UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
GESTÃO DE PROJETOS

DESENVOLVIMENTO DE UMA SISTEMÁTICA PARA ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS E EGRESSOS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DE PROJETOS

GISLAINE CRISTINA DOS SANTOS TEIXEIRA

São Paulo

2015

Gislaine Cristina dos Santos Teixeira

DESENVOLVIMENTO DE UMA SISTEMÁTICA PARA ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS E EGRESSOS SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO DE PROJETOS

DEVELOPMENT OF A SYSTEMATIC FOR MONITORING STUDENTS AND ALUMNI FROM THE PERSPECTIVE OF PROJECT MANAGEMENT

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração: Gestão de Projetos da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari

Coorientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

São Paulo

2015

Teixeira, Gislaine Cristina dos Santos.
Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos sob a perspectiva da gestão de projetos. / Gislaine Cristina dos Santos Teixeira. 2015.
211 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.
Orientador (a): Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari.

1. Acompanhamento do egresso. 2. Avaliação CAPES. 3. Gestão de projetos. 4. Abordagem contingencial em projetos.
I. Maccari, Emerson Antonio. II. Titulo.

CDU 658.012.2

AGRADECIMENTO

Obrigada a todos os que participaram de alguma forma do meu processo de crescimento.

Agradeço a minha querida mãe pelos valores e princípios transmitidos, além de determinarem quem eu sou, eles me motivam a perseguir incessantemente todos os meus sonhos.

Ao meu amado marido Gleison, por todo o suporte e paciência nos dias, noites e finais de semana de estudo. Seu amor e apoio foram essenciais para esta conquista.

À minha querida filha e coautora Laura, que esteve presente desde a primeira página deste trabalho, quando ainda morava na minha barriga.

Aos meus amigos mais do que especiais do Mestrado: Aninha, Nestor, André e Madu, pela gratificante convivência e pela oportunidade de dividir conhecimentos e emoções.

Aos professores da Uninove, por todo conhecimento compartilhado e por abrirem portas e janelas do fascinante mundo da ciência, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Emerson Maccari e ao Prof. Dr. Fernando Serra, quem desde o princípio acreditou que eu seria capaz.

À amiga Meyga, por seu esmero ao revisar este trabalho, mesmo em datas não convencionais.

Ao amigo e mestre Banzato, por seu comprometimento com o meu projeto.

À UNINOVE que gentilmente permitiu e acreditou na realização deste projeto.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro durante a pesquisa.

E aos amigos que compreenderam minha ausência, sem deixar de se fazer presentes em minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) vem contribuindo para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* brasileira por meio de seu sistema de avaliação. Nos últimos tempos, a CAPES sinalizou a importância de acompanhar a atuação profissional dos alunos egressos como forma de medir a qualidade dos cursos. No entanto, pesquisas indicam que diversas são as dificuldades associadas ao acompanhamento dos egressos, entre elas reside a complexidade em compilar uma grande quantidade de dados isolados e desatualizados e também a falta de interesse dos egressos nos processos avaliatórios das IES (Instituições de Ensino Superior). Esses entraves justificam o investimento em projetos inovadores que permitam às IES coletar dados e acompanhar efetivamente seu aluno egresso. No cenário educacional, como em todos os outros, o crescimento e a dinâmica do mercado, a disputa por recursos e a dificuldade em conjugar ações e resultados constituem-se em um ponto de partida para uma abordagem orientada a projetos e neste sentido, a Gestão de Projetos tem se constituído como uma proeminente ferramenta de aumento da eficiência. A literatura fornece diversos modelos e abordagens padrão para a Gestão de Projetos, porém, a ideia de fatores aplicáveis a todos os projetos tem sido severamente questionada, pois os projetos diferem entre si. Neste cenário, a abordagem contingencial surge como uma alternativa. Considerando as particularidades concernentes à gestão de IES e a necessidade de acompanhar a trajetória do aluno egresso de programas de pós-graduação stricto sensu, é necessário planejar e desenvolver adequadamente um projeto educacional deste teor, com vistas à obtenção do melhor resultado. Desta forma, este estudo buscou responder a seguinte indagação: "Como aplicar a Gestão de Projetos no desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação stricto sensu?" Seu objetivo foi desenvolver, a partir da abordagem contingencial, o projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos em programas de pós-graduação stricto sensu. A pesquisa realizada teve a abordagem qualitativa, natureza exploratória descritiva e foi conduzida a partir do método da pesquisa-ação, que consiste em acoplar pesquisa e ação em um processo de identificação de problemas e busca de soluções de maneira interativa. Os principais resultados apontam que o desenvolvimento da Sistemática pode contribuir nos seguintes aspectos: (1) possibilitar à coordenação do curso avaliar efetivamente qual a contribuição do programa para a sociedade; (2) subsidiar a CAPES com novos quesitos de

avaliação para os alunos e egressos; (3) contribuir para a interação mais profícua entre alunos e egressos, independente do período de realização do curso; (4) demonstrar que a Gestão de Projetos pode ser utilizada para o desenvolvimento de projetos educacionais especialmente sob a perspectiva da abordagem contingencial, pois esta considera a influência das especificidades do ambiente e do projeto durante todo o seu planejamento e execução, uma adaptação necessária quando tratamos de projetos cunhados por universidades, que são reconhecidamente organizações complexas.

Palavras-chave: Acompanhamento do Egresso, Avaliação CAPES, Gestão de Projetos, Abordagem Contingencial em Projetos.

ABSTRACT

CAPES is the Brazilian Federal Agency for the Support and Evaluation of Graduate Education which has been contributing to the development of graduate studies in Brazil, through its system of evaluation. Lately, CAPES signaled the importance of following the professional performance of the alumni as a way to measure the quality of courses. However, researchers suggest that there are many difficulties associated with alumni´s monitoring, including the complexity of compiling a large amount of isolated and outdated data, also the lack of interest of alumni in Higher Education Institutions (HEI) evaluative processes. These barriers justify the investment in innovative projects that enable HEI to collect data and effectively monitor their alumni. In the educational setting, as in all others, the growth and dynamic of market, the competition for resources and the difficulty of combining actions and outcomes constitute the starting point of an approach oriented to projects. In this sense, the Project Management shows itself as a prominent tool for increasing efficiency. The literature provides several models and standard approaches to Project Management, but the idea of factors applicable to all projects has been severely questioned, because projects differ from one another. In this scenario, the contingency approach is an alternative. Considering the particularities of management in HIE and the need to follow the trajectory of graduate students, it is necessary to properly plan and develop an educational project of this nature, in order to obtain the best result. Thus, this study aims to answer the following question: "How to apply the Project Management to develop a systematic for monitoring students and alumni in graduate studies programs?" Their objective was to develop, from the contingency approach, the design for a Systematic for Monitoring Students and Alumni in graduate studies programs. This scientific research had a qualitative approach, exploratory and descriptive nature and it was conducted by the action research method, which consists of research and action to engage in a process of identifying problems, seeking solutions, in an interactive way. The main results show that the development of the Systematic may contribute to the following aspects: (1) allow the coordination of the course effectively evaluate their program's contribution to society; (2) support CAPES with new requirements assessment for students and alumni; (3) contribute to more fruitful interaction between students and alumni, regardless of the course period; (4) demonstrate that the Project Management can be used to develop educational projects, mainly from the contingency approach, because that methodology considers the influence of the specific environment through entire project

planning and execution. It is a necessary adaptation when we are dealing with projects developed by universities, which are admittedly complex organizations.

Keywords: Alumni Monitoring, CAPES Evaluation, Project Management, Contingency Approach in Projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação visual da relação entre os pilares teóricos da pesquisa 31

Figura 2. Exemplo de Projeto representado no Modelo NTCR – Estrutura Diamante 69

Figura 3. Delineamento da Pesquisa..... 82

Figura 4. Modelo Conceitual adotado 83

Figura 5. Fase Exploratória do estudo 90

Figura 6. Fase Principal do estudo..... 92

Figura 7. Fase de Ação do estudo..... 94

Figura 8. Fase de Avaliação do estudo 96

Figura 9. Questionário da Fase Principal – Ano de Titulação..... 114

Figura 10. Questionário da Fase Principal – Potencial Benefício da Associação de Egressos 114

Figura 11. Distribuição das pesquisas sobre o tema “aluno egresso” – Nível do curso.... 117

Figura 12. Distribuição das pesquisas sobre o tema “aluno egresso” – Ano de publicação 117

Figura 13. Diagrama do Projeto da Sistemática a partir do Modelo NTCR..... 136

Figura 14. Análise SWOT do projeto 140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características das Universidades 33

Quadro 2. Objetivos das IES ao acompanhar o egresso 51

Quadro 3. Dificuldade das IES em acompanhar o egresso..... 52

Quadro 4. Conjunto de métodos de gerenciamento de projetos 60

Quadro 5. Tipologias de Projetos propostas a partir do ano 2000..... 63

Quadro 6. Impacto de cada dimensão do projeto no seu gerenciamento 68

Quadro 7. Atividades tradicionais e atividades da abordagem adaptativa durante as fases do projeto 71

Quadro 8. Operacionalização das variáveis..... 86

Quadro 9. Respostas sobre Planejamento Estratégico e Gestão – Grupo A..... 102

Quadro 10. Respostas sobre o Acompanhamento do Egresso – Grupo A 107

Quadro 11. Respostas dos entrevistados - Grupo B 109

Quadro 12. Resultado da Fase Exploratória 111

Quadro 13. Principais resultados extraídos de pesquisas sobre "aluno egresso" 120

Quadro 14. Diferencial ofertado por Associações Internacionais de Alunos Egressos..... 124

Quadro 15. Diferencial ofertado por Associações Nacionais de Alunos Egressos 124

Quadro 16. Resultado da Fase Principal..... 129

Quadro 17. Análise da classificação do Projeto da Sistemática com base no Modelo NTCR 136

Quadro 18. Expectativa de sucesso – Eixo Novidade 138

Quadro 19. Expectativa de sucesso – Eixo Tecnologia..... 138

Quadro 20. Expectativa de sucesso – Eixo Complexidade 139

Quadro 21. Expectativa de sucesso – Eixo Ritmo..... 139

Quadro 22. Impacto na gestão do projeto – Eixo Novidade..... 141

Quadro 23. Impacto na gestão do projeto – Eixo Tecnologia 142

Quadro 24. Impacto na gestão do projeto – Eixo Complexidade..... 143

Quadro 25. Plano de criação dos produtos 145

Quadro 26. Plano de gerenciamento de riscos..... 146

Quadro 27. Análise da influência do tipo de projeto na gestão – integração entre abordagem adaptativa e tradicional 148

Quadro 28. Definições iniciais da Associação de Alunos e Egressos 166

Quadro 29. Benefícios e práticas a serem promovidos pela Associação de Alunos e Egressos 167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Percentual atribuído a cada quesito de Avaliação Trienal 2013 – Área de Adminstração, Ciências Contábeis e Turismo..... 47

Tabela 2. Possíveis benefícios da Associação de Alunos Egressos..... 115

Tabela 3. Indicadores utilizados em pesquisas sobre alunos egressos.....119

Tabela 4. Benefícios proporcionados pela Associação aos seus Alunos Egressos.....122

Tabela 5. Ações de interação praticada pelas Associações de Alunos Egressos.....123

Tabela 6. Itens de ordem estratégica verificados em associações de *alumni*.....125

Tabela 7. Itens avaliados nos portais de associações de *alumni* 126

Tabela 8. Páginas em redes sociais..... 127

Tabela 9. Funcionalidades da área restrita..... 127

Tabela 10. Análise da eficiência do projeto da Sistemática.....169

Tabela 11. Análise do impacto causado pela Sistemática no Cliente/Usuário.....169

Tabela 12.Análise do impacto do desenvolvimento do projeto na equipe do projeto.....170

Tabela 13. Análise do sucesso comercial e organizacional proporcionado pelo projeto...170

Tabela 14. Análise da preparação do futuro.....171

Tabela 15. Análise geral do sucesso do projeto..... 171

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACSB **-** *The Association to Advance Collegiate Schools of Business*

AR – *Action Research*

CAPES **-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EDT - Estrutura de Desdobramento do Trabalho

ICB - *IPMA Competence Baseline*

IES - Instituições de Ensino Superior

IPMA - *International Project Management Association*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA - *Master in Business Administration*

MEC - Ministério da Educação

NTCR - Novidade, Tecnologia, Complexidade, Ritmo (Modelo)

PA - Pesquisa-ação

PEA – Plano de Estudos Acadêmicos

PMBOK® - *Project Management Body of Knowledge*

PMI - *Project Management Institute*

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGA – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração UNINOVE - Universidade Nove de Julho

WBS - *Work breakdown structure*

SUMÁRIO

1) INTRODUÇÃO 17

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA 20

1.1.1 Questão de Pesquisa 24

1.2 OBJETIVOS 24

1.2.1 Geral 25

1.2.2 Específicos 25

1.3 JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA 26

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO 28

2) REFERENCIAL TEÓRICO 30

2.1 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 31

2.1.1 Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil 38

2.1.2 CAPES – Regulamentação e Sistema de Avaliação 41

2.1.2.1 Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo 46

2.2 ACOMPANHAMENTO DO ALUNO EGRESSO 48

2.2.1 Associações de Egressos 53

2.3 GESTÃO DE PROJETOS 56

2.3.1 Métodos de Gestão de Projetos e Abordagem Tradicional 59

2.3.2 Tipologia e Abordagem Contingencial em Projetos 61

2.3.2.1 Modelo NTCR – A Estrutura Diamante 66

2.3.3 Desempenho em Projetos 71

3) MÉTODO DE PESQUISA 76

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 77

3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 82

3.2.1 Modelo Conceitual e Variáveis da Pesquisa 83

3.2.2 Organização Investigada 87

3.2.3 Fases da Pesquisa-Ação 88

3.2.3.1 Fase Exploratória 88

3.2.3.2 Fase Principal 91

3.2.3.3 Fase de Ação 94

3.2.3.4 Fase de Avaliação 95

4) ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS 97

4.1 FASE EXPLORATÓRIA 97

4.1.1 Caracterização da Organização Investigada 98

4.1.1.1 Contexto 99

4.1.1.2 Modelo de Gestão 100

4.1.1.3 Comportamento da IES frente às Recomendações da CAPES 105

4.1.1.4 Necessidade de Acompanhar o Aluno Egresso 106

4.1.1.5 Uso da Gestão de Projetos 110

4.1.2 Resultados da Fase Exploratória 111

4.2 FASE PRINCIPAL 112

4.2.1 Resultados do Instrumento de Pesquisa 113

4.2.2 Resultados do *Benchmarking* 116

4.2.2.1 Sistemas de Acompanhamento de Alunos Egressos 116

4.2.2.2 Associações de Aluno Egresso – Estrutura e Funcionamento 125

4.2.2.3 Associações de Aluno Egresso – Portais de Relacionamento 125

4.2.3 Resultados da Fase Principal 128

4.3 FASE DE AÇÃO 129

4.3.1 Gestão do Projeto – Abordagem Selecionada 130

4.3.2 Definição do Projeto 132

4.3.3 Planejamento do Projeto 140

4.3.4 Execução do Projeto 146

4.3.5 Conclusão do Projeto 149

4.3.5.1 Instrumentos de Pesquisa 150

4.3.5.2 Desenho da Estrutura e das Ações da Associação de Alunos e Egressos 166

4.4 FASE DE AVALIAÇÃO 168

4.4.1 Avaliação do Sucesso do Projeto 169

4.4.2 Ensinamentos Extraídos da Pesquisa-Ação 172

5) CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA 173

6) CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 176

6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO 181

6.2 SUGESTÕES PARA PRÓXIMOS TRABALHOS 182

REFERÊNCIAS 184

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - FASE EXPLORATÓRIA 194

APÊNDICE B – ESCOPO DO PROJETO 196

APÊNDICE C – DOCUMENTOS DO PROJETO 205

ANEXO - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DO PROJETO 210

1) INTRODUÇÃO

A educação em todos os níveis, a ciência, a tecnologia e a inovação são essenciais à sustentação do crescimento econômico e à melhoria da qualidade de vida de modo geral (Neto, 2010). Para Gadotti (2000), o conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro e em uma perspectiva otimista, é consenso que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Do ponto de vista do capitalismo globalizado, a educação e o conhecimento são a força motriz e os eixos da transformação produtiva do desenvolvimento econômico (Catani, Oliveira, & Michelotto, 2010). O conhecimento acadêmico-científico gerado a partir da pós-graduação *stricto sensu,* que no Brasil é a última etapa da educação formal, contribui diretamente para a expansão produtiva e científica do país.

No Brasil, a concepção de pós-graduação está integrada à ideia de pesquisa e é responsável pela maior parte da produção científica. O Sistema Nacional de Pós-Graduação deve não apenas formar professores competentes para atendimento às necessidades do ensino superior, mas também formar excelentes pesquisadores, que assumam permanentemente o compromisso com o rigor científico e com os resultados (éticos, sociais, econômicos e culturais) dos seus atos profissionais (Dantas, 2004).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], fundação do Ministério da Educação [MEC], destaca que os resultados deste tipo de pesquisa, ao serem aplicados, resultam em tecnologias e procedimentos que podem ser usados no setor público ou privado, fazendo do conhecimento e da tecnologia ferramentas poderosas para o desenvolvimento econômico e social (CAPES, 2010).

Responsável por acompanhar o funcionamento dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu,* que compreendem os cursos de mestrado e doutorado, a CAPES exerce um papel fundamental na expansão e consolidação do sistema como um todo. Entre suas principais incumbências estão: avaliação e reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos no país e no exterior, promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica (CAPES, 2013a).

No Brasil, as políticas e as práticas instituídas pela CAPES têm contribuído tanto para o aumento da oferta de cursos de mestrado e doutorado, quanto para o aprimoramento

da qualidade desses programas. Neste sentido, o desenvolvimento de tais programas vem ocorrendo em grande medida devido às exigências do sistema de avaliação da CAPES, que ao fixar os critérios de qualidade acaba por corroborar o avanço da ciência. Segundo Maccari, Rodrigues, Alessio e Quoniam (2008), a evolução numérica deve ser acompanhada da evolução qualitativa e neste sentido, a CAPES tem trabalhado para a divulgação e incorporação de padrões, que se consubstanciam como pilares do sistema de avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação s*tricto sensu*. A intenção é que a avaliação contribua para a consolidação das Instituições de Ensino Superior (IES) e para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional.

Neste cenário, evidencia-se uma preocupação comum das IES: conquistar uma boa nota na avaliação promovida pela CAPES. Em uma perspectiva estratégica, a nota é um diferencial e um dos principais elos da cadeia de valor, pois um bom posicionamento no *ranking* tende a aumentar as chances de atrair os melhores alunos, aumentando consequentemente a produção científica de qualidade e por fim colabora com a avaliação da IES como um todo.

De acordo com o mais recente planejamento divulgado pela CAPES, o Plano Nacional da Pós-Graduação 2011-2020 (CAPES, 2010), há uma nova tendência a ser observada pelas IES na avaliação dos cursos: serão considerados parâmetros que transcedem as aplicações acadêmicas, torna-se importante formar pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas, além de considerar a aplicação prática dos conhecimentos das dissertações e teses ajustados às demandas e às necessidades sociais.

No fim do ano de 2012, próximo ao período de avaliação do triênio 2010-2012, a CAPES promoveu seminários entre os membros da comunidade científica dos programas das áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo para acompanhamento de programas profissionais e acadêmicos nos quais discutiu como aprimorar a avaliação de diversos itens, entre eles: qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica dos discentes egressos (denominação dada aos ex-alunos); impacto dos trabalhos de conclusão dos egressos; atuação profissional do egresso no ensino ou em outras áreas; impacto das pesquisas no âmbito regional (CAPES, 2012a; CAPES, 2012b).

Os egressos de um programa de pós-graduação têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no curso e a qualidade do programa é determinada pelas condições de funcionamento, portanto, é importante contextualizar o programa e suas lógicas de forma a avaliar as contribuições que o curso trouxe para a vida pessoal,

profissional e acadêmica dos alunos (Maccari & Teixeira, 2014). Desta forma, um acompanhamento eficaz do aluno egresso é para a IES um diferencial competitivo, tanto para melhorar a nota no sistema de avaliação da CAPES, como para fornecer subsídios que permitam ao curso potencializar a formação de seus alunos.

Pesquisas sobre o acompanhamento dos alunos egressos indicam que a maior dificuldade reside na falta de interesse dos egressos nos processos avaliatórios das IES, assim como em manter seus dados atualizados, entrave este que justifica o investimento em projetos inovadores que permitam às IES coletar dados e acompanhar efetivamente seu aluno egresso, com vistas a melhorar o desempenho do curso e em última instância obter uma boa classificação no *ranking* da CAPES. A prática indica que as iniciativas inovadoras, disparadas a partir de oportunidades identificadas no ambiente externo podem se tornar um fator estratégico de sucesso, melhorando a imagem da IES e concedendo-lhe um diferencial competitivo.

No cenário educacional, como em todos os outros, o crescimento e a dinâmica do mercado, o aumento da necessidade de implementar e controlar processos inovadores ou melhorar os processos dos negócios, constituem-se o ponto de partida para uma abordagem orientada a projetos, relevante à gestão estratégica das organizações, no sentido de trazer vantagem competitiva (Junior & Plonski, 2011; Santos & Carvalho, 2006). Para Cleland e Ireland (2007), projetos são os elementos executores de mudanças nas organizações que as permitem sobreviver e crescer. Contribuindo com o tema, Shenhar e Dvir (2010) afirmam que as empresas não conseguem sobreviver se estiverem focadas apenas no aprimoramento das suas operações, é preciso inovar e este impulso é dado pelos projetos.

Especificamente sobre IES, verifica-se que vivenciam o desafio de gerenciar seus projetos considerando planejamento latente e entrega simultânea (Maccari & Teixeira, 2014). Acrescenta-se a isto o fato de que as atividades inovadoras e não rotineiras nas organizações estimulam a busca por técnicas e ferramentas que as tornem mais eficazes e ágeis e neste sentido, a gestão de projetos tem se constituído como uma proeminente ferramenta de otimização de recursos e aumento da eficiência (Carvalho & Rabechini, 2011; Kerzner, 2011). Maximiano (2007) afirma ainda que a gestão de projetos, se bem conduzida, permite implantar decisões da estratégia organizacional de forma rápida e eficiente.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

No Brasil, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação previstos na legislação, conforme Resoluções do Conselho Nacional de Educação [CNE] (MEC, 2014). Nestes termos, os pareceres favoráveis do CNE sobre a autorização, o reconhecimento e a renovação dos cursos de mestrado e doutorado são uma exigência legal para que as instituições possam expedir diplomas com validade nacional e reconhecidos pelo MEC (CAPES, 2014a).

A obrigatoriedade do credenciamento e a busca por cumprir todos os quesitos para cada nível de nota da Avaliação CAPES têm se mostrado o principal direcionador estratégico dos programas, no que se refere aos critérios de qualidade (Maccari, Almeida, Nishimura, & Rodrigues, 2009).

Posto que o credenciamento dos cursos pela CAPES é um requisito legal, verifica-se que o sistema de avaliação não apenas estabelece metas e quesitos de qualidade, mas é também imperativo ao validar somente diplomas de programas que obtiverem nota satisfatória. Além disso, a confiabilidade em tal sistema é alavancada pelos alunos e pelo mercado, pois ambos reconhecem o *ranking* da avaliação da CAPES como indicador de qualidade e procuram pelos programas com as maiores notas.

O fato é que a legislação demanda que as IES entendam o sistema de avaliação da CAPES e gerenciem tanto quanto possível o registro dos dados, como forma de melhor conduzir seus cursos. Para a obtenção de uma boa classificação no *ranking* é importante preencher todo e qualquer quesito avaliado pelo sistema, seja ele pré-existente ou recém-surgido de discussões de âmbito legal ou do próprio ajuste do sistema. Atualmente, faz-se necessário que os programas acompanhem seus alunos egressos de forma a identificarem as ações profissionais ou acadêmicas e suas consequências, levantamento este que supre um dos critérios da Avaliação da CAPES no que tange a avaliação do impacto social do programa.

Um dos grandes desafios de um projeto de acompanhamento de alunos egressos é a operacionalização da coleta de dados. Geralmente, o acompanhamento se dá por meio de consulta ao currículo dos egressos publicado na Plataforma *Lattes* (base de dados de Currículos, Grupos de pesquisa e Instituições mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq), porém, muitos não mantêm suas produções atualizadas. Um estudo realizado em 2008 por Maccari *et al.*, por exemplo,

verificou que os egressos não têm consciência da necessidade de atualizar seu currículo na Plataforma *Lattes* e que não entendem que este é um dos meios utilizados pela instituição para coletar os dados requeridos pelo sistema de avaliação da CAPES. Também sobre os entraves na realização deste tipo de pesquisa, Cunha *et al.* (2007) destaca que há falta de comunicação entre o egresso e o ex-orientador e com o programa de modo geral, aliado ao desinteresse do egresso em manter atualizadas as informações da Plataforma *Lattes*.

Em pesquisa sobre o acompanhamento do aluno formado, Paiva (2006) relata dois problemas que permearam as investigações: 1) dificuldade de localizar o egresso, decorrente da mudança de endereço e 2) desinteresse em responder a pesquisa. Em estudo similar, Hortale, Leal, Moreira e Aguiar (2010) destacam que há pouco interesse no processo avaliativo e baixa conscientização da importância deste tipo de avaliação por parte dos egressos. Ainda assim, concluem que é recomendável implantar um sistema para acompanhamento, que identifique as evidências de modificações geradas no setor em que o egresso atua, bem como dimensionar as relações entre a proposta dos cursos, as necessidades institucionais e as expectativas dos egressos.

Apesar da comum dificuldade em coletar os dados, Teixeira, Oliveira e Faria (2008) afirmam que diferentes programas de pós-graduação têm direcionado a atenção para sua própria organização frente às avaliações feitas junto a seus egressos, com o objetivo de que sejam trabalhadas questões que proporcionem a melhoria dos programas, garantindo sua sustentabilidade e viabilidade.

Contribuindo com esta temática, pesquisa realizada por Martins, Maccari e Martins (2013) indica que as IES estão preocupadas em melhorar seu desempenho na avaliação da CAPES. Em estudo de caso realizado em um dos programas de pós-graduação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tais autores utilizaram a abordagem de múltiplos critérios para identificar quais dos projetos educacionais em pauta, se implantados, contribuiriam diretamente para a melhoria do desempenho do curso na Avaliação CAPES e concluíram que o Projeto Controle do Egresso é considerado prioritário em dois aspectos: a partir dos pesos atribuídos pelo Coordenador do Programa e a partir dos pesos atribuídos pela CAPES.

A despeito das tentativas de acompanhar o aluno egresso é preciso considerar que apenas implantar um sistema pode não ser suficiente para alcançar resultados efetivos, dado o desinteresse dos egressos neste tipo de avaliação, a ausência da cultura em manter os dados disponíveis e principalmente a inobservância de que a partir da análise dos efeitos

práticos do curso podem emergir ações para a melhoria do programa. Além das características técnicas, para funcionar efetivamente, um sistema pode demandar o uso de métodos e procedimentos que suscitem, viabilizem e reforcem a sua utilização. Neste sentido, uma sistemática, definida como "conjunto de critérios, métodos e/ou procedimentos empregados por um indivíduo ou grupo" (Aulete iDicionário, 2013; Dicio, 2013) e ainda como "fazer ou agir de acordo com um sistema particular de forma organizada" (Cambridge Dictionaries, 2013; Oxford English Dictionary, 2013), responde melhor à necessidade apresentada, pois abarca tanto o sistema quanto os procedimentos que devem envolver o acompanhamento dos alunos e egressos e suas interações.

A conjuntura de fatores relacionados às mudanças do sistema da pós-graduação *stricto sensu* aliada à acirrada competição no setor educacional obriga as IES a reverem sua forma de gestão, é preciso definir melhor seus objetivos e prioridades de forma a se tornarem mais eficientes e eficazes, seguindo tendência anunciada por Porter (1996) p.62: "As empresas precisam ser flexíveis para reagirem rapidamente à concorrência e às mudanças no mercado. Elas têm de adotar medições e se compararem continuamente aos concorrentes para alcançar as melhores práticas".

Segundo Mariotto (2003), a tradicional maneira de administrar, aquela que coloca em prática o planejamento estratégico preconcebido, não é mais suficiente para lidar com a intensa competição, é preciso que a organização busque flexibilidade, tenha habilidades múltiplas e que inove no atendimento das demandas. Neste sentido, o planejamento deve ser contínuo, composto por estratégias emergentes surgidas das atividades do cotidiano e da iniciativa de seus executores, servindo como fonte de autoaprendizagem.

Acrescenta-se à inadequação do tradicional modelo de administrar, o fato de que as organizações de ensino superior possuem características particulares e incompatíveis com modelos estratégicos racionais e mecânicos, aqueles baseados na previsibilidade do plano traçado, resultantes das determinações da alta direção (Meyer, Pascucci, & Mangolin, 2012). Nessas organizações, as estratégias acadêmicas não são claras, são fragmentadas e emergem de um grande número de micro mudanças, resultado de um poder compartilhado e distribuído nas mais diversas áreas da academia; além disso, as principais estratégias encontram-se mais presentes na base da pirâmide organizacional do que no topo (Mintzberg & Rose, 2003).

A execução da estratégia em IES requer dos gestores acadêmicos – em sua maioria professores – uma combinação entre conhecimento, experiência, criatividade e

sensibilidade que se manifestam mais no dia a dia do que na programação estratégica da organização. Torna-se fundamental para a obtenção de resultados concretos que sustentem a instituição, integrar o pensar e o agir, combinando decisões da administração e práticas individuais e grupais da área acadêmica (Meyer *et al.*, 2012). Este panorama demanda adequada análise dos projetos educacionais, pois mesmo os menores projetos devem estar voltados para a alavancagem da instituição, ou corre-se o risco de desperdiçar recursos em projetos inócuos, fruto das dificuldades cotidianas ou do poder difuso, que pouco impactarão no desempenho da IES.

Neste cenário, em que há uma nítida disputa de recursos e dificuldade em conjugar ações e resultados, reconhece-se a gestão de projetos como uma ferramenta, que por ser aplicável a qualquer iniciativa pontual relacionada a um objetivo final, contribui em grande medida com a gestão do negócio.

No âmbito da gestão de projetos, a literatura fornece diversos modelos e abordagens padrão que discorrem sobre como utilizá-la na prática, porém recentes estudos afirmam que projetos podem demandar um modelo de gestão adequado que difere entre técnicas, ferramentas e habilidades. Rabechini Jr. e Carvalho (2009) destacam que a ideia do conjunto de fatores aplicáveis a todos os projetos tem sido severamente questionada, pois há diferenças fundamentais entre eles. Sobre adotar uma metodologia padrão na condução dos projetos, Shenhar e Dvir (2010) afirmam que a maioria dos projetos deixa de cumprir suas metas de tempo, orçamento e objetivo, já que nem sempre seguir as regras traz sucesso ao projeto, pois a maioria dos projetos modernos é incerto, complexo e mutável e bastante afetado pelas dinâmicas do ambiente, da tecnologia e do mercado.

É preciso atentar-se para o fato de que algumas vezes, os métodos tradicionais de gestão de projetos podem ser inapropriados e eventualmente conduzirem o projeto ao fracasso. Neste contexto, surge a abordagem contingencial na qual os projetos são analisados e classificados considerando as dimensões mais significativas no ambiente de negócios, o que auxilia a idendificar as especificidades no que concerne o gerenciamento, habilidades, técnicas e ferramentas específicas que permitam ao projeto alcançar os seus objetivos mais fluidamente (Carvalho & Rabechini, 2011).

Em estudo que congrega os temas acompanhamento de egressos e gestão de projetos, Maccari e Teixeira (2014) afirmam que a coleta de informações dos alunos egressos é um projeto de cunho estratégico para as IES, o que demanda adequado planejamento e uso de ferramentas e técnicas que o conduzam ao êxito, independente das

eventuais intercorrências ou dificuldades operacionais que possam surgir como resultado do poder compartilhado, característico em IES. Recomendam também, a utilização da abordagem adaptativa para a condução de um projeto deste teor, pois esta opção permitirá ao gerente identificar as particularidades do projeto, facilitando o seu planejamento e execução.

1.1.1 Questão de Pesquisa

Considerando as particularidades de gestão em Instituição de Ensino Superior e a necessidade de acompanhar a trajetória do aluno egresso de programas de pós-graduação *stricto sensu*, é necessário planejar e desenvolver adequadamente um projeto educacional deste teor, com vistas à obtenção do melhor resultado. Desta forma, este estudo busca responder a seguinte indagação: **"Como aplicar a Gestão de Projetos no desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*?"**

1.2 OBJETIVOS

A partir do reconhecimento do cunho estratégico do acompanhamento do aluno egresso, no intuito de minimizar o esforço despendido na coleta, na organização e no tratamento dos dados e também pretendendo incutir a cultura do relacionamento estendido para além do período do curso, propõe-se o desenvolvimento de uma sistemática em dois estágios visando possibilitar a interação e o acompanhamento de alunos e egressos: 1) construção de instrumentos de pesquisa que possibilitem obter os dados sistematicamente em quatro fases: no ingresso, na conclusão dos créditos, na titulação e alguns anos depois de formado e 2) desenvolvimento de plano de ações estratégicas que potencializem a adesão à sistemática e principalmente que aumentem o interesse, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos egressos, nos projetos desenvolvidos pela IES ou por seus pares.

Esta sistemática constituir-se-á em um processo dinâmico a partir da participação de alunos e egressos, objetivando-se no primeiro momento atender aos novos critérios estabelecidos pela CAPES no tocante a atuação social, mas pretende principalmente subsidiar o programa com indicadores que possibilitem adequação e aperfeiçoamento do

curso no sentido de manter a proposta pedagógica sintonizada com os desafios da sociedade contemporânea.

Verifica-se que a necessidade de acompanhar o aluno egresso é relevante às IES, mas em quase nada impacta a realidade prática dos alunos e egressos, de tal sorte que é preciso desenvolver mecanismos que os motivem a participar do processo por reconhecerem sua utilidade, ou corre-se o risco da inocuidade do projeto. Neste sentido, propõe-se que as ações estratégicas sejam planejadas e executadas por uma organização formal, constituída por alunos e egressos, cujo interesse final seja melhorar o desempenho do curso ao qual estão ou estiveram vinculados, reconhecendo-se uns aos outros como parte de um círculo virtuoso. Neste sentido, uma Associação de Alunos e Egressos destaca-se como uma organização voltada especificamente aos interesses e benefícios dos alunos e ex-alunos, além disso, esse tipo de organização permeia todo o processo de acompanhamento de alunos e egressos e independente das determinações da CAPES ou da gestão da IES, se bem conduzida, persevera em seu propósito.

Em termos práticos, é a partir do reconhecimento da importância de compartilhar as ações e os dados atualizados, como único caminho para registro da efetiva contribuição do programa para a sociedade que os alunos colaboram com o aumento da nota do curso, o que repercute diretamente em sua própria valorização profissional, já que o currículo divulgado na Plataforma *Lattes* exibe a nota do programa em que o egresso obteve sua titulação (Maccari & Teixeira, 2014).

1.2.1 Geral

O objetivo geral deste estudo é desenvolver uma sistemática que possibilite o acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se da Gestão de Projetos.

1.2.2 Específicos

a) Desenvolver os documentos e as atividades do projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos a partir da abordagem contingencial em projetos.

b) Identificar o conjunto de critérios que irão compor os instrumentos de pesquisa da Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos.

c) Identificar os métodos, procedimentos e ações que devem ser empregados para acompanhamento dos alunos e egressos.

1.3 JUSTIFICATIVA PARA ESTUDO DO TEMA

Atuando em um mercado altamente competitivo, cada vez mais as IES estão preocupadas em melhorar o seu desempenho no *ranking* estabelecido pela avaliação da CAPES. Apesar das críticas dirigidas à CAPES, por considerar que seu sistema avaliativo tolhe as iniciativas individuais e torna todos os programas similares (Maccari, Almeida, Riccio, & Alejandro, 2014), não há como as IES que desejam permanecer ativas não se esforçarem para atender aos critérios determinados, sendo notório que a avaliação acaba por definir a estratégia dos programas.

Neste cenário, este estudo é relevante à medida que auxilia as IES a cumprir exigências legais determinadas pela CAPES. Da forma como o sistema de avaliação funciona, as IES devem atender a todo e qualquer quesito proposto, independente das dificuldades inerentes à garimpagem dos dados. Além disso, recente levantamento bibliográfico diagnosticou que são poucos os estudos científicos sobre o acompanhamento do egresso (Machado, 2010). Pena (2008) acrescenta que na prática, é inexpressivo este tipo de acompanhamento no sistema de ensino brasileiro.

As ações práticas dos egressos de programas de pós-graduação, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito acadêmico, são afetadas pelas experiências vividas durante o curso, portanto, os resultados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa para acompanhamento dos alunos e egressos são fundamentais para a autoavaliação do programa como um todo. A análise crítica dos dados pode suscitar a necessidade de possíveis ajustes no conteúdo ou forma dos cursos, objetivando-se em última instância contribuir com o desempenho individual do egresso e também com o desenvolvimento sócio econômico do país. Cabe destacar que tais dados poderiam não ser diagnosticados em tempo hábil, sem uma sistemática de acompanhamento de alunos e egressos.

A implantação da sistemática pretende construir um conhecimento participativo e elucidativo para subsidiar o programa com informações necessárias à tomada de decisão,

que pode envolver mudanças ou aprimoramento do curso no intuito de manter a proposta pedagógica sintonizada com as necessidades contemporâneas.

Dada a falta de interesse do egresso neste tipo de processo avaliatório, é preciso conceber ações que o motivem a continuar integrado à IES. As propostas devem denotar possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, desta forma concretiza-se uma situação de ganho múltiplo em que a IES repensa e melhora constantemente sua atuação e os alunos e egressos somam-se em uma rede de conhecimento, todos colaborando com a evolução do curso e com o desenvolvimento da sociedade.

Estudos indicam que uma preocupação recorrente no âmbito educacional é manter o aluno formado ligado à sua universidade, independente da proximidade física ou do tempo comum, pois é consenso que um dos ativos mais valiosos de universidades é o seu egresso, já que é a partir das experiências vividas durante o curso que a educação contribui efetivamente com a sociedade, evidenciando o nome da universidade (Teixeira & Maccari, 2014).

Corroborando a discussão, Chi, Jones e Grandham (2012) afirmam que egressos são as pessoas que representam a universidade no mundo real. Assim, é relevante mencionar que quanto mais estentido for o contato entre a IES e o egresso, maiores serão as oportunidades para retroalimentação e desenvolvimento do conhecimento, de tal forma que uma sistemática para acompanhamento e integração de alunos e egressos eficiente e que prime por manter os contatos atualizados, proporciona oportunidades de compartilhar interesses, desenvolver pesquisas, trocar experiências, além de possibilitar *networking* pessoal, profissional e acadêmico.

Cabe destacar que, internacionalmente, o relacionamento entre egressos e IES é uma prática consolidada e viabilizada fortemente pelas associações de egressos, reconhecidas internacionalmente como associações de *alumni*. Três das melhores instituições mundiais, de acordo com o *ranking* do Financial Times (2013), têm hoje milhares de ex-alunos vinculados às suas Associações. Números atualizados mostram que a *Harvard Business School* possui cerca de 81 mil alumni (Harvard Business School), a *Stanford Graduate School of Business* conta com quase 28 mil participantes (Stanford GSB Alumni Association) e a *University of Pennsylvania – Wharton* possui 92 mil membros (Wharton Alumni).

Apesar da forte tradição, Newman e Petrosko (2011) esclarecem que existem poucos estudos publicados sobre a adesão de egressos às associações de *alumni*, a maioria das pesquisas nesta área examina indicadores relacionados a doações (*fundraising*).

Considerados todos estes aspectos, o resultado deste estudo, a Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos abrange efeitos sociais, econômicos, científico-tecnológicos que incidem diretamente no aumento da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Este estudo também é relevante à medida que visa contribuir com as pesquisas acadêmicas e profissionais que indagam sobre a relação entre o uso de ferramentas e métodos de gestão de projetos e os resultados dos projetos. A metodologia de gestão de projetos é atualmente aceita como uma competência necessária às organizações, sendo alvo de significativos investimentos, mas apesar disso, permanece como um desafio, já que uma grande quantidade de projetos deixa de cumprir suas metas, excede seus orçamentos, atrasam ou falham em cumprir seus objetivos, como evidenciado pelo The Standish Group (2013).

Apesar do volume de literatura existente na área, ainda há poucas evidências empíricas que relacionem implementação de gestão de projetos aos resultados e sucesso dos próprios projetos. Na prática, os executivos também buscam evidências de que seus investimentos em gestão de projetos estão efetivamente funcionando e produzindo os lucros esperados (Patah & Carvalho, 2012). O desenvolvimento e a análise do projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos, a partir dos direcionadores da literatura, acaba por agregar experiências reais às reflexões acadêmicas e, em termos práticos, auxilia os executivos a vislumbrarem o resultado dos investimentos na disciplina Gestão de Projetos, bem como contribui para a melhoria da prática gerencial em IES.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentou-se a contextualização, o problema de pesquisa, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, além da justificativa e as potenciais contribuições do estudo.

No segundo capítulo, será apresentada uma Revisão Bibliográfica sobre três Pilares: Gestão de Instituições de Ensino Superior, Acompanhamento do Aluno Egresso e Gestão de Projetos. O primeiro pilar envolve: gestão de Instituições de Ensino Superior, panorama sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e CAPES – regulamentação e

Sistema de Avaliação. O segundo pilar envolve o acompanhamento do aluno egresso e o funcionamento das associações de egressos. O terceiro pilar abrange: conceito, métodos, tipologias, abordagens tradicional e contingencial e desempenho em projetos.

Em seu terceiro capítulo, o trabalho apresenta o método e a técnica de pesquisa seguidos, considerando o procedimento para a realização da pesquisa e as técnicas de coleta de informações, dados e evidências.

No quarto capítulo, será apresentada a análise e discussão dos resultados, utilizando-se a mesma lógica da pesquisa-ação. E os capítulos finais, cinco e seis tratam das contribuições do estudo para a prática e conclusões.

Adicionalmente, apresentam-se diversos Apêndices e Anexos que descrevem detalhadamente alguns dos aspectos tratados durante toda a dissertação.

2) REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que o objetivo central deste estudo é desenvolver uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de compreender as recomendações e os métodos instituídos pela gestão de projetos, ferramental escolhido para desenvolvê-la, é necessário explorar o contexto que abarca o aluno egresso e neste sentindo, este estudo explora: aspectos da gestão de instituições de ensino superior, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, regulamentação e sistema de avaliação da CAPES e por fim, o acompanhamento do aluno egresso.

Especificamente sobre a gestão de projetos, Teixeira, Maccari e Kniess (2012) afirmam que na literatura científica, estudos relacionados a projetos educacionais concentram-se em aspectos que transcendem a gestão administrativa, abrangendo geralmente temáticas relacionadas à formação e prática docente, qualidade dos programas, inclusão social, modelos de regulação legal, entre outros, não havendo literatura específica para os projetos que emergem das dificuldades em executar a estratégia ou mesmo dos entraves da operação cotidiana.

Nesse sentido, o referencial teórico deste trabalho está focado na gestão de projetos, interpretada como uma ferramenta que auxilia na otimização de recursos e no aumento da eficiência, abrangendo os seguintes aspectos: conceito, métodos, tipologias, abordagem tradicional, abordagem contingencial e desempenho.

A relação entre os pilares que sustentam a pesquisa é demonstrada na Figura 1.

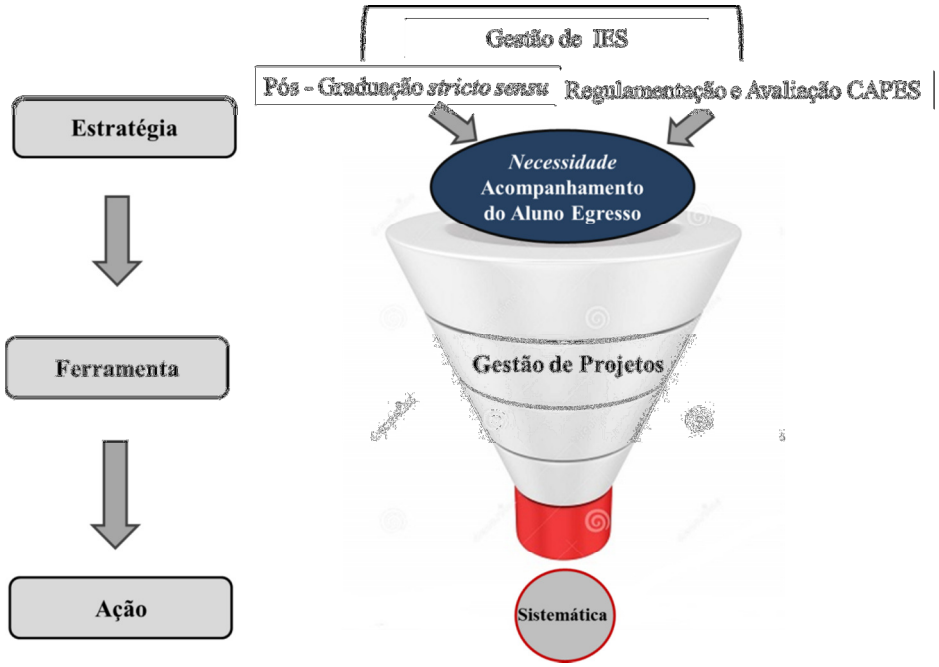


Figura 1. Representação visual da relação entre os pilares teóricos da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora

2.1 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este pilar discorre sobre as particularidades concernentes à gestão de instituições de ensino superior, também denominada gestão universitária. A partir de uma breve caracterização será possível entender como as especificidades do planejamento e da execução estratégica impactam nos projetos educacionais.

A educação superior passou por profundas transformações na virada do século, entre elas observa-se: expansão dos níveis secundários e superior; crescimento do setor de treinamento face às exigências do mercado de trabalho, e orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) voltadas para a maior autonomia, descentralização e flexibilização das IES, além da necessidade de avaliação da qualidade do ensino e do desempenho das IES necessários ao (re) credenciamento. A maior parte das transformações tem sido provocada por fatores externos às IES, ou seja, as mudanças mais substantivas ocorrem de fora para dentro do sistema, independente das estratégias desenvolvidas pelos administradores (Meyer Jr. & Marphy, 2000).

Considerado um panorama mais amplo, a atual sociedade, denominada “sociedade do conhecimento” destaca-se por ter o capital intelectual como um fator crítico estratégico

e diferenciador entre organizações, países e regiões, o que coloca as IES, que por definição são "organizações do conhecimento", no centro das mudanças (Meyer Jr. & Marphy, 2000). Corroborando o tema, Tachizawa e Andrade (2006) acrescentam que as IES, que têm como principal ativo o capital humano e intelectual, demanadam mais ênfase no gerenciamento do conhecimento e menos na administração de dados ou informações e além disso, precisam inovar incessantemente para poder competir e sobreviver. Dado que as universidades estão inseridas em um contexto de grandes mudanças e de incertezas nos campos econômico, político, social, educacional e tecnológico, é preciso que tenham planejamento adequado e agilidade para responder às demandas externas (Meyer Jr., 2008).

As iniciativas inovadoras das IES desencadeadas a partir da identificação de oportunidades no ambiente externo podem se tornar um fator estratégico de sucesso, atraindo recursos, pessoal qualificado e criando uma imagem positiva perante a comunidade. Projetos de inovação das IES proporcionam vantagens comparativas, porém não podem prescindir de uma competente administração (Meyer Jr. & Marphy, 2000).

As IES têm de se preparar para desenvolver sistemas administrativos eficientes e eficazes com base em uma administração profissional, no intuito de tornarem-se mais competentes, pois somente assim criam as condições necessárias para desenvolvimento das atividades acadêmicas com qualidade, melhoram a imagem, aumentam a competitividade e o prestígio institucionais. A prática relata que a maior parte dos ocupantes de cargos de direção em IES são professores, que pelas mais diversas circunstâncias assumem posições administrativas, embora muitos não se sintam ou atuem como administradores. Portanto, há de se indagar: As IES teriam capacidade administrativa e gerencial instaladas para empreender as transformações requeridas pelos novos tempos? Cabe ainda destacar que, parece existir um paradoxo mundial em que as universidades são organizações que produzem e transmitem o conhecimento, porém não o utilizam em proveito próprio. Aparentemente, a administração universitária, forma administradores para gerir outras organizações, ensinando-lhes teorias e técnicas, porém não as utilizam em sua própria organização (Meyer Jr. & Marphy, 2000).

Desde longa data, as universidades são reconhecidas por determinadas peculiaridades, o que lhes confere o título de organizações complexas, conforme levantamento realizado por Meyer Jr. (2008). Suas principais características são descritas no Quadro 1.

Autor	Características das Universidades
Millet (1962 como citado em Meyer Jr., 2008)	Formada por um grupo de profissionais distribuídos e uma estrutura colegiada, onde as decisões são tomadas com base no consenso entre os pares.
Cohen e March (1974 como citado em Meyer Jr., 2008)	Descreve a complexidade da organização acadêmica como uma anarquia organizada, onde se predomina a ausência de controle e decisões autônomas de seus integrantes.
Weick (1976 como citado em Meyer Jr., 2008)	É um sistema frouxamente articulado, onde cada unidade é um sistema semiautônomo de decisão, que atua praticamente de forma independente das demais áreas da organização.
Baldridge (1983 como citado em Meyer Jr., 2008)	São conhecidas por seus objetivos ambíguos e difusos, sua natureza política, baseada em grupos de interesses, clientes com necessidades individualizadas e diversificadas, tecnologia complexa e sensibilidade a fatores do ambiente externo.
Mintzberg (2003 como citado em Meyer Jr., 2008)	Contam com uma burocracia profissional.

Quadro 1. Características das Universidades
Fonte: Adaptado de Meyer Jr. (2008). Planejamento Universitário: Ato Racional, Político ou Simbólico- Um Estudo de Universidades Brasileiras. *Revista Alcance*, *12*(3), 373-390.

Concatenando muitas das características do Quadro 1, mas de forma mais detalhada, Borges e Araújo (2001) descrevem as seguintes peculiaridades:

- as tarefas são dominadas por indivíduos com alto grau de profissionalismo e para executar operações corriqueiras, os profissionais demandam autonomia e liberdade de supervisão; os professores escolhem o que investigar e como ensinar e também influenciam nas decisões coletivas;
- as decisões são descentralizadas; como consequência, diferentes partes da organização podem progredir de forma desigual, com ritmos próprios obedecendo a circunstâncias específicas;
- existe uma multiplicidade de concepções distintas, o que dificulta a definição da missão, dos objetivos e das metas. As diferenças existem em função de fatores culturais, históricos e ambientais diversos que estão presentes na instituição;
- o poder é ambíguo e disperso; os indivíduos batalham internamente para que suas orientações prevaleçam sobre concepções distintas;
- apresenta reduzida coordenação de tarefas; as estruturas são timidamente articuladas, com a participação de muitos atores;
- tem metas ambíguas e vagas, por exemplo, quais seriam as metas de uma universidade: ensinar, pesquisar ou servir à comunidade? Os objetivos oferecem diferentes interpretações, portanto não há concordância em como alcançá-los;

- trabalha com tecnologias diferenciadas, por lidar com clientes com necessidades variadas.

Pelas características supracitadas, Borges e Araújo (2001) afirmam que utilizar o planejamento estratégico em universidades não é uma tarefa fácil, pois demanda considerações prévias a respeito da natureza deste tipo de organização, já que as caraterísticas impactam diretamente no processo decisório. Para os autores, as universidades são organizações voltadas para a transmissão e produção de conhecimento, constituindo um padrão típico para a estruturação de suas atividades, uma das razões pelas quais a universidade não pode ser vista sob a mesma ótica racionalista das iniciativas empresarias.

Corroborando o assunto, Andrade (2003) destaca que tanto as universidades públicas quanto as privadas apresentam peculiaridades que as diferem de outras organizações, o que dificulta adotar na íntegra as contribuições oriundas da administração convencional

Tachizawa e Andrade (2006) também caracterizam instituições de ensino como organizações complexas, entretanto utilizam o conceito em outro sentido, ao afirmar que tal característica se deve à exigência de um alto nível de especialização funcional e uma gestão estratégica baseada em processo permanente de tomada de decisão. Além disso, a complexidade das IES caracteriza-se por um lado pela pluralidade de áreas de ação, que compreende todo o universo do conhecimento humano e por outro lado pela profunda interação com a sociedade, à medida que deve fornecer profissionais qualificados para atendimento das exigências da comunidade.

Resumidamente, as organizações universitárias estão fragmentadas em grupos com aspirações, valores, expectativas e crenças diferentes e tais diferenças impactam nas decisões sobre os rumos da organização (Borges & Araújo, 2001).

Na ânsia de cumprir seus múltiplos papéis e de otimizar o processo de gestão, a universidade adota modelos para formulação das estratégias, mas na maioria das vezes, utiliza os mesmos conceitos e instrumentos adotados por organizações de caráter empresarial, sem considerar as já citadas peculiaridades, o que em última instância pode conduzi-la ao fracasso (Andrade, 2003; Rebelo, Coelho, & Erdmann, 2003).

Vale destacar que, conceitualmente, estratégia não é apenas um plano para o futuro, é também o resultado de padrões extraídos da experiência passada, além disso, as organizações devem ter a capacidade de reagir aos eventos inesperados durante a execução

das estratégias deliberadas, dando origem às estratégias emergentes e por fim, a estratégia envolve posicionamento da organização, assim como sua tradicional maneira de fazer as coisas (Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2009).

Em pesquisa específica sobre a gestão estratégia em universidades, Mintzberg e Rose, (2003, p. 271) utilizam a seguinte definição:

> (...) estratégia como realizada (padrão em ação), em comparação com a intenção (plano de ação), a fim de contrastar estratégias deliberadas que foram formuladas (estratégias pretendidas que foram realizadas), com estratégias emergentes que se formaram (padrões de ação realizada na ausência de ou apesar das intenções).

Tais autores consideram interessantes as questões de deliberação em ambiente universitário, pois envolvem controle individual e coletivo ao longo de muitas ações específicas. Para que uma estratégia seja deliberada, não apenas as ações devem ser determinadas por intenções conscientes, como também deve existir um padrão entre elas, ou seja, uma série de ações independentes que convergem em algum tópico pode ser rotulada de estratégia deliberada, desde que exista algum tipo de intenção consciente para estabelecer um padrão, o que pode ser proposital para determinados subgrupos ou emergente para qualquer outro subgrupo, incluindo a gestão central.

A partir de estudo, Andrade (2003) conclui que a estratégia global das universidades não é resultado de um processo de planejamento centralizado e desenvolvido pela cúpula e sim de um ciclo de influências entre a alta administração e as diversas unidades, o que Mintzberg *et al.* (2009) caracterizam como estratégias emergentes. O autor complementa ainda que, mesmo que existam decisões, orientações e mecanismos de controle instituídos pela alta administração, cada unidade acaba por desenvolver seu próprio processo de formulação de estratégia e gestão de maneira descentralizada,

Já Rebelo *et al.* (2003) afirmam que as universidades inovadoras, não se deixam conduzir estritamente por sistemas e estruturas de controle formal, ou somente pelos comportamentos emergentes e informais. Independente do porte, para obter êxito, as universidades devem contar com ambas as visões, pois lidam simultaneamente com o conhecido e com o desconhecido. O resultado é a tensão organizacional que provoca conflito e aprendizagem, sendo fonte de criatividade e inovação. Ao mesmo tempo, os processos de planejamento têm sido adotados com mais intensidade nestas instituições, pois são reconhecidos como forma de administrar estrategicamente e contribuir efetivamente com o cumprimento da missão.

Meyer Jr. *et al.* (2012) acrescentam que o uso de modelos racionais inspirados na realidade das empresas não apresentam resultados efetivos, pois na universidade, o processo gerencial mescla aspectos racionais, políticos e simbólicos para atender diferentes interesses e públicos. A prática revela que existe uma lacuna entre planos formais e a efetiva prática das estratégias. Duas das principais razões que podem justificar esta lacuna são: 1) existem diferenças fundamentais entre as organizações empresariais e as universidades, para estas os modelos gerenciais daquelas podem não ter grande utilidade e 2) o amadorismo gerencial presente nas organizações acadêmicas. Os autores destacam também que há uma mescla de estratégias deliberadas e, principalmente, estratégias emergentes, pois as estratégias decorrem tanto de planos formais institucionais quanto de iniciativas individuais e grupais, que resultam de interações, sentimentos e da visão e reação de gestores e docentes, diante dos desafios cotidianos.

Com relação à implantação do processo de planejamento estratégico em universidades brasileiras, Estrada (2001) expõe o que já foi constatado por diversos autores: formalmente existem planos, projetos e metas, entretanto, não reúnem condições de serem colocados em prática ou tornarem-se sistemáticos. Além disso, as experiências com planejamento são descontínuas, e quando existe o processo de planejamento é setorial ou se limita a produzir um plano de ação para um período específico da administração. Meyer Jr. *et al.* (2012) acrescentam que a elaboração de um plano estratégico está geralmente associado à chegada de novo reitor ou nova administração, mas esta não é uma prática suficiente para materializar estratégias em um ambiente tão dinâmico.

Definir objetivos, prioridades, alocar recursos e avaliar desempenho são processos complexos que desafiam os gestores universitários, de tal forma que os planos racionais servem como orientadores das principais ações. Estes planos coexistem com iniciativas estratégicas da área acadêmica que até podem advir das diretrizes institucionais maiores, mas geralmente resultam das práticas relevantes à administração dos cursos (Meyer Jr. *et al.*, 2012).

As IES também são conhecidas por seu complexo processo decisório, onde há um número excessivo de níveis de decisão baseados em comitês, colegiados e reuniões que pouco valor agregam à decisão (Meyer Jr. & Marphy, 2000). De forma crítica, Tachizawa e Andrade (2006) acrescentam que o papel dos gestores de IES deve ser determinado pelas tarefas e regras de gestão que lhe competem e não pela personalidade de quem ocupa o cargo no momento.

O processo de decisão em universidades torna-se complexo devido à ambiguidade de objetivos e à diversidade da composição do corpo funcional e de seus clientes. Gerenciá-la envolve decisões desde objetivos básicos até sua missão, sendo que as decisões versam sobre políticas e valores. Neste sentido, é importante conhecer modelos que possam ser usados pelos gestores de forma a melhor compreender a complexidade do processo de decisão, que os conduza a decisões mais eficazes, tanto no momento de formular objetivos quanto no enfrentamento das dificuldades cotidianas (Rizzatti & Dobes, 2004).

Andrade (2003), após analisar vários autores, extraiu quatro diferentes modelos de governança, não necessariamente independentes:

- **Burocrático** - apresenta a universidade como uma unidade social burocrática, baseada no princípio da racionalidade, organizada para maximizar a eficiência. Vista como uma estrutura hierarquizada, ela deve ser mantida por uma cadeia formal de comando com a finalidade de facilitar a tomada de decisão. Devido às características já mencionadas anteriormente, o uso deste modelo é limitado nas IES.
- **Político** – há pouco consenso quanto aos objetivos a serem atingidos, a maioria dos membros participa de apenas algumas decisões. Em virtude das funções profissionais e posições ideológicas diversas, ocorrem conflitos entre grupos com diferentes objetivos. Neste modelo, a autoridade formal é limitada e se vê pressionada pela influência dos grupos, de tal sorte que a decisão tende a ser negociada.
- **Colegiado** – repele a ideia da universidade como organização burocrática e até aceita a ideia de coexistência de grupos com interesses divergentes, porém supõe que exista uma dinâmica de consenso entre os indivíduos e os grupos, que acaba por conduzir a um processo de tomada de decisões coerente com os objetivos e com as metas organizacionais. Acredita-se que este modelo apresenta certa similaridade com o que ocorre geralmente nas IES.
- **Anarquia organizada** - as universidades diferem radicalmente da burocracia bem estruturada, constituindo-se como uma "anarquia organizada" em que cada indivíduo é visto como se tomasse decisões autônomas e na qual se movimenta em diferentes direções, sem coordenação; onde os dirigentes são relativamente fracos

por não mandar, não negociar e não planejar de forma ampla, de tal sorte que as decisões não são tomadas, elas acontecem.

2.1.1 Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

De acordo com o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 (1996), a educação superior tem por finalidade:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A educação superior abrange os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais; de graduação; de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento; de extensão conforme artigo Art. 44 da LDB 9394 (1996).

O Art. 52. da LDB 9394 (1996) define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

> I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
>
> II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
>
> III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Especificamente sobre a pós-graduação, a CAPES a define como um sistema conduzido pelas necessidades de pesquisa científica e treinamento avançado, cujo objetivo principal é proporcionar ao estudante o aprofundamento do saber, permitindo-lhe alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de se adquirir no âmbito da graduação (CAPES, 2010).

Oliveira e Siqueira (2010), no Plano Nacional de Pós-Graduação [PNPG] 2011-2020, documento elaborado pela CAPES, afirmam que a pós-graduação tem dois objetivos não conflitantes: 1) valorizar o pensamento humano e social como fator para a evolução da sociedade e 2) usar a tecnologia e a inovação para o aperfeiçoamento industrial, agropecuário, qualidade de vida e promoção da saúde social. Para os autores, a formação de recursos humanos no campo científico, a partir da pós-graduação, deve estar voltada para diversos segmentos, tais como: formação de pessoal para o ensino superior, inovação tecnológica, aperfeiçoamento de profissões, melhoria do ensino básico, sistemas de saúde, agropecuária, defesa nacional entre outros.

Em 2009, o panorama da pós-graduação *stricto sensu* brasileira congregava os seguintes números: 2.719 programas em atividade, responsáveis por 4.101 cursos, sendo 2.436 de mestrado (59,4%), 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados, sendo destes, 103.194 alunos de mestrado acadêmico e profissional e 57.923 alunos de doutorado (CAPES, 2010).

Observa-se também, que as taxas de crescimento anual da pós-graducação *stricto sensu* brasileira além de elevadas, demonstram potencial de crescimento ativo. Em uma perspectiva comparativa entre os anos de 1976 a 2009 e 2004 a 2009, as seguintes taxas de crescimento anual foram apresentadas (CAPES, 2010, p.46). :

> De 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado. Em 1976, não havia cursos de mestrado profissional. De 2004 a 2009, houve um crescimento de 35,9% no número de cursos de mestrado e de 34,4% no de doutorado; enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104,2%.

Apesar de imprimir um ritmo acelerado de crescimento, o sistema da pós-graduação merece a atenção de diferentes segmentos sociais, não apenas das universidades. Entre os vários desafios, há uma carência de análises quanto às finalidades, propostas, formas de desempenho e tipos de qualidade socialmente relevantes esperadas dos cursos de mestrado e doutorado. O desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, e pesquisadores e profissionais que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico. É necessário atuar com consciência social ampliada, atentos para aprendizagens significativas e aos tempos humanos, em que estudo e trabalho não se excluem (Gatti, 2001).

Neste sentido, a Lei 13.005 (2014), que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação [PNE], define diversas metas e estratégias que almejam fundamentalmente melhorar a qualidade da educação nos próximos dez anos. Para o presente estudo, interessam especialmente àquelas relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*: Metas 13 e14.

- Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas IES para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, no mínimo 35% doutores. Para atingi-la, uma das estratégias é elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*.
- Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores, a partir das seguintes estratégias: expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; estimular a integração e a atuação articulada entre a CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; expandir o financiamento estudantil à pós-graduação *stricto sensu* por meio do FIES, especialmente ao mestrado profissional; expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; implementar ações para reduzir as desigualdades regionais e

para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado; ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos novos campi abertos no âmbito dos programas de expansão das instituições superiores públicas; manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação e por fim, estimular a participação de mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química e informática, entre outros campos da ciência.

2.1.2 CAPES – Regulamentação e Sistema de Avaliação

A experiência da pós-graduação brasileira é uma história de sucesso. Em apenas algumas décadas, desenvolveu-se um sistema nacional de formação de mestres e doutores e de produção de conhecimento com grande qualidade, além de colaborar com a expansão do ensino superior, abastecendo o mercado com mão de obra qualificada e colocando o país no mapa internacional da produção científica. O êxito deve-se a um marco normativo único, que criou parâmetros claros e uniformes para o funcionamento dos programas de pós-graduação: o mecanismo de avaliação centralizado pela CAPES (Almeida, 2010).

A CAPES, fundação do MEC, fora criada em 1951 e desempenha até hoje um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação. Uma de suas principais atividades é avaliar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2013a).

Conforme Resolução CNE/CES Nº1 (2001) que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, a entidade também é responsável por receber, protocolar e avaliar as propostas de cursos de mestrado e doutorado apresentadas pelas IES. Este processo compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os resultados desse processo são expressos pela atribuição de uma nota na escala de “1” a “7”, na qual os cursos que obtiverem nota igual ou superior a “3” serão aprovados, já aqueles que obtiverem nota inferior a “3” não são autorizados (CAPES, 2014a).

Segundo a própria CAPES (2010), três eixos caracterizam tal avaliação: 1) é realizada por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua

reputação intelectual; 2) tem uma natureza meritocrática e 3) associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e critérios para financiamento dos programas. O *ranking* extraído do sistema de avaliação da CAPES, além de deliberar sobre a distribuição dos recursos, acaba por atribuir aos programas um selo de qualidade.

Cinco são os quesitos estabelecidos para a avaliação dos programas, tanto acadêmicos quanto profissionais: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo docente; 3) Corpo discente, Teses e Dissertações ou Trabalho de Conclusão; 4) Produção Intelectual e 5) Inserção Social. A avaliação dos programas acadêmicos é realizada em separado dos programas profissinais. Cabe ressaltar que os mestrados profissionais são avaliados por comissões específicas, compostas pela participação equilibrada entre docentes-doutores, profissionais e técnicos de setores específicos (CAPES, 2013b).

Sob uma perspectiva histórica, verifica-se que o Plano Nacional da Pós-Graduação - PNPG, vigente nos anos de 2005 a 2010, preocupou-se claramente com o aspecto qualitativo da avaliação, os índices deveriam refletir a relevância do conhecimento novo, a importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, para tanto, alguns dos critérios sugeridos na época foram:

- Avaliar a produção tecnológica, seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, por meio de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes, por transferência tecnologia e por novos processos de produção que podem trazer vantagem competitiva ao país;
- Incentivo à inovação por meio da adoção de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado dos produtos e a conquista de novos mercados no mundo globalizado ou que refletiram em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade;
- Induzir a pós-graduação de modo a orientar a formação de recursos humanos e a pesquisa na direção das fronteiras do conhecimento e das prioridades estratégicas do país;
- Introduzir processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje subavaliados como: livros, patentes, tecnologias e o destino dos egressos.

Algumas críticas ao modelo de avaliação da CAPES referem-se principalmente a:

- Ausência de permissão para a criação de formações mais próximas do conhecimento disponível, pois o nosso acervo de conhecimento excede as formações hoje ofertadas (Gazzola & Fenati, 2010).
- As regras que regem a pós-graduação e a atuação da CAPES foram essenciais para a constituição de um sistema de formação de boa qualidade, no entanto, tiveram um efeito uniformizador que hoje é um obstáculo à inovação. A premiação dos melhores cursos perpetua currículos já consagrados, tornando os programas muito parecidos (Almeida, 2010).
- A pós-graduação brasileira ao priorizar o desempenho acadêmico, por meio de regulamentação legal e mecanismos de avalição, criou um sistema cuja principal função é auto alimentar-se, não conseguindo produzir uma ciência de padrão internacional ou gerar tecnologia para o setor produtivo, ou priorizar adequadamente os que buscam formação avançada para o mercado de trabalho não acadêmico. O sistema atual de avaliação, existente desde os anos 70, cumpriu funções importantes, mas agora precisa ser alterado no sentido de reduzir a centralização e estimular a autonomia e a diversificação dos diversos programas e objetivos que coexistem na pós-graduação (Schwartzman, 2010) .

Tais reflexões constam no Plano Nacional da Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 e foram elaboradas por convidados da própria CAPES, com o intuito de refletir sobre a pós-graduação brasileira e levantar oportunidades, dificuldades e possibilidades de superação dos problemas para garantir o crescimento fundamentado na qualidade e inovação.

A despeito das críticas ao modelo vigente, a CAPES pondera que apesar das imperfeições é um sistema bem sucedido que pode ser aperfeiçoado a partir de ajustes e mudanças. O PNPG 2011-2020 se propõe a dar continuidade aos anteriores e ainda considera que:

- O desenvolvimento econômico e social do país deve conduzir a uma formação cada vez mais numerosa de pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas. Isso envolve incorporar a avaliação de parâmetros que não sejam exclusivamente de áreas básicas e acadêmicas.
- A avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando geração de tecnologia e formação de profissionais voltados para o setor empresarial, de fato. Tal diretriz leva em consideração a ponderação de outros itens para além de artigos

e livros, como o reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às demandas e necessidades sociais.

Há de se destacar também, que todos os quesitos e o resultado das avaliações ficam disponibilizados no site da CAPES, de tal sorte que os programas podem visualizá-lo de forma comparativa. Neste sentido, de acordo com Maccari *et al.* (2014), o sistema de avaliação da CAPES, quando comparado com o sistema da *The Association to Advance Collegiate Schools of Business - AACSB* dos Estados Unidos é mais transparente e ainda permite que os programas possam aprender uns com os outros, o que, em última análise, eleva o padrão e as exigências do sistema a cada triênio de avaliação.

A avaliação trienal 2010 retrata a seguinte distribuição de notas: há uma concentração na nota 4, abrangendo 922 programas, correspondentes a 34% do total. A nota mínima (1) foi obtida por 0,2% do total e a nota máxima (7) foi obtida por 4,3% do total. Esta situação suscita a perspectiva de adoção de políticas que incrementem o percentual de programas conceituados em patamares superiores, para que se atinjam os níveis de excelência desejados na formação dos pós-graduandos brasileiros (CAPES, 2010).

Neste sentido, a CAPES realiza periodicamente seminários, entre os membros da comunidade científica, para discussões sobre o avanço da área e sobre as oportunidades de amadurecimento. Em outubro de 2012, próximo ao período de avaliação do triênio 2010-2012, em um seminário da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo para acompanhamento dos mestrados profissionais, discutiu-se sobre a adequada caracterização deste tipo de curso, uma vez que o perfil do egresso deve estar voltado para o mercado, e também como aprimorar a avaliação dos itens: “Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes egressos” e o “Impacto dos trabalhos de conclusão e da atuação profissional do egresso” do quesito “Corpo discente e trabalho de Conclusão” (CAPES, 2012a).

Em novembro daquele mesmo ano, a CAPES também promoveu um seminário, com a mesma área, para acompanhamento dos programas acadêmicos e realizou levantamento para identificar critérios relacionados à qualidade que regem os conceitos de avaliação, entre eles destacaram-se: inserção internacional; impacto nacional envolvendo a avaliação do egresso atuando profissionalmente no ensino ou em outra atividade em diferentes estados da federação; impacto regional considerando pesquisas que envolvam

questões regionais e que contribuam com o desenvolvimento da região e por fim, ação para melhoria da educação básica e formação de professores (CAPES, 2012b).

Verifica-se que a CAPES tem manifestado a importância de identificar a atuação profissional dos egressos da pós-graduação como um importante quesito a ser considerado no processo de avaliação. No entanto, a decisão sobre uma forma coerente de analisar a atuação dos egressos fica a critério de cada programa. O propósito é identificar o local, a instituição de atuação profissional e os cargos dos egressos, já que uma análise do quadro geral da inserção profissional é uma forma de avaliar o programa no que tange à qualidade de sua formação e preparo de profissionais gabaritados para o mercado (Ortigoza, Poltroniéri, & Machado, 2012).

Em uma crítica geral à avaliação da CAPES, Maccari *et al.* (2009) destacam que o sistema fora idealizado para medir quantitativamente o produto dos cursos e não o processo pelo qual os cursos se desenvolvem. Dos itens de avaliação, 80% são de caráter quantitativo e os 20% restantes são qualitativos, mas medidos em parte de forma quantitativa.

No intuito de aprofundar este estudo e identificar se na prática existem modelos de avaliação de processos aplicados em IES que eventualmente pudessem ser úteis para aprimoramento do Sistema de Avaliação da CAPES, constatou-se que o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), aplicado exclusivamente aos cursos de graduação, pode ser identificado como tal, tendo em vista que examina o desempenho de ingressantes e concluintes, possibilitando analisar o progresso dos estudantes.

Em estudo sobre tal exame, Brito (2008) destaca que a avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as IES tenham evidências empíricas de suas deficiências e também potencialidades.

O ENADE analisa mudança, busca aferir o processo e não o produto, a partir do momento em que avalia a trajetória do estudante considerando seu potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes) e domínio da área e as competências profissionais (desempenho dos concluintes). Neste tipo de avaliação dinâmica, o foco é o progresso dos estudantes nos diversos temas que compõem as diretrizes do curso, e o resultado são indicadores (quantitativos e qualitativos) que possibilitam obter evidências concretas da realidade dos múltiplos elementos institucionais, permitindo correção e superação das dificuldades (Brito, 2008).

Corroborando o tema, Ristoff e Limana (2005) destacam que o ENADE é centrado na trajetória e não no ponto de chegada e por ser aplicado em ingressantes e concluintes, permite identificar o nível de entrada e saída dos alunos, fornecendo à IES dados que permitam decidir sobre a necessidade de ajustes curriculares.

2.1.2.1 Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação da CAPES, estabeleceu-se uma divisão entre áreas. A agregação entre as áreas ocorre por critério de afinidade em dois níveis: 1º Nível - Colégios e 2º Nível - Grandes Áreas (CAPES, 2014b). Dentro do Colégio Humanidades e da Grande Área Ciências Sociais Aplicadas está alocada a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, cujas características interessam especialmente a este estudo, em função da unidade de análise escolhida.

O Documento de Área 2013 (CAPES, 2013c) informa que o número de cursos na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo cresce a uma taxa anual de cerca de 10%. Em 2012, essa área era composta por 131 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 40 programas de doutorado, 50 de mestrados profissionais e 41 de mestrados acadêmicos. Deste total, 121 programas estão em funcionamento há mais de um ano e, portanto, foram avaliados no período Trienal 2013. Dos 121 avaliados:

- 71% iniciaram suas atividades a partir do ano 2000;
- 96 programas são de Administração, sendo seis desses de Administração Pública;
- 19 programas são de Ciências Contábeis;
- 06 programas são de Turismo.

Destaca-se também o aumento do número de programas de mestrado profissional: em 2009 eram 26, em 2013, a área contava com 50 programas. O relatório atribui este crescimento ao esclarecimento e à definição de normas específicas para o mestrado profissional, ocorridos no último triênio. Outro indicador do crescimento da área é o aumento do número de titulados: em 2004 foram 1493 estudantes (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado), já em 2011 titularam-se 2180.

Objetivando divulgar aos programas todas as diretrizes para a respectiva avaliação, bem como os dados estatísticos, cada área prepara trienalmente um relatório, o Documento de Área. Um dos itens relevantes desse relatório diz respeito às considerações gerais sobre

a avaliação trienal em vigor. Para a Avaliação Trienal 2013, manteve-se a importância relativa dos cinco quesitos do triênio anterior, por outro lado, o peso de alguns itens que compõem os quesitos foi modificado para melhor capturar as características que importam na avaliação da qualidade da formação discente. A distribuição do percentual atribuído a cada quesito consta na Tabela 1.

Tabela 1
Percentual atribuído a cada quesito de Avaliação Trienal 2013 – Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Quesitos	Doutorado e Mestrado (Acadêmico)	Mestrado Profissional
	Pesos	
1) Proposta do Programa	0%	0%
2) Corpo Docente	20%	20%
3) Corpo Discente, Teses e Dissertações/Trabalho de Conclusão	35%	30%
4) Produção Intelectual	35%	30%
6) Inserção Social	10%	20%

Fonte: Adaptado de CAPES (2013c). *Documento de Área 2013 - Área Administração, Ciências Contábeis e Turismo.*, disponível em http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao

Para os programas acadêmicos, cabe destacar que a referência ao egresso consta no quesito 1, ao determinar que deve haver planejamento para melhor formar alunos, além de tornar mais rica a inserção social dos egressos, devendo o programa relatar na avaliação elementos que evidenciem a relevância e o impacto regional, nacional ou internacional da formação. Consta também no quesito 3, ao considerar a participação de discentes e egressos em eventos científicos alinhados à proposta do programa e principalmente a produção científica resultante (publicações dos egressos são admitidas até dois anos após a titulação do mestrado e até três anos após a titulação do doutorado).

Para o mestrado profissional, a referência ao egresso também consta no quesito 1, quando determina que a estrutura curricular deve estar coerente com a finalidade do curso, entendida como o perfil do egresso e também no quesito 3, ao destacar a importância dos trabalhos de conclusão e da produção científica, técnica e tecnológica dos discentes e egressos, além disso, avalia-se a aplicabilidade dos trabalhos produzidos junto a órgãos não acadêmicos (públicos, privados e terceiro setor).

2.2 ACOMPANHAMENTO DO ALUNO EGRESSO

A fim de permitir melhor compreensão do contexto deste item, procurou-se definir o termo egresso. De acordo com o Dicionário Aurélio Beta (2014) o verbete egresso significa: que saiu, que se afastou; que deixou de pertencer a uma comunidade religiosa; pessoa que deixou a clausura; saída, retirada. Segundo Pena (2008), parece haver uma divergência quanto à definição de egresso no âmbito educacional: alguns profissionais usam o termo egresso para referir-se exclusivamente aos alunos formados, outros incluem todos os indivíduos que saíram do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, por desistência, por transferência ou jubilados. Neste estudo, egresso será entendido como o aluno que efetivamente titulou em algum curso de pós-graduação *stricto sensu*. Já o acompanhamento do egresso, neste estudo, é entendido como a forma de avaliar os resultados produzidos pela IES na prática profissional e acadêmica de seus ex-alunos.

Pena (2008) acrescenta ainda que, ao realizar o acompanhamento do egresso, as instituições de ensino estariam despertando para a própria realidade, podendo estabelecer estratégias para vencer obstáculos e implementar uma educação empreendedora.

Também sobre o tema, Ortigoza *et al.* (2012) ponderam que além da avaliação por parte da coordenação do programa para atender aos requisitos da CAPES, deveria ocorrer a avaliação por parte dos próprios egressos, pois estes são capazes de analisar de forma abrangente até que ponto a sua formação foi importante para que sua atuação profissional fosse mais eficaz, conjugando várias dimensões.

A literatura indica que é fundamental que as IES tracem o perfil esperado do egresso desde a etapa de planejamento do curso. Para Brito (2008) traçar o perfil do egresso de qualquer curso superior é essencial para compreender aquilo que é esperado do estudante ao longo de sua trajetória pela IES. Para Tachizawa e Andrade (2006), o produto final de uma IES é o aluno formado e capacitado para exercer a profissão para a qual foi preparado, portanto é absolutamente relevante considerar o perfil de profissional demandado pelo mercado.

Sobre o relacionamento entre conhecimento e prática, Ruas e Comini (2007) afirmam que existe uma lacuna entre o sistema de aprendizagem e o ambiente empresarial, fato preocupante, pois o desenvolvimento de competências depende da articulação entre teoria e prática.

Ao considerar estudos sobre o destino dos egressos, há de se destacar a magnitude da pesquisa realizada por Velloso (2004), sobre o destino profissional de mestres e doutores em diversas áreas no Brasil. Foram aplicados questionários (quase sempre por telefone) para aproximadamente 6,1 mil mestres e 2,7 mil doutores, alcançando-se em média de respondentes de 73% e 82%, respectivamente. O estudo analisou, no final da década de 90, onde trabalham os mestres e doutores, e os tipos de organizações em que atuam. Os resultados indicaram que o destino profissional de mestres é bastante diversificado e a docência no ensino superior não é a ocupação majoritária já a atuação dos doutores é concentrada nas universidades e instituições de pesquisa.

Internacionalmente, verifica-se um contraponto na atuação profissional dos egressos da pós-graduação *stricto sensu*, verificado pelo aumento da procura de programas de Doutorado Profissional e também de sua oferta, que tem crescido a um ritmo acelerado desde a sua criação, década de 1990 (Kot & Hendel, 2012). Este tipo de programa objetiva colocar a investigação científica à serviço do desenvolvimento das práticas profissionais (Bareham, Bourner, & Stevens, 2000) e o seu público alvo é formado por profissionais experientes, geralmente em cargos de chefia e que operam em áreas não abrangidas por doutorados especializados (Boud & Tennant, 2006).

Segundo Monteiro (1996), a maior parte dos estudos sobre o acompanhamento do egresso refere-se principalmente ao mercado de trabalho, procuram investigar se o curso atende às demandas do mercado, porém esta orientação é um tanto restritiva, já que a formação do indivíduo não se limita à execução de atividades no mercado, além do que, tais conhecimentos são transitórios. É preciso considerar que o exercício de determinadas profissões exige habilidades intelectuais elevadas, capacidade reflexiva, crítica e questionadora, que formam um conjunto de atributos necessários ao enfrentamento e resolução de desafios. Além disso, o autor relata que as dificuldades em localizar e acessar os egressos são crescentes na medida em que o tempo passa, aumentando os custos da pesquisa de campo, sem que isto represente melhoria substancial de dados.

No intuito de entender como o tema é tratado internacionalmente, optou-se por ampliar a pesquisa. De acordo com Ingram, Haynes e Davidson-Shivers (2005), quando um programa de pós-graduação chega a um certo nível de maturidade, precisa se reexaminar sistematicamente, a fim de refletir sobre o sucesso do programa na formação dos alunos. Além disso, alunos são potenciais orientadores para a melhoria contínua do programa. As razões para manter contato com os ex-alunos incluem: formação de redes profissionais que

interessa principalmente aos alunos atuais, reunir requisitos para as entidades de acreditação e por último determinar o quão bem o programa preparou os titulados para as carreiras profissionais.

No entanto, os autores relatam que uma das dificuldades é manter o contato contínuo com ex-alunos, pois a manutenção de um senso de comunidade entre os alunos de um programa de pós-graduação é difícil, já que o público é composto por estudantes adultos que trabalham em tempo integral que em sua maioria divide o tempo entre família e outras tantas responsabilidades e talvez não tenham tanto tempo para investir neste tipo de relação. Para facilitar o contato com ex-alunos, duas questões merecem destaque: 1) os instrumentos de pesquisa devem ser pensados de forma a aumentar as taxas de respostas e 2) localizar informações de contatos atualizadas.

Davidson-Shivers, Inpornjivit e Sellers (2004) afirmam que desenvolver bancos de dados de alunos e ex-alunos permite aos programas angariar informações úteis para avaliar as políticas e práticas das instituições de ensino, pois possibilita monitorar sistematicamente o progresso dos alunos. Em estudo sobre cursos de mestrado e doutorado, constataram que é muito difícil acompanhar os ex-alunos, pois a universidade não mantém adequado registro de dados, esses são desatualizados até mesmo na associação de egressos.

Acrescenta-se aos desafios já elencados, o fato de que o ato de avaliar é uma tarefa complexa, pois os instrumentos atendem às diversas necessidades: Coordenação do Programa, Coordenação do Curso, alunos e professores. Portanto, os instrumentos devem ponderar dimensões e indicadores que respondam aos questionamentos de forma adequada, ciente de que nunca se consegue abranger todos os aspectos que merecem ser avaliados e compatibilizá-los com o tamanho dos questionários e isto é extremamente importante para que se tenha a adesão dos alunos e egressos (Cunha, *et al.*, 2007).

A título de exemplo, uma pesquisa com ex-alunos de mestrado e doutorado em escola americana, envolveu a aplicação de um instrumento com 18 questões, cujas respostas foram agrupadas em 5 categorias: 1) Quais são os planos de carreira dos ex-alunos do mestrado e doutorado? 2) Quão bem o programa os preparou para suas carreiras? 3) Em que nível os ex-alunos gostam de ser envolvidos no programa? 4) O que pode ser feito para tornar a participação/envolvimento dos ex-alunos mais fácil? 5) Como é possível manter um banco de dados atual dos ex-alunos? (Ingram *et al*. 2005).

Pesquisa na base científica sobre formas de acompanhamento de egressos demonstra que não existe modelo único de acompanhamento, verifica-se uma grande

variedade de aplicações. A seguir, os Quadros 2 e 3 relatam respectivamente os objetivos e as dificuldades de doze IES que realizaram o acompanhemento dos seus egressos. O processo contemplou cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e fundamentalmente pós-graduação *stricto sensu*.

Autor (Ano)	Objetivos
Frezatti e Kassai (2003)	Avaliar o impacto do curso na carreira, cruzando os dados com o desempenho acadêmico. Buscou-se determinar os fatores que implicam no sucesso do aluno após o curso.
Paiva (2006)	Identificar os efeitos do curso sobre a vida do egresso, considerando aspectos pessoais e profissionais. Pretendeu subsidiar o programa sobre mudanças necessárias para manter a proposta pedagógica sintonizada com a sociedade.
Pilati, Porto e Silvino (2007)	Aferir a transferência de aprendizagem, a retenção de competências e o impacto no trabalho, a partir da realização do curso.
Teixeira *et al.* (2008)	Avaliar a qualidade do egresso, considerado o produto do curso. Verificar a produção científica por meio da publicação da dissertação ou da capacidade de formar outros pesquisadores.
Caixeta *et al*. (2010)	Promover a formação continuada dos egressos. Mobilizar os ex-alunos para conhecer quais as suas percepções sobre o curso. Entrevistar os empregadores para entender que tipo de formação demandam. Revisão da grade curricular do curso.
Hortale *et al.* (2010)	Avaliar o impacto do curso na unidade de origem do egresso e dimensionar a relação da proposta do curso, necessidades organizacionais e expectativas pessoais dos egressos.
Machado (2010)	Avaliar a situação profissional dos egressos, buscando descobrir se os egressos trabalham na área de formação, se estão satisfeitos com os conteúdos adquiridos durante o curso e se a IES cumpre com o seu papel em oferecer conhecimento socialmente válido.
Mendes, Vensceslau, Aires, e Júnior (2010)	Conhecer as atividades acadêmicas e profissionais dos egressos e a percepção dos egressos após finalizar o curso.
Nepomuceno, Costa e Shimoda (2010)	Avaliar o impacto do curso nas competências relacionadas ao desempenho profissional do egresso, proporcionando ao curso dados para autoavaliação.
Zaidan, Caldeira, Oliveira, e Silva (2011)	Identificar as repercussões dos cursos na vida profissional dos egressos.
Moreira e Velho (2012)	Conhecer o perfil dos egressos, pois são importantes informantes sobre o mercado de trabalho. O conjunto de dados coletados servem para planejamento e tomada de decisão dos programas.
Ortigoza *et al.* (2012)	Avaliar a inserção profissional do egresso. Em 31 anos de existência do programa nunca houve preocupação sobre a procedência dos alunos e sobre o destino profissional. Avaliação a partir do egresso permite saber como as estratégias de formação são importantes para a atuação profissional.

Quadro 2. Objetivos das IES ao acompanhar o egresso
Fonte: Elaborado pela autora

Analisados os objetivos descritos no Quadro 2, verifica-se que a finalidade mais frenquente é avaliar o impacto do curso na carreira do egresso, a fim de obter dados que sirvam de inspiração para a melhora do curso.

Autor (Ano)	Difuldade relata
Mendes *et al*. (2010); Moreira e Velho (2012); Ortigoza *et al.* (2012); Paiva (2006)	Dificuldade em obter respostas devido à desatualização dos dados de contato; desinteresse do egresso em atualizar a Plataforma *Lattes* ou atualização parcial voltada apenas às atividades acadêmicas, sem menção à carreira profissioanal; e ausência de contato com ex-orientador.
Caixeta *et al.* (2010); Hortale *et al*. (2010)	Implantar em fases, pois necessita obter respostas do egresso e de seu empregador, que geralmente não tem interesse neste tipo de avaliação.
Zaidan *et al.* (2011)	Pela generalidade da pergunta não pode avaliar repercussões do curso de pós-graduação na prática cotidiana do egresso.
Frezatti e Kassai (2003); Machado (2010); Nepomuceno *et al*. (2010); Pilati *et al.* (2007); Teixeira *et al.* (2008)	Não relatam especificamente alguma dificuldade.

Quadro 3. Dificuldade das IES em acompanhar o egresso
Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Quadro 3 verifica-se que as maiores dificuldades são: obter dados de contatos atualizados e contar com o interesse do egresso neste tipo de avaliação.

A respeito da influência dos órgãos reguladores neste tipo de acompanhamento, Maccari, Riccio e Martins (2013) realizaram um estudo sobre o papel do sistema de avaliação da entidade americana *Association to Advance Collegiate School of Business* (AACSB) na gestão de programas de pós-graduação. Tal entidade possui um sistema consolidado e reconhecido internacionalmente pela efetividade em avaliar a qualidade da educação superior na área de administração e negócios. Entre outros achados, o estudo apontou que no sistema da AACSB, não há um item específico que trata do egresso, porém os programas precisam descrever como suas atividades atendem aos interesses e necessidades dos *stakeholders* e neste sentido, o egresso é considerado o *stakeholder* mais importante. O egresso é basicamente o principal resultado do processo de avaliação da AACSB, é um fator determinante na edificação da reputação de um programa.

Outro ponto relacionado aos egressos faz referência ao incentivo que as instituições de ensino dão à criação e manutenção das associações de egressos, intitulados internacionalmente como *Alumni*, o objetivo é mantê-los próximo ao programa, de forma a obter constantes *feedbacks*, para que o programa possa identificar oportunidades de melhoria. O último ponto faz referência à importância do egresso como doador (*fundraising*), prática muito comum nos Estados Unidos, neste caso, o interesse do egresso é contribuir para que a universidade continue desfrutando do prestígio, já que esta reputação impacta diretamente no desenvolvimento de sua carreira (Maccari *et al.*, 2013).

A avaliação da AACSB é essencialmente qualitativa, o que concede mais flexibilidade para que os programas de pós-graduação criem suas próprias dinâmicas de gestão e desenvolvimento de competências, baseados em suas missões, contextos e demandas sociais. Tais autores sugerem ainda que os programas brasileiros poderiam fazer uso de alguns dos itens da avaliação AACSB, tais como: utilizar a missão como fio condutor e fazer um acompanhamento estruturado do egresso, para poder medir adequadamente a contribuição do curso no desenvolvimento da carreira dos ex-alunos e a efetiva inserção social, buscando atender mais do que apenas os quesitos de avaliação da CAPES.

2.2.1 Associações de Egressos

Em estudo sobre a criação e entrega de valor em serviços educacionais,Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006) identificaram algumas vertentes centradas na perspectiva de alunos de MBA, Mestrado e Doutorado e entre as cinco principais consta: "o sentido de pertencer" relacionado ao mercado de trabalho, considerando que o título de um curso proporciona a aceitação do aprendiz em seu meio profissional, além de revelar a admiração à IES e aos professores. Entre as principais sugestões de como a escola pode oferecer valor em seus serviços constam: promover a ideia de que a certificação está associada à qualidade comprovada da IES e estimular o envolvimento do aluno com a escola, durante e após o curso.

Pesquisa sobre o senso de pertencimento do aluno à instituição de ensino remonta às associações de ex-alunos, cuja identificação das práticas interessam especialmente a este estudo por inspirar o planejamento das ações da Sistemática.

Nos Estados Unidos e na Europa é forte a cultura de manter uma ligação entre alunos formados e instituições de ensino, mas no Brasil, somente nos últimos anos, percebe-se um movimento na criação de associações de egressos, reconhecidas internacionalmente como associações de *alumni*. Este movimento é mais evidente em algumas escolas de negócios brasileiras que buscam, a partir desta iniciativa, consolidar a relação entre egresso e IES. Porém, verifica-se que entre as principais dificuldades no desenvolvimento efetivo deste tipo de associação está a falta de atualização de contatos. Pensando em formas de aumentar a aproximação com os alunos formados, algumas das

associações existentes, estão criando áreas específicas para gerir o relacionamento com os egressos, que transcenda a mera divulgação de vagas (Arcoverde, 2013).

Um *alumnus*, no plural *alumni*, é o nome utilizado pra designar um aluno graduado (egresso) em uma universidade, o termo origina-se do verbo em latim "alere", que significa nutrir, desenvolver e manter (Wikipedia, 2013). Para Barnard e Rensleigh (2008) um agrupamento de *alumnus* tem elevado potencial para contribuir em termos financeiros, estratégicos e sociais ao aumentar a credibilidade de uma instituição de ensino que aspira prosperar em um mercado competitivo e em rápida mutação. Os autores acrescentam ainda que, uma rede integrada de relacionamento pode dar a tal instituição a oportunidade de criar uma situação ganha-ganha para todos os envolvidos.

Para o *Council for Advancement and Support of Education* [Conselho para Avanço e Suporte da Educação] (2005), os programas de relacionamento entre graduados e instituições de ensino objetivam construir e fortalecer relações de longo prazo, além de facilitar a comunicação entre ambos. Para a instituição, o egresso é um porta-voz que ajuda a manter a história e as tradições, garantindo o futuro da organização. O Conselho também postula alguns princípios que poderiam ajudar os profissionais desta área a fortalecer os laços:

- Disponibilizar ampla gama de dispositivos de comunicação, inlcuindo correio eletrônico.
- Envolver todo o público interno da organização no engajamento dos alunos.
- Garantir que a missão, objetivos e programas da associação de egresso sejam consistentes com as metas da instituição de ensino.
- Informar aos alunos e egressos a missão institucional, as metas e os programas da associação.
- Buscar *feedback* dos egressos para alinhar serviços e necessidades existentes e emergentes. Envolvê-los buscando ideias, opiniões em qualquer processo de planejamento que defina ou modifique a missão da associação.
- Assegurar que os dados pessoais fornecidos pelos alunos sejam tratados de maneira profissional e confidencial.
- Incentivar os egressos a apoiar e participar dos programas, serviços e eventos da associação.

Existe um grande potencial em captar recursos a partir do *alumnus*, além disso, há uma grande capacidade para construir uma rede de conhecimentos que possa ser

compartilhada e que proporcione uma aprendizagem ao longo da vida, fazendo diferença na maneira como a instituição é percebida pelos clientes internos, externos potenciais e até mesmo pelos concorrentes. Portanto, é vital para uma instituição de ensino estabelecer e manter boa relação com seus alunos e egressos, envolvendo-os na tomada de decisão e construção da rede de relacionamento, contribuindo com o avanço global da instituição. Mas para isso, é preciso estabelecer um canal de comunicação aberto e direto com os alunos, de modo que as informações relevantes possam ser divulgadas de forma contínua (Barnard & Rensleigh, 2008).

Levantamento sobre o tema associações de *alumni* demonstra que existem diversos desafios relacionados à implantação, sucesso ou mesmo interesse neste tipo de organização. Para Barnard e Rensleigh (2008), é um desafio manter relacionamentos com egressos, mas ainda mais desafiador é a divulgação de informações em portais *on-line* de comunidades de *alumni*, pois é preciso disponibilizar informações genéricas o bastante para serem entendidas e, também personalizadas o suficiente para gerar interesse no público alvo.

Em estudo sobre o a adesão de egressos às associações de *alumni*, Newman e Petrosko (2011) diagnosticaram que as experiências que os alunos sofrem depois da formatura têm impacto sobre a motivação para tornar-se um membro da associação e, portanto, o trabalho dos profissionais dessas associações pode contribuir para melhorar a percepção do egresso, refletindo no aumento do número de membros. Os resultados indicam que os alunos formados mais propensos a serem usuários da associação são aqueles que: 1) foram doadores, 2) tinham um número de telefone no cadastro, 3) são relativamente mais velhos, 4) enquanto alunos, tiveram experiências positivas, 5) têm uma percepção positiva da associação de *alumni*, 6) estavam mais frequentemente envolvidos com a universidade e 7) estavam cientes de quem são os outros membros da associação.

Segundo Brant e Regan (2002) existem dois passos a serem seguidos por associações para aumentar o envolvimento do *alumni*, são eles:

- Esforçar-se para conhecer o egresso ou aumentar o que se sabe sobre ele por meio da obtenção de um perfil completo que envolve ter nome, endereço, telefone e *e-mail*.
- Saber como os egressos estão envolvidos com a instituição. O envolvimento pode assumir muitas formas como o uso de um *e-mail* que o conecte com a instituição, participação em eventos anuais, programas de cartão de crédito, voluntariado ou

viagens. Uma forma agressiva de promover a interação seria a realização de eventos e serviços por meio do *site*, boletins regionais ou promoções cruzadas com eventos.

Para Chi *et al.* (2012), outro desafio associado à promoção de relacionamento entre egressos e IES é como melhorar o *mentoring* (tutoria) entre os egressos e os alunos atuais. Para os autores, incorporar características de redes sociais e mineração de dados no sistema de egressos pode aumentar a orientação.

Considerada a experiência de instituições internacionais, verifica-se que nos últimos anos, com o desenvolvimento da internet e das redes sociais, os sistemas de relacionamento com egressos passaram por grandes mudanças. Os sistemas existentes são geralmente desenvolvidos para facilitar o *networking* entre os egressos e as respectivas IES, mas a maioria dos sistemas atuais não é utilizada massivamente pelos ex-alunos por muitas razões, entre elas: são estáticos, disponibilizam somente informações da universidade a partir de uma comunicação unidirecional, tem pouco espaço para atividades futuras e interação entre os membros. Além disso, tradicionalmente, estes sistemas estão disponíveis apenas para os egressos, não identificando os atuais alunos ou professores como potenciais beneficiários. Portanto, é importante que as universidades se concentrem em encontrar maneiras mais modernas de desenvolver suas redes de *alumni*, de tal forma a aumentar as interações entre as várias categorias de pessoas associadas à universidade (Chi *et al.*, 2012).

2.3 GESTÃO DE PROJETOS

Para Shenhar e Dvir (2010) a atividade de uma organização divide-se em duas categorias: operações e projetos. As operações envolvem atividades repetitivas e rotineiras, já os projetos envolvem iniciativas singulares e únicas que acabam por impulsionar a inovação da empresa. Para os autores, projetos são uma organização temporária e tem seu processo estabelecido para atingir uma meta específica sob restrições de orçamento, tempo e recursos.

Segundo Cleland e Ireland (2007), um projeto consiste em uma combinação de recursos organizacionais para criar algo que não existia antes e que irá proporcionar uma capacidade de desempenho superior na formulação e execução das estratégias organizacionais, além disso caracterizam projetos como os principais meios pelos quais a

organização lida com a mudança em produtos, serviços ou processos, acrescentam ainda que, projetos apresentam objetivos específicos com relação a custo, prazo e capacidade de desempenho técnico, além de um ciclo de vida que começa com o surgimento da ideia e prossegue até a entrega do resultado final ao cliente.

Também sobre o papel estratégico, Junior e Plonski (2011) afirmam que no ambiente de negócios, os projetos têm papel importante na gestão estratégica das organizações, pois estes são responsáveis pelas mudanças, pela implementação das estratégias e das inovações que trarão vantagens competitivas às empresas.

Em uma perspectiva mais técnica, Kerzner (2011) define projeto como qualquer série de atividades que possua um objetivo específico a ser atingido dentro de determinadas especificações que envolvem data de início e fim, limite de financiamentos e recursos necessários. Para o *Project Management Institute* [PMI] (PMI, 2013), projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo.

Dois dos conceitos são recorrentes nas definições supra citadas: **temporalidade**, todos os projetos são temporários, possuindo o início e o fim definidos e **singularidade**, todos os projetos resultam em um produto ou serviço único. A temporalidade não significa curta duração, pois projetos podem durar de semanas a anos e mesmo que acabem, seus produtos e resultados podem perdurar por um longo período de tempo (Carvalho & Rabechini, 2011).

Com a intensificação das atividades de projetos em quase todas as organizações, resultado da alta competitividade e da revolução tecnológica dos últimos tempos, as organizações se veem obrigadas a investir em novas infra- estruturas, e nesse sentido, a gestão de projetos exerce um papel estratégico. A gestão de projetos é entendida como um conjunto de atividades administrativas necessárias para levar um projeto a um final bem sucedido (Shenhar & Dvir, 2010).

Corroborando o tema, Kerzner (2004, p.23) esclarece que para a empresa obter vantagem competitiva precisa implementar uma estratégia inovadora, cuja execução é viabilizada por meio dos projetos e o ambiente empresarial está reconhecendo o impacto da gestão de projetos em sua lucratividade. “Uma vez que a empresa começou a utilizar a gestão de projetos, sua única dúvida passa a ser: quando chegará aos benefícios plenos dessa abordagem?”.

Para Cleland e Ireland (2007), a gestão de projetos, quando plenamente implementada, tem o potencial de oferecer os meios mais eficazes de desenvolver e criar

novos produtos, serviços e processos organizacionais e os principais benefícios para a organização incluem: melhora da produtividade, por utilizar um caminho mais direto para a solução do problema; melhora do lucro, a partir da redução de tempo e energia; melhora da posição competitiva dentro do setor, baseada em resultados mais rápidos e melhora do processo do projeto e da definição do fluxo de trabalho; entre outros.

Por outro lado, sob uma perspectiva mais operacional, o PMI (2013) define a gestão de projetos como a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender aos seus requisitos ou ainda definir o conjunto de atividades administrativas necessárias para levar um projeto a um final bem-sucedido.

Para Maximiano *et al.* (2011) o compromisso básico dos projetos é a realização do resultado em resposta a uma necessidade ou problema, e a condição para que isto ocorra é controlar o tempo, os custos, os riscos, a qualidade e todas as outras variáveis envolvidas. Convergindo com este conceito, Carvalho e Rabechini (2011), afirmam que o gerenciamento de projetos inclui, planejamento, organização, supervisão e controle de todos os aspectos do projeto, em um processo contínuo para alcançar seus objetivos.

Nos últimos tempos, tem se intensificado o interesse no conjunto de conhecimentos em gestão de projetos. A importância está evidenciada tanto na literatura sobre o tema, como nas organizações que utilizam tais conceitos nos negócios. Como disciplina, a gestão de projetos encontra-se bem desenvolvida e utiliza vários métodos e técnicas sobre como conduzir um projeto, desde a sua concepção até o seu encerramento. Os conhecimentos de gestão de projetos se consolidaram durante a década de 1990, a partir dos guias de conhecimento, os *Body of Knowledges – BoKs* (Carvalho & Rabechini, 2011; Patah & Carvalho, 2012).

Ainda dentro da dimensão estratégica, diversos são os benefícios potenciais relacionados ao uso da gestão de projetos, Shenhar e Dvir (2010) afirmam que o sucesso organizacional depende cada vez mais de projetos. Por outro lado, Jugdev e Thomas (2002) afirmam que a gestão de projetos é baseada no conhecimento e portanto é um dos ativos intangíveis da organização, destacam também que tal disciplina tem evoluído mais como uma construção tática, valorizada em nível operacional, o que torna mais dificíl pensar na gestão de projetos como uma construção estratégica.

Kerzner (2011) lista uma série de benefícios de ordem operacional:

- identificação de responsabilidades para garantir que as atividades ocorram, independente da rotatividade de pessoal;

- redução da necessidade de reporte contínuo;
- identificação de prazos e limites;
- identificação de metodologia para análise de compensações;
- medição das realizações em comparação com os planos;
- identificação antecipada de problemas para disparar ações corretivas;
- capacidade melhorada para realizar estimativas;
- ciência de quando os objetivos não puderem ser alcançados.

Carvalho e Rabechini (2011) destacam que a partir dos anos 2000, intensificou-se o interesse das empresas pela gestão de projetos e que para contribuir efetivamente com os resultados da empresa, a disciplina precisa ser utilizada de maneira profissional. Apesar desta tedência e do volume de literatura existente na área, ainda há poucas evidências empíricas que relacionem a implementação da gestão de projetos com os resultados do próprio projeto, o que demanda a realização de estudos que ajudem a justificar os elevados investimentos na disciplina (Patah & Carvalho, 2012).

2.3.1 Métodos de Gestão de Projetos e Abordagem Tradicional

O crescimento da área de gestão de projetos ocorrido nos últimos tempos resultou no aumento da oferta de modelos de referência que buscam aumentar a eficiência da gestão de projetos, tais modelos em geral são propostos por institutos e associações profissionais de gestão de projetos (Rabechini Jr. & Carvalho, 2009). Além disso, a abordagem predominante de gestão de projetos, também chamada de abordagem tradicional, utiliza técnicas e ferramentas de planejamento e de controle com propósito de racionalizar e normatizar as práticas da organização (Junior & Plonski, 2011). Maximiano *et al.* (2011) acrescentam que as ferramentas ou técnicas são procedimentos qualitativos e quantitativos que auxiliam o processo decisório de administrar o projeto.

Segundo Patah e Carvalho (2012), existem vários conjuntos de métodos de gestão de projetos disponíveis para a utilização das organizações e dos profissionais, e atualmente, os mais difundidos são aqueles divulgados por institutos e associações dedicadas ao estudo de projetos conforme Quadro 4.

Conjunto de Métodos	Instituto	País de Origem
Project Management Body of Knowledge (PMBoK®)	PMI	EUA
ICB - IPMA Competence Baseline	IPMA	União Europeia
AIPM - Professional Competency Standards for Project Management	AIPM	Austrália
APM Body of Knowledge	APM	Reino Unido
Projects In Controlled Environments (PRINCE2)	OGC	Reino Unido
ENAA Model Form - International Contract for Process Plant Construction	JPMF	Japão

Quadro 4. Conjunto de métodos de gerenciamento de projetos
Fonte: Adaptado de Patah e Carvalho (2012). Métodos de Gestão de Projetos e Sucesso dos Projetos: Um Estudo Quantitativo do Relacionamento entre estes Conceitos. *Revista de Gestão e Projetos - GeP, 3*(2), 178-206.

Segundo o guia PMBoK® (PMI, 2013) a gestão de projetos possui cinco grupos de processos que são claramente dependentes entre si e são executados na mesma sequência em qualquer projeto, independente da área de aplicação ou setor: iniciação, planejamento, execução, controle e finalização. Além dos cinco processos, este mesmo conteúdo se apresenta dividido em dez áreas de conhecimento: escopo, tempo, custo, qualidade, recursos humanos, comunicação, risco, aquisição, integração e *stakeholders*.

O que se observa é que o PMBoK® é um conjunto de métodos genérico e abrangente que objetiva atender às necessidades dos mais variados tipos de projetos, por isso, deve ser adaptado pelas organizações quando estas optarem por aplicar os seus conceitos (Patah & Carvalho, 2012).

O Guia ICB (IPMA, 2006) oferece conteúdo técnico sobre a gestão de projetos, mas também trata de habilidades interpessoais necessárias ao gerente de projetos. O guia é dividido em três grupos de competências e 46 elementos com a seguinte cobertura: competências contextuais com 11 elementos, competências comportamentais com 15 elementos e competências técnicas com 20 elementos. Segundo Patah e Carvalho (2012), esta norma é uma fonte de referência para aqueles que buscam métodos de gestão de projetos mais voltados para os aspectos humanos.

Em termos de difusão na comunidade acadêmica e de profissionais, destacam-se o Guia PMBoK® e Guia ICB (Rabechini Jr. & Carvalho, 2009). Já os guias AIPM e APM *Body of Knowledge* são pouco difundidos nas organizações brasileiras, enquanto o PRINCE2 é mais voltado para o mercado de tecnologia da informação e o ENAA direcionado aos grandes projetos de engenharia (Patah & Carvalho, 2012).

Sobre experiências reais do emprego dos métodos, ferramentas e técnicas de gestão de projetos, White e Fortune (2002) realizaram uma pesquisa com pessoas envolvidas com

a gestão de projetos no intuito de avaliar, entre outras coisas, a efetividade de tais métodos, ferramentas e técnicas e as possíveis limitações e desvantagens de seu uso. O estudo avaliou a utilização de 44 itens embasados nos livros padrões de gestão de projetos que foram agrupados nas seguintes categorias: métodos/metodologias, ferramentas de gestão de projetos, técnicas de tomada de decisão, ferramentas de avaliação do risco, modelos computacionais/banco de dados/índices e simulações em computadores. Os resultados indicaram que a maioria dos entrevistados usa um pequeno número de métodos, ferramentas e técnicas, 28% dos respondentes não utilizam nenhum deles e 95% usam pelo menos uma ferramenta de gestão de projetos, sendo as mais comuns aquelas disponíveis na prateleira (Gráfico de Gantt e *Softwares* de Gestão de Projetos). Com relação às limitações e desvantagens, 42% dos respondentes disseram tê-las encontrado e as respostas mais frequentes foram: problemas com os *softwares* de gestão de projetos; inadequação para projetos complexos; dificuldade de adaptar-se no mundo real; elevado grau de documentação, o que demanda muito tempo.

2.3.2 Tipologia e Abordagem Contingencial em Projetos

Apesar dos guias de referência, da ampla divulgação das boas práticas e das questões de temporalidade e singularidade que circundam a gestão de projetos, há uma grande variedade de características que diferem um projeto de outro, demandando um gerenciamento específico. Algumas vezes, a abordagem tradicional de gestão de projetos pode ser inapropriada e eventualmente conduzir o projeto ao fracasso. Nesse contexto, surgem as tipologias de projetos, geralmente utilizadas para classificá-los considerando as dimensões mais significativas no ambiente de negócios para identificar as especificidades no que concerne o gerenciamento, habilidades, técnicas e ferramentas específicas (Carvalho & Rabechini, 2011).

Shenhar e Dvir (2010) ressaltam que até mesmo projetos bem gerenciados, com apoio da organização e com gerentes experientes à frente falham. Argumentam ainda que a teoria universal da gestão de projetos é embasada em um modelo previsível, fixo, relativamente simples e certo, não estando acoplada às mudanças do ambiente ou às necessidades organizacionais. Rabechini Jr. e Carvalho (2009) acrescentam que profissionais treinados em modelos normativos tendem a adotá-los na íntegra de forma prescritiva, sem refletirem quanto à necessidade de adaptação e flexibilização.

Packendorff (1995) desenvolveu um estudo crítico sobre o conjunto de conhecimentos em gestão de projetos e abordagem tradicional e afirma que há uma inconsistência com relação às premissas de racionalidade, pois neste caso, a teoria é um conceito genérico e aplicável a todos os tipos de projetos como um guarda-chuva. Já as teorias que envolvem a classificação consideram tipos ideais de projetos que formam tipologias, ao invés de considerar tipos identificados empiricamente, formando taxonomias. Segundo o autor, o problema do projeto ser um fenômeno multifacetado, que depende da natureza da tarefa e das características ambientais, tem sido tratado esporadicamente pela literatura de gestão de projetos.

Apesar das classificações sugeridas por diversos estudos, nenhuma das construções se tornou padrão, pois os livros de gestão de projetos ainda se concentram no conjunto universal de funções e atividades consideradas comuns em todos os projetos (Dvir, Lipovetsky, Shenhar, & Tishler, 1998).

Shenhar *et al.* (2005) destacam que um dos mitos mais comuns na disciplina de gestão de projetos é a suposição de que todos os projetos podem ser gerenciados e controlados a partir do mesmo conjunto de processos, ferramentas e técnicas (*one size fits at all*), quando na realidade um único tamanho não se ajusta a todos os projetos (*one size does not fit at all*). Na realidade, os projetos diferem em muitos aspectos e para obter sucesso é necessário utilizar a adequada abordagem de gerenciamento, pois não existe um quadro universal que funcione de forma eficaz para todos, sob pena de conduzir o projeto ao fracasso. Shenhar e Dvir (2010) ressaltam que para ter sucesso é preciso adaptar o projeto ao ambiente, à tarefa e à meta, não bastando seguir um conjunto de regras e processos prescritos. Williams (2005) afirma que métodos convencionais de gerenciamento podem exacerbar em vez de aliviar os problemas do projeto.

Especificamente sobre projetos de inovação, Carvalho (2009 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009) destaca a importância de se criar tipologias, classificações e taxonomias que permitam identificar as diferenças e similaridades, de forma a contingenciar as abordagens de gestão de projetos de acordo com as necessidades dos gerentes e as características dos projetos.

Levantamento realizado por Carvalho e Rabechini Jr. (2011) constatou que existem diversas tipologias que podem ser utilizadas para classificar os projetos e que tais classificações ocorrem geralmente de acordo com determinados aspectos: incerteza e

complexidade; projetos e outros tipos de produção; projetos e localização, projetos *hard*, *soft* e ágil; impacto estratégico e eixos orientadores.

Segundo Maximiano *et al.* (2011) a complexidade e a incerteza são dimensões importantes para explicar a forma como os projetos devem ser administrados, pois presumivelmente, projetos mais incertos e complexos exigem processos gerenciais distintos daqueles mais estáveis.

Uma das primeiras tipologias bidimensionais que consideram a incerteza e a complexidade no contexto de gerenciamento de projetos foi proposta por Cleland e King (1967, 1983 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009). Mais recentemente, outras tipologias foram sugeridas. Neste estudo, optou-se por apresentar as tipologias mais atuais, propostas a partir do ano 2000, por entender que estas estão em maior consonância com os desafios contemporâneos, conforme Quadro 5:

Autor (Ano)	Variáveis	Descrição do estudo
Lewis (2000 como citado em Carvalho & Rabechini, 2011)	• Complexidade do ambiente técnico • Complexidade do ambiente de negócio	Matriz de avaliação da complexidade do projeto composta por quatro tipos que demandam diferentes tipos de gerente: I) projetos que usam tecnologia complexa e têm um alto valor de negócio (missões críticas da empresa); II) usam novas ou complexas tecnologias, mesmo estando em um ambiente de negócios de pouco ou moderado valor para a empresa; III) aqueles que possuem complexidade técnica baixa ou moderada, mas estão inseridos num ambiente de negócio de alto valor para a empresa e IV) baixo valor para negócios da empresa e tecnologia bem estabelecida.
Pich, Loch e Meyer (2002)	• Ambiguidade • Complexidade	Três estratégias para gestão de projetos de acordo com a adequação das informações: instrucionismo, aprendizagem e selecionismo.
Crawford, Hobbs e Turner (2004)	• Propósitos organizacionais • Atributos dos projetos	Modelo semelhante à árvore de decisão, cunhado a partir de pesquisa de tipos mais comuns, dividido em: propósitos organizacionais ramificados a partir de alinhamento estratégico ou capacidade de especialização e atributos dos projetos divididos em 14 itens.
Rabechini Jr. e Carvalho (2009)	• Integração • Inovação • Impactos • Imediato	Modelo I^4 . Considera quatro *clusters* nos quais os projetos são classificados de acordo com a intensidade de 4 eixos: integração, inovação, impactos, imediatos. Cada tipo demanda tratamento diferenciado no que concerne gerenciamento, habilidades e técnicas.
Shenhar e Dvir (2010)	• Novidade • Tecnologia • Complexidade • Ritmo	Modelo NTCR – Abordagem Diamante. Versão multidimensional que distingue o projeto de acordo com quatro dimensões: Novidade (N), Tecnologia (T), Complexidade (C) e Ritmo (R). Cada dimensão afeta o projeto a sua maneira.

Quadro 5. Tipologias de Projetos propostas a partir do ano 2000
Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que a abordagem tradicional não diferencia o teor dos projetos, as tipologias descritas ajudam os gerentes de projeto a compreender como seus projetos podem ser afetados pelas mudanças do ambiente e como devem agir, considerando a extensão da imprevisibilidade que os cercam.

Neste sentido, a abordagem contingencial em gestão de projetos sugere comportamento adaptável e flexível, visando atingir o resultado do negócio e não apenas o cumprimento de regras (Shenhar & Dvir, 2010). Rabechini Jr. e Carvalho (2009) corroboram a ideia ao afirmar que é preciso investigar não somente quais seriam as variáveis gerenciais que mais contribuem para o sucesso, mas também estabelecer relações de contingência entre essas variáveis e os tipos de projeto, destacam ainda que a proposição de um sistema de gestão de projetos contingencial é um desafio significativo, tendo em vista a multifacetada tipologia de projetos, embora, uma análise da literatura permita verificar que a abordagem contingencial em projetos tem crescido nos últimos anos.

Apesar do crescente uso da gestão de projetos em ambientes organizacionais, estudos demonstraram que a maior parte dos projetos deixa de cumprir as metas de tempo, orçamento ou de satisfazer o cliente e as expectativas da empresa. Neste sentindo, independente do critério de sucesso adotado, a abordagem contingencial para gestão de projetos investiga a extensão do ajuste ou desajuste entre as características do projeto e a abordagem de gestão. A teoria da contingência nas organizações não é um conceito novo, desde 1950 sugere que a eficácia organizacional depende da capacidade da organização em ajustar-se ou adaptar- se ao ambiente. Embora o conceito de contingência estrutural esteja bem estabelecido na literatura sobre teoria organizacional, apenas recentemente tem sido aplicada à gestão de projetos, geralmente influenciada por pesquisas das áreas de inovação, teoria das organizações, engenharia, entre outras e recentemente, vários autores têm sugerido estruturas adicionais na tentativa de categorizar e distinguir os diferentes tipos de projetos (Sauser, Reilly, & Shenhar, 2009).

Ainda para Sauser *et. al.* (2009), a abordagem contingencial estabelece um novo campo à gestão de projetos, pois permite ao gerente depender menos das descobertas cotidianas e mais do entendimento do que funciona ou não, podendo evitar as falhas antes que elas aconteçam. Em estudo sobre tal abordagem, os autores verificaram que existe uma diversidade de estruturas de gestão de projetos, o que demonstra que atualmente, não há

um modelo comum aceito para analisar as contingências do projeto, de qualquer forma, relevante é entender como as abordagens contingenciais, mesmo que diferentes, podem fornecer uma percepção mais profunda na análise do sucesso ou do fracasso do projeto.

A atitude flexível, voltada ao sucesso da gestão do projeto a partir do uso de uma abordagem mais customizada e menos tradicional de gerenciamento é denominada abordagem adaptativa (Shenhar & Dvir, 2010). Também sobre o tema, Junior e Plonski (2011) afirmam que a contrapartida da abordagem tradicional é a abordagem adaptativa e que ambas têm pontos a favor e contra: a tradicional, por ser racional, pode trazer padronização e simplificação, por outro lado a sua aplicação em qualquer tipo de projeto é questionável, dadas as incertezas dos projetos no cenário atual; a abordagem adaptativa ou contingencial pode ser mais efetiva em cenários mais instáveis como o atual, pois a estratégia de gestão do projeto é adaptada de acordo com o ambiente, por outro lado, o grande número de projetos das empresas pode tornar inviável utilizar uma solução customizada para cada projeto e também, a falta de padronização pode dificultar melhorias nos processos de gestão.

Shenhar e Dvir (2010) realizaram uma pesquisa, durante 15 anos, na qual coletaram dados de mais de 600 projetos e constataram que os executivos e as equipes de projetos falham na avaliação inicial das incertezas e complexidades dos projetos ou na comunicação dos resultados dessas análises e falham também em adaptar os estilos gerenciais à situação específica de cada projeto. Neste sentido, o uso da abordagem adaptativa, embora represente uma mudança no pensamento, é inevitável quando se pretende cumprir os desafios organizacionais atuais. Entretanto, os autores ressaltam que a abordagem adaptativa é construída sobre a abordagem tradicional e que esta não deve ser eliminada, pois possui muitos elementos de gestão de projetos que continuam sendo essenciais.

Apesar do aumento do volume de estudos sobre a abordagem contingencial em projetos, uma implicação para utilização limitada deste modelo pode ser a falta de um referencial teórico consistente. As práticas tradicionais são baseadas nos guias de referência, mas as práticas adaptativas ainda não têm um pilar referencial predominante (Junior & Plonski, 2011).

2.3.2.1 Modelo NTCR – A Estrutura Diamante

Partindo-se da premissa que a melhor abordagem para a gestão do projeto depende do contexto, conforme a abordagem contingencial, foi necessário escolher, dentre as tipologias apresentadas, a mais adequada para o desenvolvimento do projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos.

Neste estudo, optou-se por utilizar o Modelo NTCR – Estrutura Diamante de Shenhar e Divir (2010). A seleção foi baseada nos seguintes critérios: primeiro, tal modelo consolida cerca de 15 anos de pesquisa sobre gestão adaptativa em projetos; segundo, diferente das demais abordagens contingenciais, que são baseadas em classificação hipotética ou em um conjunto inicial de tipos de projetos ideais, o Modelo NTCR é baseado em dados de 110 projetos que incluem centenas de variáveis gerenciais para melhor classificação (Dvir *et al.*, 1998); terceiro, apresenta uma versão multidimensional de modelos anteriores, iniciado como um modelo bidimensional baseado em incerteza e complexidade, evoluiu para uma tipologia de quatro dimensões (Carvalho & Rabechini, 2011); quarto, relevância dos pesquisadores como precursores da discussão sobre abordagem contingencial em projetos, de acordo com a base ISI *Web of Knowledge*, entre os dez artigos mais citados relacionados ao tema, cinco contam com colaboração de um desses autores (Rabechini Jr. & Carvalho, 2009); e por fim, pela aderência do modelo às práticas de gestão adotadas pela organização na qual o projeto será desenvolvido, o Modelo NTCR permite adicionar mudanças às práticas mais comuns de gestão de projetos e conduzi-la de maneira mais flexível, sem causar um alto impacto.

Embora cada projeto seja único e portanto varie consideravelmente, constata-se que as próprias variações tendem a seguir um certo padrão, de tal forma que é possível desenvolver métodos gerais para lidar com vários tipos de projetos. Os métodos abarcam um conjunto de regras e comportamentos para cada tipo de projeto, focando o seu sucesso estratégico. Considerando o dinâmico ambiente de projetos, o que os gerentes mais precisam é de um modelo para ajudá-los a identificar as diferenças entre os projetos a fim de classificá-los e selecionar a adequada abordagem de gerenciamento. Neste sentido, o modelo NTCR é uma estrutura que os gerentes podem usar para tomar as decisões sobre os projetos, tais como: alocação de recursos, planejamento, avaliação de riscos, seleção do estilo de gerenciamento, seleção da estrutura do projeto, processo de construção e escolha

de ferramentas, além de identificar os benefícios e riscos potenciais associados ao projeto (Shenhar & Dvir, 2010).

O Modelo NTCR – Estrutura Diamante de Shenhar e Dvir (2010) diferencia os projetos de acordo com quatro dimensões: novidade, tecnologia, complexidade e ritmo e cada uma delas afeta a gestão do projeto à sua maneira, conforme descrição a seguir:

- **NOVIDADE (N)**: A novidade do produto é definida por quão novo ele é para seus mercados e usuários e representa a incerteza da meta do projeto, ou seja, com que clareza estão definidos previamente os requisitos e as necessidades dos clientes. Apresenta os seguintes níveis:
  - **Derivativa**: Estender ou melhorar produtos ou serviços existentes.
  - **Plataforma**: Desenvolver e produzir novas gerações de linhas de produtos existentes ou novos tipos de serviços para mercados novos ou clientes existentes.
  - **Inovação**: Introduzir um produto ou conceito novo para os consumidores, que não os tinham visto anteriormente.
- **TECNOLOGIA (T):** Representa o nível de incerteza tecnológica do projeto e concentra a maior fonte de incerteza da tarefa. Apresenta os seguintes níveis:

- **Baixa-tecnologia**: Dependem de tecnologias existentes e bem estabelecidas.
- **Média-tecnologia**: Usam principalmente tecnologias existentes, porém incorporam nova tencologia ou característica não existente em produtos anteriores.
- **Alta-tecnologia**: A maior parte das tecnologias empregadas é nova para a empresa, mas já estão disponíveis desde o início do projeto.
- **Super alta-tecnologia**: Baseados em novas tecnologias não existentes no início do projeto e que serão desenvolviddas durante sua execução.

- **COMPLEXIDADE (C):** A complexidade do projeto está diretamente ligada ao escopo do sistema e afeta a organização do projeto e a formalidade do gerenciamento. Depende, entre outras coisas, dos vários elementos que compõem o projeto: seus números, variedades e suas interconexões. As dimensões tratam do resultado do projeto (produto) como um todo e os produtos em suas partes. Apresenta os seguintes níveis:

- **Montagem**: Projetos que desenvolvem um único serviço, envolvendo a criação de um compontente ou a coleção de elementos combinados em uma única unidade que desempenha uma função simples.

- **Sistema**: Envolvem uma coleção complexa de elementos interativos e subsistemas que juntos desempenham várias funções para atender uma necessidade operacional específica.
- **Matriz**: Lidam com uma ampla e dispersa coleção de elementos que funcionam em conjunto para alcançar um propósito comum.

- **RITMO (R)**: O tempo disponível para completar um projeto, envolve a urgência e a criticidade de se cumprir as metas com efeito substancial sobre como o projeto será gerenciado. Apresenta os seguintes níveis:

- **Regulares**: O tempo não é crítico para o sucesso organizacional imediato.
- **Rápidos/Competitivos**: A conclusão do projeto no tempo programado é importante para a vantagem competitiva da empresa.
- **Tempo Crítico**: O cumprimento da meta de tempo é crítico para o sucesso do projeto, qualquer atraso significa fracasso do projeto.
- ***Blitz***: Projetos urgentes, cujo objetivo é solucionar a crise com a maior rapidez possível.

A descrição dos riscos e benefícios de cada dimensão, bem como o impacto de cada uma delas na gestão do projeto e nas decisões gerenciais constam no Quadro 6:

Dimensão do Projeto	Benefícios Esperados	Riscos potenciais	Decisões gerenciais e principais preocupações
Novidade	Explorar novas oportunidades de mercado; avançar sobre a concorrência; obter vantagem em ser o pioneiro.	Dificuldade em prever as necessidades do mercado; não cumprir as metas de vendas; atrair a concorrência para copiar ideias.	Duração da fase de definições; número de interações dos requisitos; tempo de congelamento das especificações; necessidade de protótipos do produto para testes; métodos de marketing; gerenciamento de riscos.
Tecnologia	Melhorar o desempenho e a funcionalidade	Passar por fracassos tecnológicos; falta de habilidades necessárias.	Número de ciclos de planejamento; tempo de congelamento do plano; extensão do gerenciamento de risco; número de protótipos; tipo de contrato; habilidades técnicas do gerente e da equipe de projetos.
Complexidade	Quanto maiores os programas, maiores os resultados.	Dificuldade em integrar e coordenar.	Nível de formalidade; organograma e tipo de comunicação; extensão da elaboração de sistemas e integração; uso de subcontratos; estrutura organizacional; agrupamento *x* descentralização; gerenciamento de riscos.
Ritmo	Ganhar pioneirismo no mercado, aumentando a rapidez da resposta	Não cumprir o prazo e incorrer em erros perigosos.	Autonomia das equipes de projetos; frequência do monitoramento e controle; planos de contingência; improvisações.

Quadro 6. Impacto de cada dimensão do projeto no seu gerenciamento
Fonte: Adaptado de Shenhar e Dvir (2010). *Reinventando Gerenciamento de Projetos - A Abordagem Diamante ao crescimento e inovação bem-sucedidos*. São Paulo: M.Books.

O Modelo NTCR também pode ser visualizado em formato de diamante, representando graficamente o projeto de acordo com os níveis de cada dimensão. Quanto maior a figura do diamante, maiores serão as oportunidades e mais altos serão os riscos do projeto. A representação gráfica mostra claramente qual o tipo de projeto e também pode ser utilizada para demonstrar as lacunas entre o modo como o projeto deveria ser gerenciado e como ele é efetivamente gerenciado. A Figura 2, mostra um exemplo do Modelo NTCR e a figura do diamante.

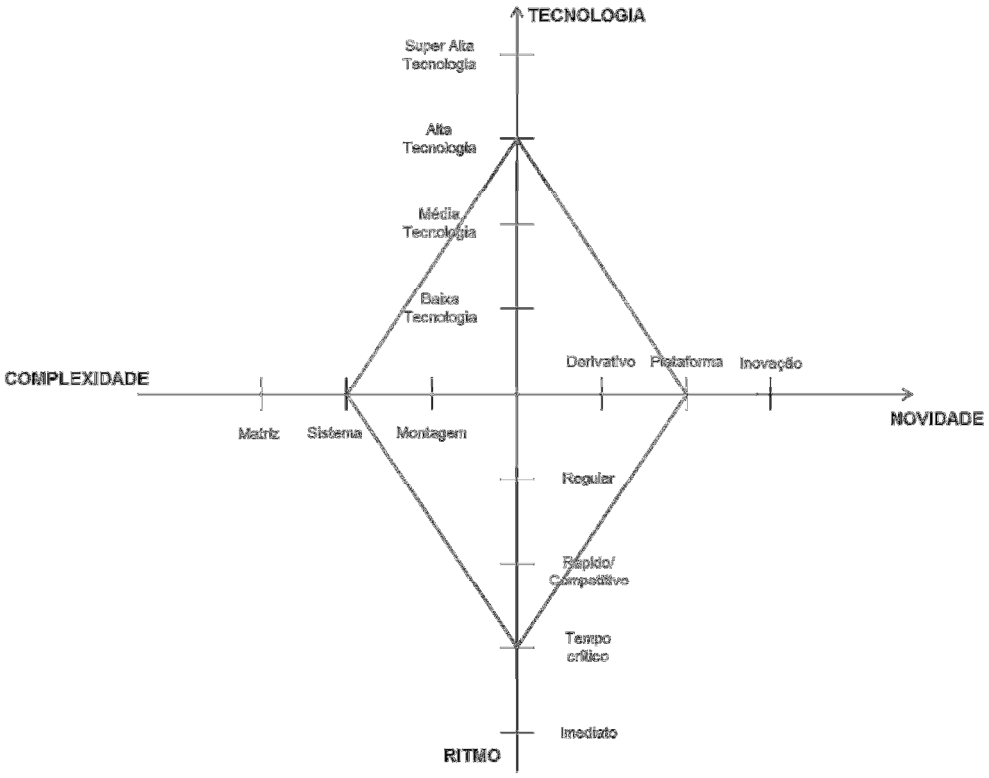


Figura 2. Exemplo de Projeto representado no Modelo NTCR – Estrutura Diamante
Fonte: Adaptado de Shenhar e Dvir (2010). *Reinventando Gerenciamento de Projetos - A Abordagem Diamante ao crescimento e inovação bem-sucedidos* . São Paulo: M.Books.

Recentemente, o Modelo NTCR foi alterado. Agora, todas as dimensões do diamente contam com quatro possíveis classificações. As dimensões Novidade e Complexidade possuem em seu eixo as seguintes classificações (Shenhar, no prelo):

- **NOVIDADE (N)**: **Derivativa** e **Plataforma** (cujas definições foram mantidas), **Novo para o mercado** e **Novo para o mundo**, nomenclaturas que passaram a diferenciar a abrangência da inovação.

- **COMPLEXIDADE (C)**: **Componente** – definido como um elemento ou material em um subsistema e **Montagem**, **Matriz** e **Sistema**, cujas definições foram mantidas.

Para Shenhar e Dvir (2010) é perfeitamente possível integrar abordagem adapatativa às práticas tradicionais de gestão de projetos, bastando adicionar novas etapas e atividades. Tendo como base o modelo linear clássico do progresso do projetos, os autores adotam quatro fases: definição, planejamento, execução e conclusão. Embora a literatura descreva essas fases como sequenciais, na realidade as etapas se renovam entre as fases e geralmente é preciso voltar a uma fase anterior para corrigir uma atividade ou decisão. As atividades recomendadas pela abordagem adaptativa afetam quase todas as etapas e decisões do projeto e estão destacadas em negrito no Quadro 7:

Fase	Atividade		Detalhes
Definição	1	Definição do mercado	Identificação do mercado/consumidor.
	2	Objetivos do negócio	Definir objetivo do negócio, que será alcançado quando o projeto for concluído.
	3	Definição do produto	Descrição e especificações do produto.
	4	Definição do projeto	Declaração do objetivo do trabalho (escopo), duração aproximada, orçamento aproximado, definir gerente e equipe.
	5	**Identificar o tipo de projeto**	**Categorizar o projeto com base nos objetivos do negócio, consumidor interno ou externo, novidade, tecnologia, complexidade e outras dimensões relevantes.**
	6	**Critérios para sucesso e fracasso**	**Definir expectativas da gerência em cinco ou mais dimensões de sucesso relevantes e definir o que pode dar errado.**
Planejamento	7	**Impacto do tipo de projeto na gestão do projeto**	**Decidir como cada categoria de projeto afetará a organização, processos, planos, atividades e equipe do projeto. Estimar a incerteza pelas especificações iniciais.**
	8	**Plano de gerenciamento dos requisitos**	**Coleta de dados do mercado. Número de protótipos necessários e tempo de congelamento das especificações.**
	9	**Plano de criação do produto**	Especificações técnicas iniciais. Projeto inicial do produto. **Número de ciclos de planejamento. Tempo de congelamento do plano.** Plano de teste do produto.
	10	WBS	Divide o escopo em pacotes de trabalho e atividades detalhadas.
	11	Comunicação	Organograma e cumprimento do cronograma. Meios de tecnologia de comunicação – local, global.
	12	Organização	Estrutura das equipes de projeto. Matriz de responsabilidade organizacional.
	13	Plano de processo do projeto	Principais fases, *gates* de decisão e marcos.
	14	Cronograma	Rede detalhada e tempo das atividades.
	15	Orçamento	Custo detalhado do projeto com base no custo dos itens da WBS.
	16	**Gerenciamento de risco**	**Identificação do risco e do plano de mitigação no tipo de projeto.**

	Atividade		Detalhes
	17	Plano de integração	Tempo e duração das atividades de integração.
	18	Aquisição	Plano de gerenciamento de subcontratados e forncedores.
	19	Qualidade	Plano de gerenciamento da qualidade.
	20	Recursos Humanos	Desenvolvimento e treinamento da equipe. Atividades de motivação da equipe.
	21	Plano de monitoramento do projeto	Revisões do projeto, planos e decisões necessárias nos *gates* de decisão.
Execução	22	**Especificações do produto**	**Refinar as especificações do produto. Congelar as especificações do produto.**
	23	**Construção do produto**	Projeto do produto. **Construção do protótipo e teste. Ciclos adicionais de projeto (reprojeto, reconstrução, reteste). Congelamento das especificações e plano do produto.** Construção do produto. Teste do produto.
	24	Monitoramento do projeto	Progresso e *status* do orçamento, tempo e atividades realizadas.
	25	**Replanejamento do projeto**	**Atualizar os planos e fazer mudanças.**
Conclusão	26	Preparo do cliente	Documentação. Materiais para treinamento e manuais. Simulação do uso do produto.
	27	Comercialização	Plano de introdução do produto. Distribuição do produto.
	28	Encerramento do projeto	Relatório de resumo do projeto. Relatório das lições aprendidas. Planejamento da próxima geração.

Quadro 7. Atividades tradicionais e atividades da abordagem adaptativa durante as fases do projeto
Fonte: Adaptado de Shenhar e Dvir (2010). *Reinventando Gerenciamento de Projetos - A Abordagem Diamante ao crescimento e inovação bem-sucedidos* (p.175). São Paulo: M.Books.

Apesar da aplicação prática sugerida do Modelo NTCR, os autores lembram que nenhum modelo pode ser aplicado a todas as situações, portanto, além desse modelo, é possível que os projetos devam ser classificados também quanto ao seu cunho estratégico ou operacional e ainda dependendo do tipo do cliente, entre interno ou externo, o fato é que possivelmente as organizações tenham que desenvolver seu próprio método de classificação de projetos.

2.3.3 Desempenho em Projetos

Usualmente, o progresso e o desempenho do projeto são avaliados em comparação com o plano, a partir de dois direcionadores: **restrição tripla**, na qual os gerentes acreditam que conseguem ter sucesso quando completam um projeto no tempo programado, dentro do orçamento e dentro das metas de desempenho e **tamanho único**, quando os gerentes esperam obter sucesso seguindo um conjunto de atividades padrão (Shenhar & Dvir, 2010). Também sobre este tema, Carvalho e Rabechini Jr. (2011) afirmam que definir o que é sucesso em projeto não é uma tarefa fácil. Tradicionalmente,

adota-se o triângulo de ferro (adequação do desempenho, prazo e custo), porém, este é um tema controverso, pois o sucesso depende do ponto de vista de quem analisa o projeto.

Na década de 1980, Pinto e Slevin (1988), depois de entrevistar mais de 400 gerentes de projeto, concluíram que o sucesso do projeto é algo mais complexo do que simplesmente atender à restrição tripla. Na realidade, a satisfação do cliente ao final tem muito a ver com a percepção do sucesso ou fracasso do projeto.

Sobre a relevância dos fatores críticos para o sucesso dos projetos, os autores concluíram que não são iguais ou estáveis ao longo da vida dos projetos. Apesar de identificarem um conjunto de dez fatores críticos vinculados ao processo de implementação do projeto, esclarecem que não é possível responder quais os fatores são mais importantes para o sucesso do projeto, pois a importância é relativa ao ciclo de vida. Os dez fatores identificados foram: 1) clareza na missão do projeto; 2) apoio da alta gestão; 3) planejamento e agenda do projeto detalhados; 4) consulta ao cliente; 5) seleção e treinamento da equipe do projeto; 6) disponibilidade de tecnologia e especialização para tarefas técnicas; 7) aceitação do cliente; 8) monitoramento e *feedback*; 9) comunicação e 10) solução de problemas. Além destes, outros quatro fatores externos foram adicionados: características do líder de equipe do projeto; poder e aspectos políticos; eventos ambientais e urgência do projeto.

Segundo Cooke-Davies (2002), desde o final da década de 1960 pesquisadores têm tentado descobrir quais fatores levam o projeto ao sucesso, e apesar da ampla investigação e reflexões sobre o assunto, o resultado dos projetos continua a desapontar os interessados. Em um estudo para identificar quais fatores realmente levam os projetos ao sucesso, o autor chegou a doze quesitos e curiosamente, nenhum deles faz referência aos fatores humanos, embora todos os processos sejam executados por pessoas. Os doze fatores identificados foram: 1) adequada educação de toda a empresa sobre os conceitos de gestão de risco; 2) maturidade dos processos da organização para atribuição da propriedade de riscos; 3) adequada disponibilização e registro de riscos; 4) adequado e atualizado plano de gestão de riscos; 5) adequada documentação organizacional sobre as responsabilidades dos projetos; 6) manter o projeto (ou as fases) abaixo dos três anos, sendo o melhor manter em um ano; 7) permitir alterações de escopo somente a partir de processo maduro de controle de mudanças de escopo; 8) manter a integridade do desempenho utilizando o *baseline* como parâmetro; 9) existência de entrega de benefícios efetivos e processos de gestão que envolvam cooperação mútua da gestão dos projetos e das funções de linha; 10) gestão de

programas e práticas adaptados à estratégia e aos objetivos de negócios; 11) conjunto de métricas para fornecer um *feedback* sobre o desempenho atual do projeto e sucesso futuro antecipado, de modo a alinhar as decisões corporativas e 12) meio eficaz de aprender com as experiências em projetos.

É importante distinguir entre sucesso do projeto (que não pode ser medido até que o projeto seja completado) e desempenho do projeto (que pode ser medido durante a vida do projeto). Nenhum sistema de métricas do projeto está completo sem o conjunto de medidas (desempenho e sucesso) e um meio de ligação entre eles (Cooke-Davies, 2002).

Outras pesquisas consideram a clara definição do escopo como um ponto importante para o sucesso do projeto. Segundo Dumont, Gibson Jr. e Fish (1997), nos EUA é largamente aceita a ideia de que a fraca definição do escopo é uma das principais causas de falhas em projetos. Para Mepyans-Robinson (1999), um dos fatores mais críticos relacionados ao sucesso do projeto é o gerenciamento abrangente do escopo e uma declaração correta deve permitir que todos entendam claramente os detalhes, os resultados esperados e os limites do projeto. Para tais autores, é preciso ainda distinguir o escopo de projeto, aquele que descreve o trabalho necessário para entregar o produto/serviço e o escopo de produto, que compreende as características e funções que devem ser incluídas no produto.

Cleland e Ireland (2007) destacam que no contexto de gestão de projetos a palavra sucesso indica algo desejável e planejado que tenha sido realizado, ou seja, a entrega do projeto no prazo, dentro do orçamento, ajustados à missão e metas do empreendimento e a palavra fracasso indica que os resultados finais esperados não foram alcançados. A determinação do sucesso ou fracasso demanda o desenvolvimento de padrões de desempenho no projeto que verifiquem se os resultados podem ser efetivamente utilizados pelo cliente. Apesar da dificuldade em desenvolver medidas de desempenho, os autores listam alguns padrões gerais que podem ser usados para avaliar se o projeto obteve sucesso:

- O cliente considera que os resultados do projeto estão compatíveis com a missão e objetivos do empreendimento;
- Os pacotes de trabalho do projeto foram concluídos no prazo e dentro do orçamento;
- Os resultados foram alcançados dentro do prazo e do orçamento;

- Os *stakeholders* estão satisfeitos com a maneira como o projeto foi conduzido e também com os resultados obtidos;
- Os membros da equipe consideram que o trabalho no projeto foi uma experiência valiosa;
- Houve lucro com o trabalho no projeto;
- O trabalho resultou em avanços tecnológicos que podem proporcionar vantagem competitiva ao empreendimento;
- O trabalho da equipe do projeto foi eficiente;
- O projeto proporcionou melhorias ou oportunidades de negócios para o cliente;
- As teorias e as práticas de gerenciamento de projetos foram utilizadas.

Estudos mais prescritivos tratam dos fatores críticos de sucesso de forma específica. Entre eles, o estudo do The Standish Group (2013) revela que a maioria dos projetos falha ou encontra desafios para cumprir suas metas, 18% e 43%, respectivamente. Em pesquisa para entender o porquê estes projetos falham, foi constatado que para ser bem sucedido um projeto deve envolver o usuário, obter o suporte da gerência executiva e ter uma declaração clara de requisitos. Existem outros critérios de sucesso, mas com estes três elementos as chances de sucesso são muito maiores.

Levantamento sobre fatores críticos de sucesso, com base em 63 publicações, constatou que há um acordo limitado entre os autores sobre os fatores que influenciam o sucesso do projeto, sendo que os três mais citados são: o apoio que o projeto recebeu da alta administração; ter objetivos claros e realistas e produzir um plano eficiente. No entanto, apesar de 81% das publicações incluírem pelo menos um destes três fatores, somente 17% citam os três (Fortune & White, 2006).

Balachandra e Friar (1997) constataram, a partir da revisão de literatura sobre fatores críticos de sucesso em projetos, que: existe uma lista muito longa de fatores de sucesso significativos; diferentes autores descobriram que a magnitude do significado e a direção da influência do sucesso variam; e dadas as diferenças de contexto, o significado de fatores semelhantes também podem variar. É, portanto, uma tarefa complexa identificar um conjunto de fatores que levam ao sucesso em todas as situações, pois dependendo da situação, diferentes fatores tornam-se mais ou menos importantes, o que sugere adotar fatores de sucesso baseados em uma teoria contingencial.

Também sobre uma abordagem flexível, os pesquisadores Sauser *et al*. (2009) têm tentado encontrar justificativas para o sucesso ou fracasso dos projetos e destacam que

identificar fatores críticos de sucesso é uma abordagem comum que supõe que os projetos obtêm sucesso ou fracasso por razões semelhantes. No entanto, apesar da popularidade, este tipo de estudo tem baixo impacto nas práticas de gestão de projetos. Neste cenário, a abordagem contingencial para a gestão de projetos, já apresentada, pode fornecer novas perspectivas para uma compreensão mais profunda do sucesso ou fracasso, pois o que funciona bem em uma situação pode não funcionar em outra.

Estudos mais recentes destacam que o sucesso do projeto não está atrelado apenas à restrição tripla, devendo considerar fundamentalmente o sucesso do negócio, a eficiência na execução do projeto e os pontos de vista das partes interessadas. A maioria dos projetos é parte da gestão estratégica de suas organizações e portanto devem ser avaliados com base em suas contribuições para os resultados do negócio (Shenhar & Dvir, 2010). Diferente da literatura tradicional, tais autores sugerem não diferenciar o sucesso do projeto e o sucesso do produto, pois seriam os dois lados da mesma moeda, sendo assim, ambos precisam ser abordados pela equipe do projeto durante sua execução.

O sucesso do projeto pode ser avaliado de maneira abrangente a partir de cinco dimensões: eficiência do projeto, impacto no cliente, impacto na equipe, sucesso do negócio e preparação para o futuro. Tais dimensões devem tornar-se parte integrante do planejamento do projeto, devendo constar no termo de abertura. Além disso, é preciso ter ciência que a importância de cada dimensão de sucesso pode variar na medida em que o projeto avança para sua conclusão, ou dependendo do tipo de projeto, aqueles com alto risco podem ter sucesso comercial limitado, no entanto podem trazer benefícios de longo prazo. Desta maneira, o estilo adaptativo e flexível da gestão de projetos também se aplica ao sucesso do projeto (Shenhar & Dvir, 2010).

Embora existam outras dimensões relevantes, segundo Shenhar e Dvir, (2010), este grupo representa um amplo espectro de situações de projeto, cobrindo a maioria dos casos e períodos de tempo. Objetivando-se avaliar o sucesso, os autores propuseram um questionário, que fora utilizado em uma pesquisa com mais de 600 projetos.

De forma a concatenar a abordagem adaptativa ao conceito multidimensional do sucesso do projeto, além de classificar o projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos a partir do Modelo NTCR, optou-se por utilizar o já validado questionário proposto pelos autores Shenhar e Dvir (2010) para avaliar o seu sucesso, conforme Anexo. Desta maneira, será possível avaliar os efeitos da abordagem adaptativa no sucesso do projeto, a partir da mesma corrente de pensamento.

3) MÉTODO DE PESQUISA

A incessante busca do homem por novas descobertas o coloca nos caminhos do conhecimento. Neste sentido, há de se destacar o conhecimento científico, aquele que transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos, analisando-os a fim de descobrir suas causas e concluir sobre leis gerais que regem, demandando uma comprovação concreta. Este tipo de conhecimento é gerado a partir de uma investigação metódica e sistemática da realidade, o que institui uma pesquisa científica (Martins & Theóphilo, 2009).

Segundo Gil (2007, p.17), pesquisa é definida como o: "(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados".

Para Gerhardt e Silveira (2009), as razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser intelectuais (desejo de conhecer por satisfação própria) e práticas (desejo de conhecer a fim de fazer algo de forma mais eficaz).

Independente da razão, a investigação deve ser conduzida pela disciplina intitulada Metodologia, cujo termo significa tanto o estudo dos métodos, quanto os métodos empregados por uma dada ciência, sendo que a primeira definição é mais amplamente aceita. O objetivo da metodologia é o aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios utilizados na pesquisa, já o método é o caminho para se chegar a determinado objetivo (Martins & Theóphilo, 2009). Gerhardt e Silveira (2009) definem Metodologia como o estudo da organização e dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou estudo científico.

Além de primar pela adequação das estratégias empregadas na investigação científica, o pesquisador deve cuidar da seleção do instrumental metodológico, que está diretamente relacionado ao problema a ser estudado (Marconi & Lakatos, 2010).

Neste sentido, este capítulo apresenta as formas, os critérios e as normas pelas quais fora possível alcançar os resultados almejados pela presente pesquisa. Como uma construção científica, este estudo se propôs a entender a realidade, buscando solucionar problemas instituídos e construir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a academia quanto para a prática organizacional.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para Gerhardt e Silveira (2009), o planejamento de todos os processos que serão utilizados, faz parte da primeira fase da pesquisa científica. Desta forma, este item ocupa-se da classificação da pesquisa e dos processos que foram utilizados na sua condução, conforme representado graficamente na Figura 3.

Considerando os objetivos deste estudo, a presente pesquisa científica caracteriza-se como: aplicada, de abordagem qualitativa, natureza exploratória descritiva e o método utilizado para a sua condução foi a pesquisa-ação.

A pesquisa aplicada, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais (Gerhardt & Silveira, 2009).

Por objetivar descrever, compreender e interpretar fenômenos expressos em uma organização, por meio de evidências não numéricas, a abordagem utilizada é qualitativa (Gerhardt & Silveira, 2009).

Sua natureza exploratória é caracterizada por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico e análise de situação real. Seu planejamento é bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos aos casos estudados (Gil, 2008). A característica descritiva lhe é concedida porque expõe fatos e fenômenos de determinada realidade (Gerhardt & Silveira, 2009).

Seguindo as recomendações de Marconi e Lakatos (2010), iniciou-se o estudo pela pesquisa bibliográfica, que envolveu levantar o referencial teórico sobre os temas relacionados à questão de pesquisa. A finalidade desse tipo de pesquisa é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto. A pesquisa bibliográfica serve como primeiro passo para saber de que modo o problema está sendo abordado pela literatura, quais trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permite que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência. Martins e Theóphilo (2009) corroboram essa visão ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é uma estratégia de pesquisa necessária para a

condução de qualquer estudo científico, pois visa a construção da plataforma teórica do assunto.

Em seguida, visando-se a consecução do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho, optou-se por uma metodologia cuja concepção se enquadra na abordagem denominada pesquisa-ação (PA).

Segundo Vergara (2006), a pesquisa-ação é um método de pesquisa que visa à resolução de problemas por meio de ações definidas por pesquisadores e atores envolvidos na situação investigada e objetiva simultaneamente a intervenção, a elaboração e o desenvolvimento da teoria. Martins e Theóphilo, (2009) acrescentam que a pesquisa-ação é um tipo de investigação participante que tem como característica peculiar o propósito de ação planejada sobre os problemas detectados.

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação consiste essencialmente em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual participam atores e pesquisadores, que interagem e juntos trabalham para identificar a realidade em que estão inseridos e os problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real.

Para Bate (2000), a pesquisa-ação é um processo de aprendizagem mútuo no âmbito do qual as pessoas trabalham em conjunto para descobrir quais as dificuldades, por que elas existem e como elas podem ser resolvidas.

James, Slater e Bucknam (2011) relatam que há controvérsias quanto à origem da pesquisa-ação, no entanto, a maioria dos pesquisadores concorda que Kurt Lewin foi um dos fundadores do método, em 1946. Lewin realizou vários projetos de pesquisa destinados a criar algum tipo de mudança social real, diferente da típica pesquisa social, o pesquisador deixou de apenas observar registros para participar ativamente da obtenção dos resultados. Ele também incentivava a inclusão de uma variedade de pessoas comuns como participantes da pesquisa.

Ainda para James *et al.* (2011), a pesquisa-ação, conhecida internacionalmente como *Action Research* (AR), é um tipo de pesquisa que cria e mede mudanças de uma forma cíclica, com a intenção de promover crescimento global positivo ao longo do processo. Este tipo de pesquisa é geralmente conduzido de forma colaborativa por um indivíduo ou grupo de indivíduos interessados não só em estudar o problema, mas principalmente em criar soluções. E embora seja necessária alguma colaboração nos projetos pesquisa-ação, se assim definido, um único pesquisador pode passar pelo processo de investigação sozinho.

Para Thiollent (2009) a pesquisa-ação não é uma técnica para resolver pequenos problemas gerenciais ou administrativos, é uma proposta de pesquisa aberta, que pretende clarear uma situação complexa e encaminhar possíveis ações. O método enquanto procedimento, não oferece soluções predeterminadas e o seu maior objetivo é produzir novas informações, estruturar conhecimentos e a partir destes, delinear ações.

Sob uma ótica mais empresarial, Cronholm e Goldkuhl (2004) afirmam que pesquisa-ação significa que uma pesquisa prática e uma prática de negócios estão interagindo. Esta interação constitui a terceira prática, que é ao mesmo tempo uma prática para a mudança dos negócios e uma prática de pesquisa empírica de intervenção. O pesquisador deste tipo de pesquisa intervém no processo de mudança empresarial e seu principal interesse é refletir sobre o processo de mudança do negócio, gerando novos conhecimentos a partir de ações concretas.

Em se tratando de uma comparação entre a metodologia de pesquisa-ação e metodologias tracionais positivistas, Susman e Evered (1978 como citado em Thiollent, 2009) afirmam que a pesquisa de orientação positivista em organizações é deficiente em termos práticos, pois geralmente técnicas quantitativas sofisticadas são pouco relevantes para resolver problemas concretos das organizações, neste sentido, a pesquisa-ação se destaca por contemplar alguns aspectos ignorados pelas pesquisas convencionais, tais como: orientação para o futuro desejável pelos interessados; colaboração entre pesquisadores e clientes; desenvolvimento de sistema capaz de identificar e resolver problemas; geração de teoria fundamentada na ação; e não existe predeterminação situacional, as relações se adaptam. Thiollent (2009) destaca que as regras são diferentes, já que na pesquisa-ação, a observação não é passiva e tanto pesquisadores como atores imprimem esforços nas ações. Neste tipo de pesquisa, a cientificidade e objetividade são contempladas quando o pesquisador prima por manter a imparcialidade no retrato das visões de todos os atores e da situação. Salienta ainda que, é difícil alcançar o rigor científico em pesquisa realizada em contexto organizacional, já que a pesquisa social reproduz os pontos de vista de diversas partes da entidade investigada.

Para James *et al.* (2011), na pesquisa-ação, o processo começa como uma pergunta que se quer responder e que diz respeito a um problema que se pretende resolver. Seja em empresas, organizações sem fins lucrativos, ou na administração pública, tudo o que se faz é influenciado pelo contexto de trabalho e isto é o que difere a pesquisa-ação dos demais métodos. A maioria das metodologias determina que o pesquisador comece com uma

pergunta, na pesquisa-ação existe a dúvida, porém o objetivo é fazer diferença na situação, bem como medi-la. Os autores destacam ainda que, neste tipo de pesquisa, o papel do pesquisador é o de um gerente de projetos, cuja incumbência é promover a aprendizagem e a implementação de novas ideias ou soluções.

Sobre o uso da metodologia na atualidade, Thiollent (2009) destaca que, as organizações têm se preocupado em envolver múltiplos atores internos e externos a fim de promover o senso de responsabilidade em torno das práticas de gestão, uma vez que determinações em formato de lei geram crises e problemas sem solução. Neste sentido, por seu caráter participativo, a pesquisa-ação é um método apropriado para conhecer e intervir nas organizações. Corroborando Thiollent, James *et al.* (2011) afirmam que em tempos de mudanças dramáticas e frequentes, a pesquisa-ação prova que pode ajudar, ao envolver pesquisadores e atores na descoberta de novas ideias, coleta de dados sobre ações tomadas, proporcionando a reflexão dos profissionais envolvidos.

Sobre o processo para desenvolver a pesquisa-ação, Thiollent (2009) destaca que não existe uma forma totalmente padronizada, pois dependendo da situação social ou do quadro organizacional em que se aplica, os procedimentos e ordenação das etapas podem variar. De qualquer forma, o autor define quatro grandes fases na condução de um projeto deste teor:

1) **Exploratória**, que investiga os problemas, os atores, as capacidades de ação e os tipos de ações possíveis;
2) **Pesquisa aprofundada (ou Principal)**, na qual a situação é pesquisada por meio de diversos tipos de instrumentos de coleta de dados que são discutidos e progressivamente interpretados pelo grupo;
3) **Ação**, que com base nas investigações em curso executa ações concretas e divulga os resultados;
4) **Avaliação**, que resgata o conhecimento produzido no decorrer do processo.

Bate (2000) sugere outra forma de conduzir a pesquisa-ação: as duas primeiras fases são convergidas em apenas uma, que é denominada **Descoberta** e as fases seguintes são intituladas **Ação Mensurável** e **Reflexão**.

Algumas críticas a esta metodologia de pesquisa dizem respeito principalmente ao que se considera um limitado rigor científico, o que prejudicaria a contribuição deste tipo de estudo ao corpo de conhecimento científico e ainda por apresentar princípios não

idênticos aos da metodologia formulada sob influência positivista (Martins & Theóphilo, 2009; Thiollent, 2009).

Vergara (2006) destaca algumas das limitações da metodologia, entre elas: a ação de forças políticas contrárias ou céticas podem dificultar a obtenção dos resultados ou a implementação da ação; é inadequada para propósitos de curto prazo; e não é recomendada para organizações com alta rotatividade de funcionários, pois afeta os propósitos e a continuidade da pesquisa.

Não obstante às críticas e limitações, a pesquisa-ação foi passível de ser aplicada neste trabalho, já que este visou resolver um problema coletivo instalado – desenvolver uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir da Gestão de Projetos – dentro de um contexto organizacional e com a colaboração de atores motivados a resolverem seus problemas.

Há de se destacar também que, a aplicação do método em questão se justifica quando considerada a finalidade maior desta pesquisa, pois ao propor práticas e ações inovadoras em uma organização real, está em consonância com Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, que dispõe sobre as diretrizes para mestrados profissionais no Brasil, cujo Art. 4 identifica que um dos objetivos desse tipo de programa é: "promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados".

Corroborando a temática, Thiollent (2009) afirma que a pesquisa-ação tem ganhado bastante espaço principalmente em projetos e programas de extensão universitária, pois possibilita melhor aproximação dos problemas da sociedade e maior interação entre universidade e comunidades.

A partir das práticas e etapas definidas na metodologia de pesquisa-ação foi elaborado o desenho do presente estudo, conforme Figura 3.

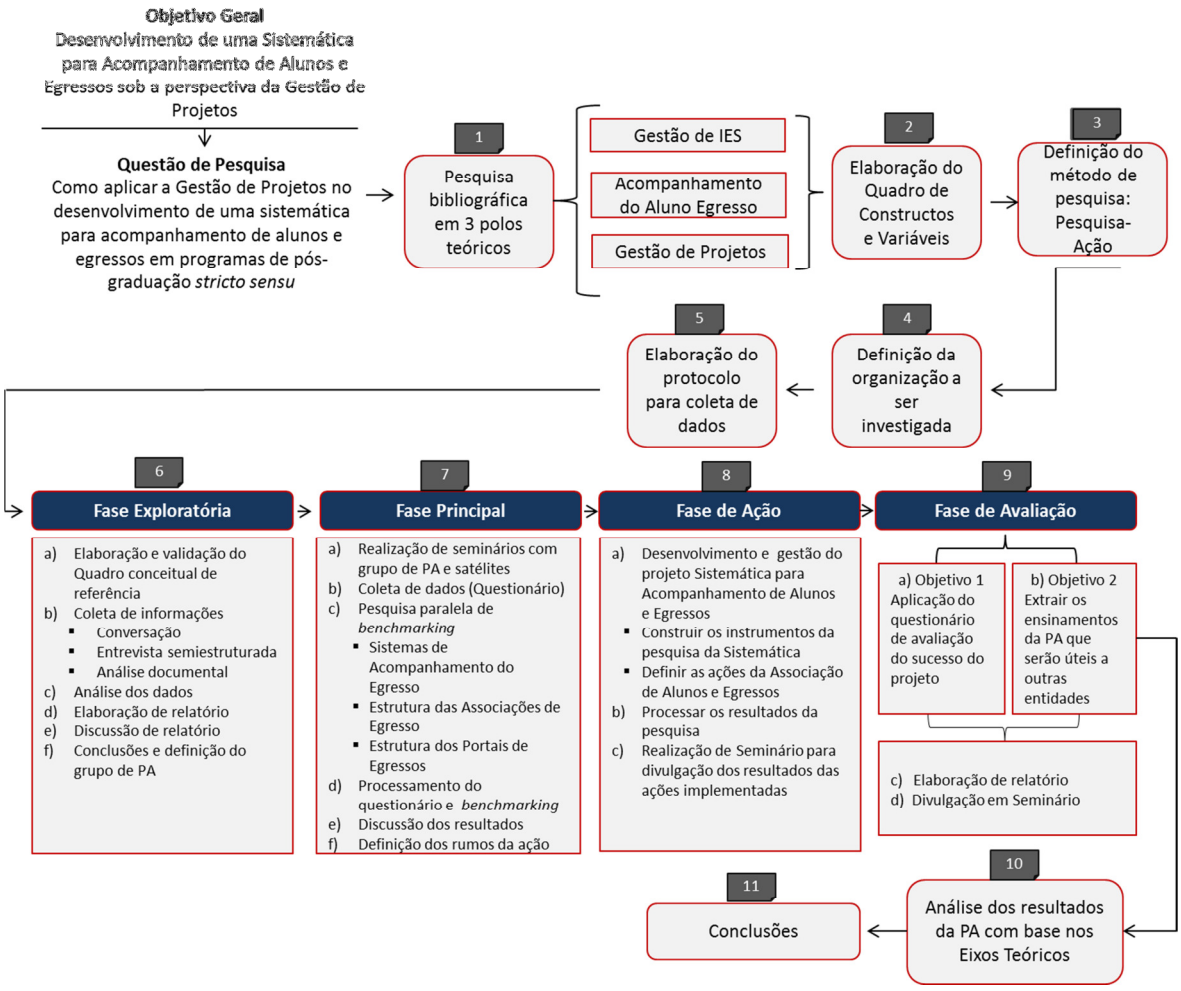


Figura 3. Delineamento da Pesquisa
Fonte: Elaborada pela autora

3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este item objetiva descrever detalhadamente as etapas realizadas para alcançar o objetivo principal deste trabalho: desenvolvimento de uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Discorre-se sobre o Modelo Conceitual e as Variáveis envolvidas na pesquisa, justifica-se a escolha da Organização Investigada, relata-se a série de procedimentos metodológicos, baseados nas quatro grandes fases de projetos de pesquisa-ação (PA) e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

3.2.1 Modelo Conceitual e Variáveis da Pesquisa

Uma vez escolhido e caracterizado o método de pesquisa, foi necessário descrever a pesquisa em sua dimensão mais ampla, expondo o modelo conceitual adotado, as variávais e os constructos envolvidos.

O modelo conceitual representado na Figura 4 identificou os conceitos importantes e suas associações que nortearam o estudo a fim de responder a questão de pesquisa.

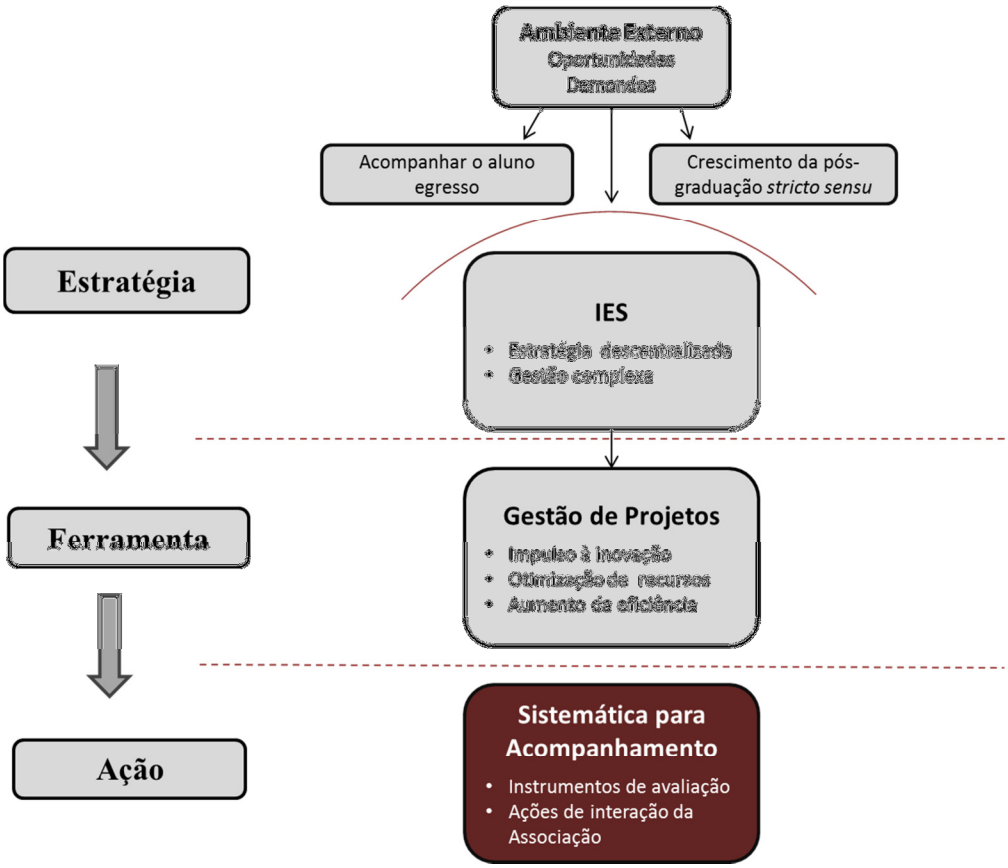


Figura 4. Modelo Conceitual adotado
Fonte: Elaborada pela autora

Segundo Martins e Theóphilo (2009), para não comprometer a validade dos achados da pesquisa ou incorrer em contradição de explicações, é indispensável conceituar os principais termos e variáveis, a fim de que tanto pesquisador quanto interessados nos resultados compartilhem os mesmos entendimentos, compreendendo de forma semelhante os resultados e as conclusões.

Neste sentido, as variáveis foram organizadas em categorias concebidas a partir dos objetivos específicos e do ambiente ao qual a pesquisa-ação foi realizada. No sentido de propor explicações, os respectivos constructos foram sumarizados a partir de sua essência e autores. A operacionalização é descrita no Quadro 8.

Variáveis	Constructos		Autor (Ano)
Gestão de IES	C1	A maior parte das transformações das IES é provocada por fatores externos.	Meyer Jr. e Marphy (2000)
	C2	Os projetos inovadores das IES proporcionam vantagem comparativa.	Meyer Jr. e Marphy (2000); Tachizawa e Andrade (2006)
	C3	As IES devem buscar desenvolver administração profissional, geralmente ensinam, mas não praticam.	Meyer Jr. e Marphy (2000)
	C4	IES são organizações complexas que possuem características particulares e incompatíveis com modelos estratégicos racionais e mecânicos.	Andrade (2003); Borges e Araújo (2001); Meyer *et al.* (2012); Rebelo *et al.* (2003)
	C5	IES possuem um processo decisório complexo.	Andrade (2003); Borges e Araújo (2001); Meyer Jr. e Marphy (2000); Rizzatti e Dobes (2004); Tachizawa e Andrade (2006)
	C6	A estratégia global das universidades não é resultado de um processo de planejamento centralizado desenvolvido pela cúpula e sim de um ciclo de influências das diversas unidades.	Andrade (2003); Meyer Jr. *et al.* (2012), Mintzberg e Rose (2003); Rebelo *et al.* (2003)
	C7	O planejamento estratégico de IES é descontínuo e geralmente envolve um plano de ação para uma gestão específica.	Estrada (2001); Meyer Jr. *et al.* (2012)
Ambiente Externo - Pós-Graduação *stricto sensu*, regulamentação e sistema de avaliação CAPES	C8	É objetivo da pós-graduação aprofundar o saber, valorizar o pensamento para a evolução da sociedade e colaborar com a evolução tecnológica.	CAPES (2010); Oliveira e Siqueira (2010)
	C9	A pós-graduação demonstra potencial de crescimento ativo de tal forma que os órgãos responsáveis apresentam metas para melhorar a qualidade da educação.	CAPES (2010); Lei 13.005 (2014)
	C10	A CAPES exerce um papel fundamental na expansão e consolidação do sistema da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.	Almeida (2010); CAPES (2013); Maccari *et al.* (2008)
	C11	O desempenho dos cursos de mestrado e doutorado é avaliado pela CAPES a partir de seu Sistema de Avaliação Trienal.	CAPES (2014a)
	C12	A obrigatoriedade do credenciamento e a busca por cumprir os quesitos da Avaliação CAPES têm se mostrado o principal direcionador estratégico dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.	Maccari *et al.* (2009); Martins *et al.* (2013)
	C13	O modelo de avaliação da CAPES tem um efeito uniformizador, tolhendo iniciativas inovadoras.	Almeida (2010); Gazzola e Fenati, (2010); Schwartzman (2010)
	C14	A avaliação deverá incorporar parâmetros que contemplem a geração de tecnologia e formação de profissionais voltados para o setor empresarial, considerando, por exemplo, as dissertações e teses ajustadas às demandas sociais.	CAPES (2010)
	C15	A avaliação da CAPES mede quantitativamente o produto dos cursos e não o processo.	Maccari *et al*. (2009)

			Constructos	Autor (Ano)
		C16	A CAPES tem manifestado a importância de identificar a atuação profissional dos egressos da pós-graduação como um importante quesito a ser considerado no processo de avaliação.	CAPES (2010); CAPES (2012a). CAPES (2012b); Martins *et al*. (2013); Ortigoza *et al*. (2012).
Acompanhamento do Aluno Egresso	**Conjunto de critérios que devem compor os instrumentos de pesquisa da sistemática**	C17	O acompanhamento do egresso busca avaliar os resultados produzidos pela IES na prática profissional e acadêmica de seus ex-alunos.	Andrade (2006); Brito (2008); Hortale *et al.* (2010); Machado (2012); Monteiro (1996); Ortigoza *et al.* (2004); Tachizawa e Andrade (2006); Teixeira *et al*. (2008)
		C18	Acompanhar o egresso proporciona à coordenação condições de reexaminar sistematicamente o curso, a fim de refletir sobre o sucesso do programa na formação dos alunos, permitindo ainda conduzir ações de melhoria.	Davidson-Shivers *et al*. (2004); Ingram *et al.(*2005); Pena (2008)
		C19	O acompanhamento pode ser realizado pela Plataforma *Lattes*, porém muitos egressos não mantêm seus currículos atualizados.	Cunha *et al.* (2007); Maccari *et a*l. (2008)
		C20	Uma dificuldade em acompanhar o egresso é o desinteresse do ex-aluno neste tipo de avaliação.	Hortale *et al.* (2010); Maccari *et al.* (2008); Paiva (2006)
		C21	Manter o contato do ex-aluno atualizado é uma dificuldade.	Arcoverde (2013); Cunha *et al*. (2007); Davidson-Shivers *et al.* (2004); Ingram *et al.* (2005); Paiva (2006)
		C22	Os instrumentos de avaliação devem ponderar dimensões e indicadores que respondam aos questionamentos de forma adequada, a fim de aumentar as taxas de resposta.	Cunha *et al.*(2007); Ingram *et al*. (2005)
	Métodos, procedimentos e ações que devem ser empregados na Sistemática	C23	As associações de egressos (*Alumni*) mantêm os ex-alunos próximos ao programa, de forma a obter constantes *feedbacks*.	Maccari *et al.* (2013).
		C24	Um agrupamento de egressos tem elevado potencial para contribuir em termos financeiros, estratégicos e sociais com a IES, no sentido de aumentar a sua credibilidade.	Barnard e Rensleigh (2008); Council for Advancement and Support of Education (2005)
		C25	Os programas de relacionamento entre graduados e IES objetivam construir e fortalecer relações de longo prazo, além de facilitar a comunicação entre ambos.	Council for Advancement and Support of Education (2005)
		C26	Visando o sucesso do relacionamento, é preciso envolver os egressos no planejamento da associação, nas atividades da IES a partir de um canal de comunicação aberto.	Barnard e Rensleigh (2008); Council for Advancement and Support of Education (2005)
		C27	Para aumentar o envolvimento do egresso nas associações são necessárias várias ações, tais como: envolver o público interno da IES no engajamento dos alunos, informar aos alunos e egressos a missão e as metas da associação, esforçar-se para obter o perfil completo do egresso, promover redes de relacionamento *online*.	Brant e Regan (2002); Council for Advancement and Support of Education (2005); Chi *et al.* (2012); Newman e Petrosko (2011)
Gestão de Projetos		C28	Todos os projetos são temporários, possuindo o início e o fim definidos e singulares, resultando em um produto ou serviço único.	Carvalho e Rabechini (2011); Cleland e Ireland (2007); Kerzner (2011); PMI (2013); Shenhar e Dvir (2010)

	Constructos		Autor (Ano)
	C29	Uma abordagem orientada a projetos é relevante à gestão estratégica das organizações, no sentido de permitir inovações, otimizar recursos e aumentar a eficiência, na busca da vantagem competitiva.	Carvalho e Rabechini (2011); Cleland e Ireland (2007); Junior e Plonski (2011); Kerzner (2011); Maximiano (2007); Maximiano *et al.* (2011); Santos e Carvalho (2006) ; Shenhar e Dvir (2010);
	C30	A abordagem tradicional da gestão de projetos utiliza um conjunto de métodos, técnicas e ferramentas de planejamento e de controle com propósito de racionalizar e normatizar as práticas da organização. As ações são geralmente dirigidas pelos Guias de Referência em Gestão de Projetos.	IPMA (2006); Junior e Plonski (2011); Maximiano *et al.* (2011); Patah e Carvalho (2012); PMI (2013); Rabechini Jr. e Carvalho (2009)
	C31	Existem limitações e desvantagens no uso dos métodos, metodologias, ferramentas e técnicas tradicionais de Gestão de Projetos	White e Fortune (2002)
	C32	A ideia do conjunto de fatores aplicáveis a todos os projetos é questionável, pois há diferenças entre eles que demandam um modelo de gestão adequado.	Carvalho e Rabechini (2011); Packendorff (1995); Rabechini Jr. e Carvalho (2009); Shenhar *et al.* (2005); Shenhar e Dvir (2010); Williams (2005)
	C33	As tipologias e classificações permitem identificar as diferenças e similaridades, de forma a contingenciar as abordagens de gestão de projetos de acordo com as necessidades dos gerentes e as características dos projetos, visando atingir o resultado do negócio e não apenas o cumprimento de regras.	Carvalho (2009 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009); Carvalho e Rabechini Jr. (2011); Cleland e King (1967, 1983 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009); Crawford *et al*. (2004); Junior e Plonski (2011); Lewis (2000 como citado em Carvalho & Rabechini, 2011); Maximiano *et al.* (2011); Pich *et al.*2002); Sauser *et al.* (2009); Shenhar e Dvir (2010)
	C34	Definir o que é sucesso em projeto não é uma tarefa fácil. Tradicionalmente adota-se o triângulo de ferro (adequação do desempenho, prazo e custo), porém, este é um tema controverso.	Carvalho e Rabechini Jr. (2011); Pinto e Slevin (1988); Shenhar e Dvir (2010)
	C35	O conceito de sucesso em projetos é estratégico e multidimensional, avaliado a partir de cinco dimensões: eficiência do projeto, impacto no cliente, impacto na equipe, sucesso do comercial e direto e preparação para o futuro. O sucesso do projeto não está atrelado apenas à restrição tripla, devendo considerar fundamentalmente o sucesso comercial, a eficiência na execução do projeto e os pontos de vista das partes interessadas.	Shenhar e Dvir (2010).

Quadro 8. Operacionalização das variáveis
Fonte: Elaborado pela autora

3.2.2 Organização Investigada

Segundo Thiollent (2009), uma organização pode ser entendida como qualquer entidade que agregue grupos sociais, cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos e poderá ser objeto da pesquisa-ação aquela que estiver disposta a encaminhar possíveis ações para situações insatisfatórias ou de crise.

Neste sentido, o processo de escolha da organização a ser investigada foi simbiótico, por um lado existia o domínio das características e o conhecimento dos projetos da IES, além da facilidade de acesso às informações por parte do pesquisador, e por outro, existia a percepção dos representates da IES da necessidade de orientação para melhor encaminharem a solução dos seus problemas.

Dentro da organização, selecionou-se o programa de pós-graduação *strico sensu* em Administração da Universidade Nove de Julho (PPGA-UNINOVE), cuja representatividade na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo pode ser constatada por meio das Planilhas Comparativas da Avaliação Trienal (CAPES, 2013d). Especificamente sobre o Curso de Administração, modalidade acadêmica, cabe ressaltar que o programa destacou-se em alguns quesitos na última avaliação trienal (2010-2013), se considerados os programas mais novos (criados a partir de 2000), que obtiveram a nota cinco (Conceito "Muito bom"): maior número de docentes permanentes (28); maior quantidade de trabalhos publicados em anais de eventos científicos (427); maior quantidade de artigos publicados em periódicos científicos, se somadas todas as classificações (320); maior quantidade de capítulos de livros (87).

Considera-se também a declarada necessidade de desenvolver e implantar um Projeto de Acompanhamento do Egresso, diagnosticada em estudo sobre a priorização de projetos educacionais relacionados à melhoria da nota da avaliação CAPES (Martins *et al.*, 2013).

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE compreende cinco cursos: Administração, Gestão de Projetos, Gestão Ambiental e Sustentabilidade, Gestão em Sistemas de Saúde e Gestão de Esportes (envolvendo aproximadamente 150 alunos, que se tornarão egressos em ciclos de dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutorado).

3.2.3 Fases da Pesquisa-Ação

Embora o projeto de pesquisa-ação não tenha forma predefinida, convencionou-se utilizar no mínimo quatro grandes fases (Exploratória, Principal, Ação e Avaliação). Para Thiollent (2009), no início da experiência, as fases são sequenciais, mas, na prática, existe simultaneidade entre pesquisa e ação nas três últimas fases, ocorrendo um efeito de aprendizagem tanto para pesquisadores quanto para participantes.

Apesar do processo cíclico entre as fases, didaticamente sua separação é útil, pois permite estruturar o suporte técnico necessário para o processo de investigação, sem isso, corre-se o risco da pesquisa-ação ficar no nível das intenções (Thiollent, 2009).

Desta forma, este projeto de pesquisa-ação foi estruturado em quatro fases, conforme as recomendações de Thiollent (2009), descritas em livro que trata especificamente da pesquisa-ação nas organizações. Cada uma das fases é detalhada nos subitens a seguir.

3.2.3.1 Fase Exploratória

Esta fase destina-se essencialmente a identificar o problema proposto pelo pesquisador e a solução científica a partir de ação conjunta.

Dois tipos de problemas devem ser resolvidos para que a pesquisa comece corretamente: 1) aspectos institucionais – definição clara do grupo de pesquisadores e suas relações com os atores da situação, um entendimento mínimo que possibilite definir as ações da pesquisa e seus limites no contexto; 2) aspectos metodológicos – a fim de obter informações significativas para elaborar o projeto, o pesquisador não deve ter ideias pré-concebidas, nem formular hipóteses antes de ter um conhecimento profundo da situação, de tal forma que se recomenda que o pesquisador construa, em conjunto com alguns dos membros da situação, um quadro conceitual de referência.

Especificamente sobre o quadro conceitual, este deve ser elaborado com base na seleção de conceitos existentes nas disciplinas de ciências humanas que devem ser relevantes para a resolução do problema. A elaboração deste quadro depende de um levantamento bibliográfico e da seleção de definição de conceitos. Nesta fase, não se chega a um quadro de referência definitivo, mas é necessário concluir um esboço.

Paralelamente à elaboração do quadro deve ter início a pesquisa de campo, visando diagnosticar os principais problemas em um prazo de tempo limitado. Geralmente, os dados são coletados a partir de conversação entre pesquisador e membros, discussão em grupo com os membros da organização, entrevista aberta ou semiestruturada e até mesmo em seminários. O objetivo é detectar os problemas prioritários, a partir da verbalização dos participantes. Quando a opção for por entrevistas, a amostra é selecionada intencionalmente e deve ser composta por pessoas representativas na organização, ou seja, essas pessoas devem ser membros dos vários níveis hierárquicos e das diversas funções dentro da organização investigada.

Em caso de entrevista semiestruturada sugere-se um pequeno número de perguntas muito abertas, entre 4 e 12 questões, no máximo. O objetivo é deixar o entrevistado com total liberdade de apreensão da realidade. As questões devem estar relacionadas com os problemas que forem julgados prioritários pelos promotores iniciais da pesquisa, sendo que, com o andamento da pesquisa as prioridades são redefinidas várias vezes.

A coleta de informações é feita preferencialmente com gravadores. Após a transcrição, realiza-se uma análise temática das entrevistas, de modo a listar as principais informações, classificando-as em função de uma possível polarização. As análises irão compor um relatório.

O relatório e a sua interpretação devem ser discutidos em uma reunião com os respondentes. O resultado desta discussão será a definição dos principais problemas e as sugestões de ação transformadora. Parte dessas pessoas, as mais motivadas, serão convidadas a participar do projeto de pesquisa-ação.

Sugere-se que o grupo permanente seja composto de um pesquisador, dois membros representativos de gerência de diversas áreas e três consultores externos, não devendo exceder 15 pessoas. A principal função desse grupo é coordenar o conjunto dos trabalhos (estudos, pesquisas, treinamento e propostas de ação).

O final desta fase é decretado quando existe clareza e consenso em torno dos eixos de atividade prioritários em termos de pesquisa e de ação.

A sequência de ações realizadas na fase exploratória deste estudo é representada na Figura 5.

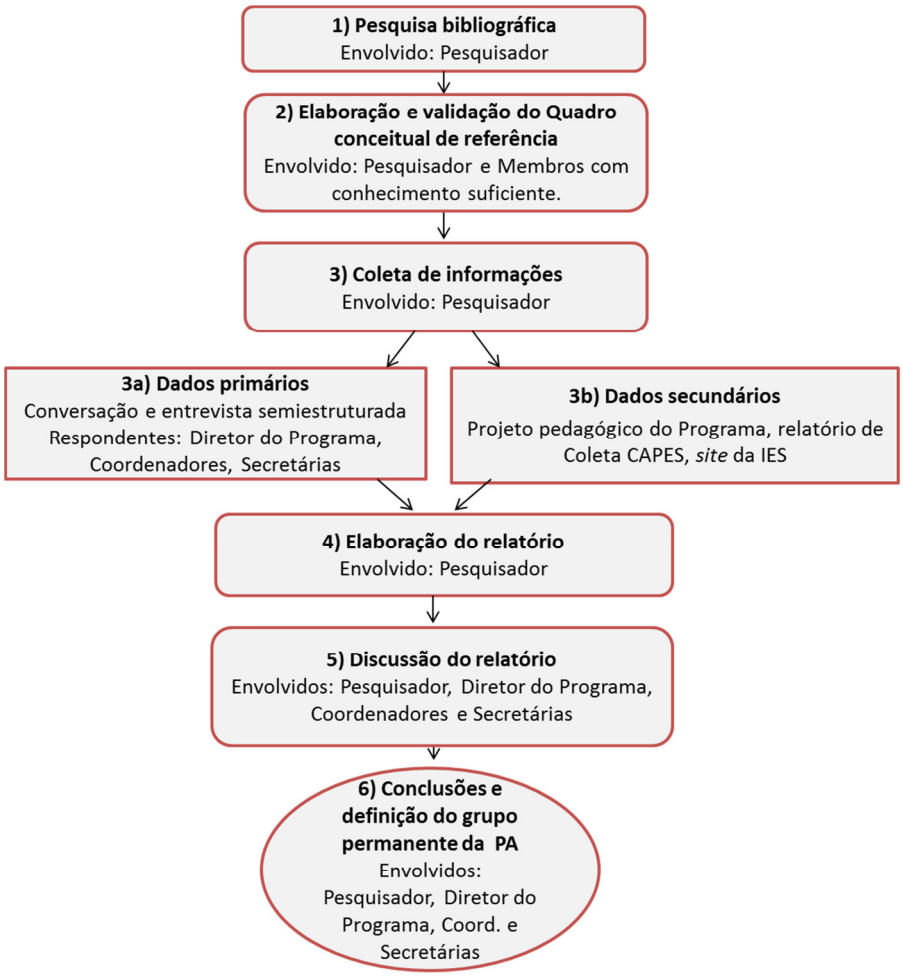


Figura 5. Fase Exploratória do estudo
Fonte: Elaborada pela autora

Referente à operacionalização do item 1, utilizou-se a pesquisa bibliográfica realizada pelo pesquisador, o próprio Capítulo 2 deste estudo.

Com relação ao item 2, utilizou-se a Operacionalização das Variáveis deste estudo (Quadro 8) como fundamento para a elaboração do Quadro Conceitual de Referência e apenas foram realizados ajustes a partir de discussão com o Diretor do Programa, que além de ter conhecimento no assunto, manifestou interesse e compromisso com o projeto de pesquisa-ação.

Sobre o item 3, a escolha dos respondentes deveu-se essencialmente à experiência acumulada na avaliação da CAPES. Os envolvidos participaram, em diferentes frentes, da elaboração do Relatório de Coleta CAPES triênio 2010-2012. Além disso, representam diferentes funções e níveis hierárquicos na organização.

O roteiro de entrevistas aplicado consta no Apêndice A. As questões foram formuladas com base nos apontamentos da revisão bibliográfica e têm o caráter aberto,

objetivando melhor compreensão da realidade organizacional. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo próprio pesquisador e constituíram os dados para a elaboração do relatório (item 4), junto com a análise dos dados secundários (item 3b). Os documentos serviram para caracterizar a organização investigada, bem como entender o contexto formal ao qual o programa está inserido, além de sua estratégia de forma mais ampla.

Foi realizada reunião entre pesquisador e membros para operacionalização dos itens 5 e 6.

3.2.3.2 Fase Principal

A Fase Principal tem início depois da análise e discussão dos resultados da fase anterior. Os pesquisadores e participantes deverão constituir um seminário permanente para direcionar a investigação.

Os principais objetivos desta fase são: definir e priorizar problemas, elaborar hipóteses de pesquisa, coordenar atividades, interpretar resultados, buscar soluções e propostas de ação, acompanhamento das ações implementadas e divulgação dos resultados. Cabe ao pesquisador processar os dados e conduzir a discussão.

Para auxiliar o trabalho do grupo permanente, eventualmente pode-se contar com apoio de grupos complementares (satélites): estudo ou investigação. O grupo de estudos reúne interessados em aprofundar estudos de ordem teórica, conceitual ou metodológica que forem necessários para o amadurecimento da pesquisa, por exemplo, procurando bibliografia. Já o grupo de investigação reúne interessados com alguma competência específica que auxiliem a elaborar pesquisa, coletar e processar dados.

Nesta fase sugere-se a aplicação de questionários, que permitirão ao pesquisador realizar um levantamento rápido das principais informações sobre a situação. Este questionário deve abranger temas que foram trabalhados na fase exploratória. Geralmente, este tipo de questionário apresenta as seguintes características: identificação do respondente; descrição ou avaliação do problema; e perguntas sobre possíveis propostas de ação. Após ser discutido em seminário o questionário é aplicado, se possível à totalidade da população.

Cabe ao pesquisador a responsabilidade de processar os dados e promover as discussões com o grupo a fim de definir prioridades e rumos a serem dados à ação.

A sequência de ações executadas na fase principal é representada na Figura 6.

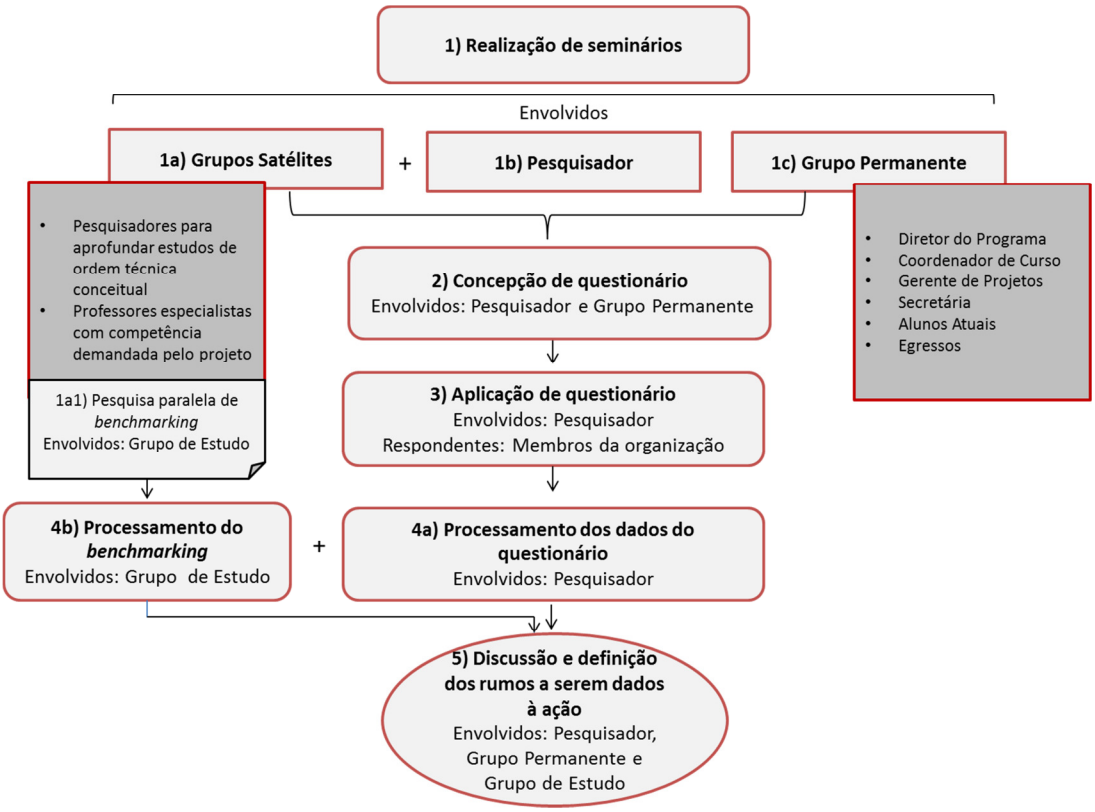


Figura 6. Fase Principal do estudo
Fonte: Elaborada pela autora

Os seminários constantes no item 1 foram realizados a cada 15 ou vinte dias. Para registro dos seminários, o pesquisador usou gravadores e diário de campo. O Grupo Permanente (item 1c) fora composto por pelo menos um representante de cada categoria de *stakeholder* envolvido no projeto de acompanhamento dos alunos e egressos. Com esta formação, além dos gestores da IES, os alunos, egressos e professores puderam contribuir com a formulação das ações que visam promover a cultura da manutenção do contato e envolvimento nas atividades da IES.

Os itens 2 e 3 foram coordenados pelo pesquisador em conjunto com o Grupo Permanente. O questionário, distribuído de forma eletrônica, avaliou a opinião dos egressos do Programa de Pós-graduação em Administração quanto aos benefícios esperados de uma Associação de Alunos Egressos. As respostas foram tabuladas e compiladas pelo pesquisador (item 4a) e foram apresentadas durante o seminário.

Dada a vasta pesquisa realizada sobre acompanhamento de alunos egressos, o Grupo de Estudo (item 1a) foi constituído essencialmente pelo pesquisador, que trabalhou no aprofundamento de estudos de ordem técnica e conceitual sobre seguintes temas (item 1a1):

- **Acompanhamento do Egresso** – realizado *benchmarking* a partir da literatura científica. Procurou-se identificar a composição dos sistemas existentes, indicadores acadêmicos, profissionais e de competências, forma de captura dos dados, dificuldades e outros fatores que colaborariam com o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa.
- **Estrutura das Associações de Egresso (*Alumni*)** – realizado *benchmarking* para entender a estrutura e o funcionamento de algumas das renomadas associações internacionais de *Alumni*, dado o estágio de consolidação em que se encontram tais entidades fora do Brasil. Sobre *benchmarking* de relacionamento entre egressos e IES, a literatura científica alerta que tem sido historicamente difícil realizá-lo, pois este tipo de programa reflete histórias únicas, culturas, costumes, estruturas e ambientes de seus campi, de tal sorte que parece que cada instituição quer apresentar algo diferente (Brant & Regan, 2002). Apesar do alerta, o pesquisador empenhou-se em realizar um *benchmarking* a partir de pesquisa documental no *site* das Associações.
- **Estrutura dos Portais das Associações de Egresso (*Alumni*)** – realizado *benchmarking* para entender o funcionamento dos portais de interação entre egressos e IES, entendendo que esta forma de comunicação tende a facilitar o relacionamento para além do período de realização do curso. O *benchmarking* considerou também os portais nacionais, pois possivelmente eles estejam mais adaptados à realidade brasileira.

Cabe destacar que *benchmarking* é um instrumento poderoso de melhoria que busca alcançar vantagem competitiva por meio do aprendizado das melhores práticas na indústria, levando a um desempenho superior. Dentre as classificações possíveis de *benchmarking*, o presente estudo utilizou a abordagem funcional/genérica, aquela que busca identificar as melhores práticas em qualquer tipo de organização que tenha estabelecido uma reputação de excelência em área específica. De um modo genérico, os processos de *benchmarking* envolvem cinco etapas básicas: determinar o objeto do *benchmarking*, identificar os parceiros, coletar e analisar dados, estabelecer metas, implementar ações e monitorar resultados (Melo, Carpinetti, & Silva, 2000).

O processamento do *benchmarking* (item 4b) foi realizado pelo pesquisador e foi apresentado ao Grupo permanente durante seminário.

Esta fase encerrou-se com a realização do seminário que discutiu os resultados do questionário e do *benchmarking*, definindo-se a partir daí os rumos da ação.

3.2.3.3 Fase de Ação

A Fase de Ação envolve essencialmente definir os objetivos alcançáveis por meio de ações concretas e implementar ações-pilotos. Neste estudo, essa fase compreendeu a operacionalização das ideias desenvolvidas nas fases anteriores e a sequência das ações empreendidas é representada na Figura 7.

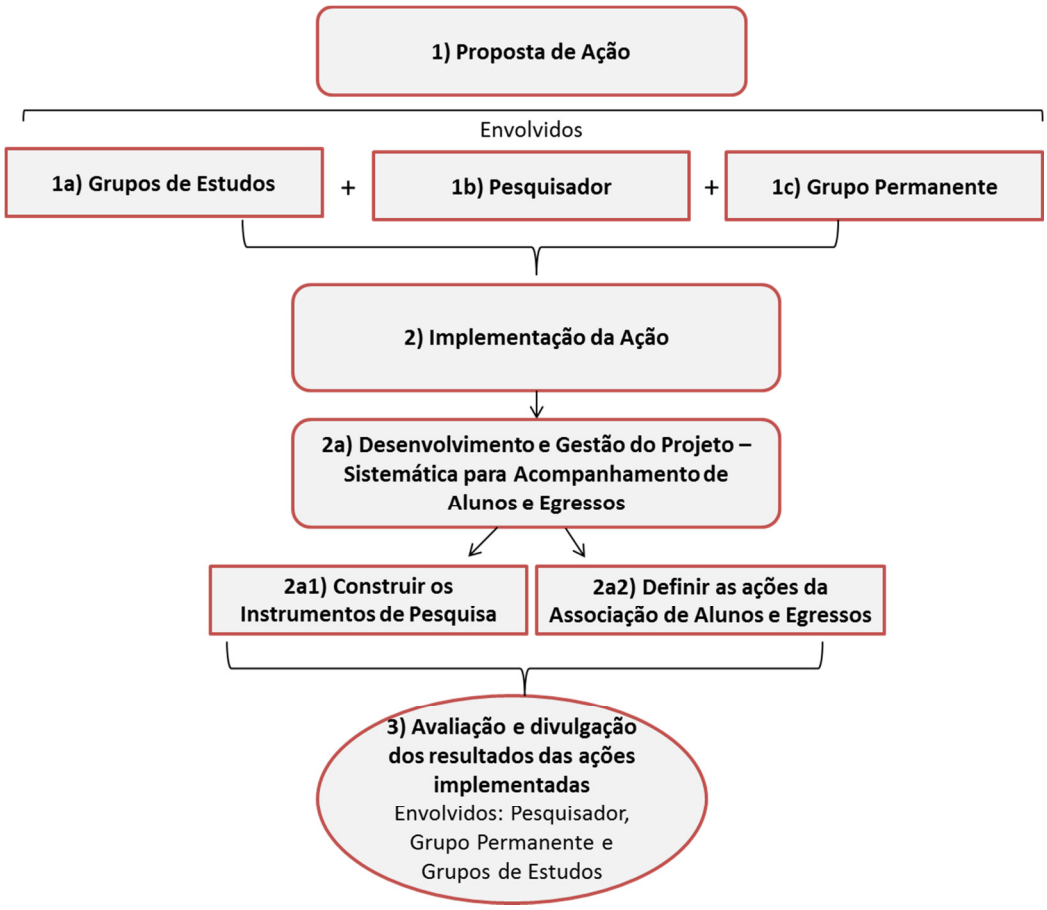


Figura 7. Fase de Ação do estudo
Fonte: Elaborada pela autora

O item 2a contou especialmente com a colaboração de dois dos membros do Grupo Permanente: o Diretor do Programa de Administração da UNINOVE, considerado o *sponsor* do projeto, dado seu interesse na implantação da Sistemática; e o gerente de projetos, especialista nesta temática e externo à organização. Conforme sugestão do pesquisador, esta fase envolveu o seguinte processo:

1. Classificação do projeto de acordo com o Modelo NTCR – Estrutura Diamante.

2. Análise do projeto para definir a abordagem adequada, considerando as contingências quanto às potencialidades ou os pontos de atenção, conforme sugestões do Modelo NTCR – Estrutura Diamante.
3. Execução das atividades tradicionais em conjunto com as atividades da abordagem adaptativa durante as fases do projeto (Definição, Planejamento, Execução e Conclusão) conforme o Quadro 7.

O item 2a1 consistiu em construir os instrumentos de pesquisa que compõem a Sistemática e foi conduzido pelo pesquisador (como membro do Grupo de Estudos) junto a dois dos membros do Grupo Permanente: Diretor do Programa e Coordenador de Curso. A seleção do público se deve ao especial interesse destes dois membros na efetividade dos dados coletados, tendo em vista a demanda instituída pela CAPES, no que tange o acompanhamento do aluno egresso.

O item 2a2 consistiu em definir a estrutura e a estratégia de ação da futura Associação de Alunos e Egressos, entidade que será responsável por promover a sinergia de interesses entre alunos, egressos e IES. Este processo contou com a participação do pesquisador e com todos os membros do Grupo Permanente.

Ao final desta fase, foi possível atingir os objetivos específicos deste estudo.

3.2.3.4 Fase de Avaliação

A Fase de Avaliação atende fundamentalmente a dois objetivos:

1. Controlar a efetividade das ações no contexto organizacional e as consequências de curto ou médio prazo.
2. Extrair os conhecimentos que são úteis para estendê-los a outras entidades.

Os resultados da pesquisa-ação não devem apenas relatar tabelas, devem principalmente relatar as mudanças introduzidas na percepção dos interessados ou na cultura da organização.

A sequência de ações que foram desempenhadas nesta fase é representada na Figura 8.

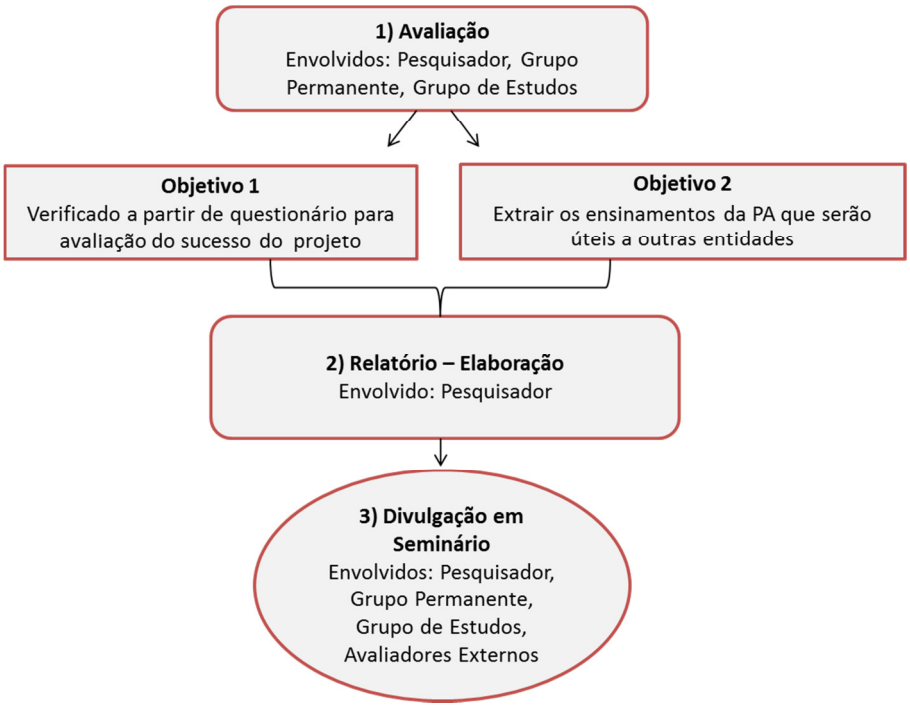


Figura 8. Fase de Avaliação do estudo
Fonte: Elaborada pela autora

O objetivo 1, que visa controlar a efetividade das ações, foi medido a partir do questionário para avaliação do sucesso do projeto, conforme modelo validado de Shenhar e Dvir (2010) (Anexo). O questionário foi aplicado a três membros do Grupo Permanente, cada um deles representando um *stakeholder* primário do projeto: *sponsor* do projeto que representa a IES, um aluno e um egresso.

O objetivo 2, que visa permitir a replicação do conhecimento, foi a própria conclusão deste estudo, cujas indagações e anseios deram origem ao projeto de pesquisa-ação. O resultado destaca tanto as contribuições para o âmbito prático quanto científico.

Os itens 2 e 3 foram conduzidos pelo pesquisador.

Cabe ressaltar que o pesquisador tomou os devidos cuidados para que os resultados apresentados sofressem a menor interferência de opiniões e impressões pessoais, respeitando as respostas e o posicionamento dos entrevistados e participantes do grupo da pesquisa-ação.

4) ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos resultados alcançados a partir da pesquisa de campo. Objetivando-se explorar todos os achados decorrentes da realização desta pesquisa, os resultados serão apresentados utilizando-se a mesma lógica da pesquisa-ação definida no Capítulo 3: Fase Exploratória, Fase Principal, Fase de Ação e Fase de Conclusão. A resposta a cada objetivo específico proposto no início deste trabalho, será destacada na medida em que emergir dos resultados.

4.1 FASE EXPLORATÓRIA

Buscando iniciar a pesquisa de forma correta, definiu-se o grupo de pesquisadores e sua relação com os atores da situação (Thiollent, 2009). Dado que o resultado desta pesquisa é uma dissertação de mestrado, o único pesquisador envolvido no processo é a própria aluna, que por estar inserida na organização investigada tem facilidade de acesso tanto às informações quanto aos interessados no sucesso do projeto (diretores, secretátias, alunos e egressos), além de seu interesse pessoal em promover o crescimento global dos programas da universidade à qual faz parte.

Destinada a identificar o problema proposto pelo pesquisador e a possível solução científica, esta fase demorou cerca de seis meses e compreendeu as ações listadas a seguir:

a) O pesquisador detectou, a partir de conversas com o diretor do PPGA, a necessidade do programa em acompanhar a trajetória profissional dos seus egressos a fim de avaliar a efetividade proporcionada pela formação concedida.
b) O pesquisador realizou pesquisa bibliográfica sobre os temas pertinentes ao problema, o que se constituiu no Capítulo 2 desta dissertação.
c) O pesquisador elaborou o quadro conceitual de referência, parte integrante do Capítulo 3 desta dissertação.
d) O pesquisador e o diretor do PPGA validaram, em conjunto, as variáveis do quadro conceitual de referência.
e) O pesquisador realizou entrevistas semiestruturadas com três diretores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Administração da UNINOVE -

Administração, Gestão de Projetos e Gestão Ambiental e Sustentabilidade (Apêndice A - Instrumento de Pesquisa destinado ao Grupo A).

f) O pesquisador realizou entrevistas semiestruturada com três secretárias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Administração da UNINOVE (Apêndice A - Instrumento de Pesquisa destinado ao Grupo B).

g) O pesquisador analisou os seguintes documentos: Relatório CAPES - Triênio 2010/2012, Relatório da Plataforma Sucupira 2013, *site* da UNINOVE e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

h) Com base nos dados primários e secundários coletados, o pesquisador elaborou o relatório diagnóstico e o apresentou aos diretores e secretárias entrevistados.

No intuito de não exceder uma quantidade razoável de páginas destinadas à apresentação dos resultados, optou-se por não incluir o relatório diagnóstico em sua totalidade, porém os principais pontos discutidos, assim como os problemas e sugestões elencados pelo grupo serão apresentados e discutidos na sequência.

Destaca-se ainda que, os constructos propostos no Quadro 8 serão validados ou refutados, na medida em que a análise ocorre, desta forma a referência "Quadro 8 – C número correspondente" indica que neste parágrafo, a prática e a literatura foram diretamente confrontadas.

4.1.1 Caracterização da Organização Investigada

A fim de entender o contexto em que se delineia o projeto "Desenvolvimento de Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE", optou-se por iniciar o processo pelo diagnóstico da organização investigada. Deste modo, seria possível alinhar os resultados esperados do projeto ao planejamento estratégico da IES. Em um primeiro momento, procurou-se caracterizar a organização de forma a constatar se nela estão presentes as particularidades aludidas pela literatura no que diz respeito ao modelo de gestão em IES, ao comportamento frente às recomendações da CAPES, à necessidade de acompanhar o aluno egresso e por fim ao uso da gestão de projetos.

4.1.1.1 Contexto

Fundada em 1972, a UNINOVE é uma instituição de ensino superior privada que conta atualmente com 130 mil alunos matriculados em mais de 50 opções de cursos superiores, cerca de 90 cursos de pós-graduação *lato sensu* e doze programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo cinco deles na área de Administração: Administração (Mestrado Acadêmico e Doutorado), Gestão de Projetos (Mestrado Profissional), Gestão Ambiental e Sustentabilidade (Mestrado Profissional), Gestão em Sistemas de Saúde (Mestrado Profissional) e Gestão do Esporte (Mestrado Profissional) (UNINOVE).

O corpo diretivo da universidade engloba: a) uma mantenedora - Associação Educacional Nove de Julho; b) um reitor; c) seis pró-reitores, sendo um administrativo, um acadêmico e quatro outros vinculados aos campi da universidade; d) 21 diretores acadêmicos, sendo 12 deles de programas de pós-graduação *stricto sensu* e e) dois diretores administrativos. Já o corpo diretivo de cada programa de pós-graduação *stricto sensu* é composto essencialmente pelo diretor, que recebe o auxílio dos líderes de linha de pesquisa (UNINOVEb).

Especificamente sobre a caracterização da unidade de análise, cabe destacar que a **Missão** do PPGA-UNINOVE é "Formar pessoas com domínio da pesquisa e do ensino em Administração e, inseridos globalmente, capazes de contribuir para o avanço da ciência e evolução da sociedade.", já a sua **Visão** é "Ser reconhecido como modelo de excelência em pós-graduação *stricto sensu* em Administração, no âmbito nacional e internacional." (UNINOVEa). Missão esta que confirma o objetivo da pós-graduação:valorizar o pensamento para a evolução da sociedade (CAPES, 2010; Oliveira & Siqueira, 2010) (Quadro 8 – C8).

Já a estratégia adotada pelo PPGA-UNINOVE, segundo dados do Relatório Plataforma Sucupira 2013(PPGA - UNINOVE, 2013), envolve aprimoramento acadêmico constante de modo a alcançar os mais altos indicadores de excelência recomendados pela CAPES, a partir das seguintes práticas: investimento institucional, criando mais cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento; oferta de bolsas de estudo integral, isentando mestrandos e doutorandos do pagamento de taxas e mensalidades; plano de estudos acadêmicos (PEA), que requer dos alunos comprometimento e dedicação em contrapartida à bolsa de estudo recebida; infraestrutura; fomento à pesquisa; incentivo para que o docente participe de congressos nacionais e internacionais; incentivo à produção

científica e por fim, internacionalização do programa. Vale ressaltar que a criação de novos cursos atende a uma demanda latente do mercado, o crescimento da pós-graduação, reforçado recentemente pela Lei 13.005 (2014) que estabelece como meta ampliar a formação e atuação de mestres e doutores no ensino superior (Quadro 8 – C9).

Em consonância com sua Missão e Visão e como resultado das ações estratégicas empreendidas, o mais antigo programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração da universidade, que teve início em 2001, obteve em 2013 o conceito 5 (Muito Bom) na Avaliação CAPES Triênio 2010-2012, posicionando-o entre os vinte melhores programas do país, sendo que 12 deles são mais antigos, tendo sido criados antes do ano 2000(CAPES, 2013d). Este posicionamento demonstra que de fato, os projetos inovadores das IES proporcionam vantagem comparativa, conforme estudos de Meyer Jr. e Marphy (2000) e Tachizawa e Andrade (2006) (Quadro 8 – C2).

Dada a convergência de interesse de todos os programas *stricto sensu* da área de Administração desta universidade na busca pela excelência acadêmica, medida a partir dos indicadores CAPES, as estratégias cunhadas pelo PPGA-UNINOVE são discutidas conjuntamente pelos cinco diretores. O corpo diretivo entende que aquilo que é funcional e benéfico para um deles o é também para os demais.

Neste sentido, o desejo do diretor do PPGA de acompanhar os egressos do programa, a fim de identificar os efeitos práticos da formação aplicados na sociedade, fora compartilhado pelos demais diretores. Decidiram então, investir em um projeto que lhes permitisse acompanhar seus egressos. Inicialmente, este projeto possibilitaria preencher os novos quesitos de avaliação estabelecidos pela CAPES, mas em um âmbito mais profundo e estratégico permitiria ao programa autoavaliar-se, promovendo a melhoria contínua do curso. O projeto, além de beneficiar os programas *stricto sensu* de Administração da universidade, tem potencial para favorecer diretamente todos os atuais e futuros egressos.

4.1.1.2 Modelo de Gestão

Parte do processo diagnóstico envolveu a compreensão de como ocorre o planejamento estratégico e o processo decisório dos programas. Adicionalmente, investigou-se que tipo de ferramenta dá suporte à gestão estratégica. A análise foi subsidiada pelas respostas às questões 1, 2, 3 e 5 do Instrumento de Pesquisa aplicado ao Grupo A (Apêndice A), que fora respondido por três diretores.

Assim como constatado por Meyer Jr. e Marphy (2000), quando trata da ocupação de cargos de direção em IES, os diretores dos programas analisados são professores da instituição que assumiram temporariamente posições administrativas, porém por serem administradores de formação, infere-se que possuam a devida capacidade gerencial para empreender as transformações necessárias.

O Quadro 9 apresenta o extrato resultante do conjunto de entrevistas. Cabe destacar que a elaboração deste quadro resumo, somente foi possível devido do alto grau de alinhamento apresentado pelos diretores dos programas.

Questão	Extrato das Respostas
1) Como é realizado o planejamento estratégico global da Universidade?	Os diretores não sabem como é realizado o planejamento estratégico global da universidade. Acreditam que ele ocorra em uma instância superior, envolvendo apenas os sócios proprietários e reitoria. Os diretores têm conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, embora não saibam como ele é elaborado ou discutido. Os diretores participam semestralmente das reuniões do Conselho Universitário, nelas apresentam as atividades desenvolvidas no semestre, bem como o planejamento para os próximos. Os diretores acreditam que o conteúdo exposto nestas reuniões seja parte integrante do planejamento estratégico da IES, mas não há nada explícito neste sentido.
2) Como é realizado o planejamento estratégico do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração?	Os cinco programas de Administração trabalham de forma integrada. A partir de reunião realizada pelos diretores, todo início de ano, são traçadas as metas, os caminhos para atingi-las e os recursos necessários, constituindo um planejamento estratégico global do programa de Administração. O planejamento global é composto por estratégias deliberadas, que visam atingir determinado conceito no Sistema de Avaliação da CAPES e envolvem elementos tais como: internacionalização, pós-doutorado, produção intelectual, entre outros. Os professores líderes de linha de pesquisa de cada programa são envolvidos em um momento prévio à reunião anual de planejamento global, instante em que os diretores coletam ideias e demandas, o objetivo desta reunião prévia é gerar fóruns de discussão para que todos possam contribuir com o planejamento estratégico do curso. Os líderes das linhas de pesquisa tem um extenso relacionamento extra universidade, pois participam de bancas, congressos ou projetos de pesquisa e a partir destas experiências, levam possíveis inovações para a própria IES. Além das estratégias deliberadas, ocorrem estratégias emergentes, aquelas que surgem do cotidiano e se somam à estratégia global traçada anteriormente. Para acompanhamento do cumprimento das metas ou tratamento das estratégias emergentes, são realizadas reuniões mensais entre os líderes de linha de pesquisa e seus respectivos diretores. Por ser o maior, o programa de Administração tornou-se a espinha dorsal dos demais programas da área, e neste contexto, seu diretor avalia quais das propostas geram mais resultado, evitando desenvolver ações que demandem muito trabalho e pouco contribuam com a avaliação da CAPES. O planejamento estratégico não é formalmente documentado, mas é claro na cabeça dos diretores e a partir de 2014, foi indiretamente facilitado pela Plataforma Sucupira, local para registro *online* da produção anual dos programas, disponibilizado pela CAPES. A partir da aprovação da estratégica, define-se um plano de ação e um responsável, trabalhando-se com a equipe já disponível, tanto administrativa quanto docente.

Questão	Extrato das Respostas
3) Como é o processo decisório na Universidade e no Programa?	O processo decisório da universidade não é de conhecimento dos diretores, já no programa, as decisões são geralmente tomadas pelo diretor nos casos em que é necessária solução imediata ou quando está baseada no regulamento do curso. Outros tipos de decisões podem requerer discussão do Colegiado, uma instância composta pelos professores do curso e neste caso, o processo decisório não é centralizado em uma única pessoa. Já as decisões que envolvem aspectos estratégicos do programa são compartilhadas com os demais diretores, pois se entende que como o objetivo dos programas é o mesmo, assim como a diretriz de avaliação, o que se constitui como uma ação positiva para um deles é válida para os demais.
5) O programa utiliza algum tipo de ferramenta que auxilia na gestão estratégica? Quais seriam e quais os frequentes resultados?	Os programas utilizam diferentes ferramentas que auxiliam os diretores na gestão estratégica. Foram citados os seguintes usos: 1) Planilhas em Excel® para controle da produção científica; 2)Planilhas em Excel® com um funcionamento similar a um *balanced scorecard* acadêmico; 3) *Script Lattes*, considerada uma ferramenta bastante importante para a extração das produções científicas, técnicas, orientações de todos os docentes e discentes de determinado período, que ajuda o diretor a gerir o programa; 4) Relatórios produzidos por líderes de linha de pesquisa; 5) Sistema que simula a atribuição do conceito CAPES, ainda não utilizado; 6) Sistemas da CAPES (Coleta CAPES e Plataforma Sucupira) que embora sirvam para relatar, servem como orientador do planejamento estratégico. Não há uma ferramenta que integre todos os dados, e algumas vezes as informações estão incompletas, sendo necessário contatar professores e alunos.

Quadro 9. Respostas sobre Planejamento Estratégico e Gestão – Grupo A
Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresenta-se o confronto do modelo estratégico adotado pela universidade e pelos programas com os achados da literatura, no que concerne à variável Gestão de IES, conforme os constructos categorizados no Quadro 8, e de forma mais aprofundada descritos item 2.1 desta dissertação.

A análise da Questão 1 demonstra que, de forma geral, os diretores não têm conhecimento de como ocorre o planejamento global da universidade e embora tenham acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional, não há uma obrigação formal ou estruturada de conciliar as estratégias do programa à estratégia global. É provável que as estratégias cunhadas pelos programas se constituam como um ciclo de influências para o planejamento central da IES, o que corrobora as conclusões dos estudos de Andrade (2003), Meyer Jr. *et al.*(2012), Mintzberg e Rose (2003) e Rebelo *et al.* (2003) (Quadro 8 – C6).

Já sobre as práticas de planejamento estratégico dos programas, com base nas respostas à Questão 2, constata-se que a maior parte das transformações é provocada por fatores externos (Meyer Jr., 2008) pois: a) as estratégias deliberadas são traçadas para atingir determinado conceito na Avaliação CAPES, atitude reforçada pela resposta à Questão 4, que será tratada detalhadamente no item 4.3.1.3 e b) as experiências

vivenciadas por professores em outras IES trazem oportunidades de inovar, podendo se tornar um fator estratégico de sucesso, o que atrai pessoal qualificado e cria uma imagem positiva perante a comunidade (Meyer Jr. & Marphy, 2000) (Quadro 8 – C1).

A análise da Questão 2 permite ainda corroborar a literatura em outros aspectos, entre eles: a) verifica-se que há uma mescla de estratégias deliberadas e estratégias emergentes, pois as estratégias decorrem tanto de planos formais institucionais quanto de iniciativas individuais e grupais, que resultam de interações e reação de gestores e docentes, diante dos desafios cotidianos (Andrade, 2003); b) para que uma estratégia seja deliberada, não apenas as ações devem ser determinadas por intenções conscientes, como também deve existir um padrão entre elas (Mintzberg & Rose, 2003), prática constatada quando os programas coadunam ações com vistas a obterem o melhor conceito possível na Avaliação CAPES e também quando o diretor do PPGA conscientemente arbitra sobre quais das ações convergem para o objetivo central dos programas.

Ainda com base na Questão 2, considerando que o planejamento estratégico dos programas não é formalmente documentado, além de sofrer com as modificações decorrentes das estratégias emergentes e das reuniões mensais é possível inferir que, embora neste momento exista sinergia de interesses, no longo prazo, o planejamento estratégico poderá não ser contínuo, pois ele está fortemente atrelado a um plano de ações determinado por uma gestão específica (Estrada, 2001; Meyer Jr. *et al.*, 2012) (Quadro 8 – C7). É preciso destacar que este estudo não tem como precisar tal constructo, pois a análise envolveu apenas uma gestão.

O processo decisório da IES não é de conhecimento dos diretores, já o dos programas, conforme as respostas dadas à Questão 3 e com base nos modelos de governança extraídos do estudo de Andrade (2003), pode ser classificado como "Colegiado", pois existe uma dinâmica de consenso entre os indivíduos e os grupos, o que acaba por conduzir a um processo de tomada de decisões coerente com os objetivos e com as metas do programa. Acrescenta-se a isto a prática de um planejamento estratégico participativo, pois ao envolver os líderes de linhas de pesquisa na discussão, os diretores visam aumentar o consenso e também o comprometimento dos indivíduos com o cumprimento das metas. Conclui-se que o processo decisório dos programas, embora diferente de organizações racionais e mecânicas, não chega a ser complexo (Andrade, 2003; Borges & Araújo, 2001; Meyer Jr. & Marphy, 2000; Rizzatti & Dobes, 2004;

Tachizawa & Andrade; 2006)(Quadro 8 – C5), pois há forte coesão entre o grupo, conforme verificado nas entrevistas.

Em conjunto, as respostas às Questões 2 e 5 demonstram que há certa procedência na afirmação de Meyer Jr. e Marphy (2000) quando tratam do paradoxo mundial em que as universidades ensinam teorias e técnicas, porém não as utilizam em sua própria organização. Os seguintes achados corroboram tal afirmação: a) não há formalização do planejamento estratégico aprovado, nem documentação do plano de ação traçado e o acompanhamento é realizado de maneira informal e b) não há uma padronização do uso de ferramentas de gestão estratégica, cada diretor faz uso daquilo que lhe retorna os resultados necessários e por vezes, é preciso dedicar tempo na busca de informações dispersas (Quadro 8 – C3). Certamente, o compartilhamento das técnicas e ferramentas utilizadas por cada um dos programas poderia se constituir em uma sistemática padronizada e mais eficiente para a gestão estratégica.

A partir da análise do conjunto de respostas, depreende-se que a UNINOVE, como as demais IES, é uma organização complexa apresentando algumas das características particulares elencadas por Andrade (2003), Borges e Araújo (2001), Meyer *et al.* (2012) e Rebelo *et al.* (2003) a saber:

a) as tarefas são dominadas por indivíduos com alto grau de profissionalismo, são todos professores com mestrado e doutorado e que demandam ao menos liberdade para expressar seus pontos de vista, quando não autonomia para operações corriqueiras;

b) as decisões são descentralizadas, dependendo muitas vezes do consenso do Colegiado, como consequência, diferentes partes da organização podem progredir de forma diferente, obedecendo a circunstâncias específicas;

Por outro lado, no caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE, algumas das particularidades destacadas por tais autores são de certa forma neutralizadas pela atuação do Diretor do PPGA, que além das funções tradicionais, atua como um Diretor Executivo de todos os programas, arbitrando sobre a estratégia como um todo (Quadro 8 – C4). As seguintes particularidades não foram verificadas: a existência da multiplicidade de concepções distintas que dificultam a definição de metas, o poder é ambíguo e disperso e a reduzida coordenação de tarefas.

A partir desta caracterização foi possível entender como as especificidades do planejamento e da execução estratégica impactam no desenvolvimento dos projetos educacionais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

4.1.1.3 Comportamento da IES frente às Recomendações da CAPES

A partir da análise das respostas à Questão 4 (O sistema de avaliação da CAPES influencia na gestão estratégica do Programa? Como se caracteriza esta questão?), verificou-se que, para os entrevistados, o sistema de avaliação da CAPES influencia em grande medida a gestão estratégica dos programas, se constituindo como um orientador das ações. A partir dele, os programas estabelecem seus processos com vistas a alcançar as métricas de qualidade estabelecidas pela CAPES. Tais afirmações ratificam a posição da maioria dos autores que tratam da regulamentação e do sistema de avaliação da CAPES, quando afirmam que tal entidade exerce um papel fundamental na consolidação da pós-graduação, pois a busca por atingir o mais alto nível de qualidade, medido a partir dos indicadores, é o direcionador estratégico dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Almeida, 2010; CAPES, 2013; CAPES, 2014a; Maccari *et al.*, 2008; Maccari *et al.*, 2009; Martins *et al.*, 2013) (Quadro 8 – C10, C11 e C12).

Segundo um dos diretores, apesar de estabelecer as grandes diretrizes, o sistema de avaliação da CAPES não diz como os programas devem agir, e neste sentido, quem determina como se dará o planejamento e o seu avanço é a diretoria do programa. No caso dos cursos de Administração, os programas trabalham sempre para exceder aquilo que é solicitado pela CAPES, não se confirmando, neste caso, os preceitos de Almeida (2010), Gazzola e Fenati, (2010) e Schwartzman (2010) quando afirmam que o modelo de avaliação da CAPES tem um efeito uniformizador que tolhe iniciativas inovadoras (Quadro 8 – C13).

A título de exemplo destaca-se que a iniciativa dos programas em acompanhar a trajetória dos alunos egressos decorre de discussão cunhada pela Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo da CAPES sobre a importância de identificar a atuação profissional dos egressos da pós-graduação como um importante quesito a ser considerado no processo de avaliação (CAPES, 2010; CAPES, 2012a; CAPES, 2012b; Martins *et al.*, 2013; Ortigoza *et al.*, 2012) (Quadro 8 – C16).Posto que a CAPES não determinou de que forma este acompanhamento deve ser realizado, deixando a cargo de cada programa (Ortigoza *et al.*, 2012), os diretores dos programas de Administração da UNINOVE resolveram investir no desenvolvimento de um projeto que pudesse avaliar de forma coerente a atuação profissional dos egressos e também as produções ajustadas às demandas sociais, a partir da formação proporcionada pela IES (Andrade, 2006; Brito, 2008;CAPES,

2010; Hortale *et al.*,2010; Machado, 2012; Monteiro, 1996; Ortigoza, *et al.*, 2004; Tachizawa & Andrade 2006; Teixeira *et al.*, 2008)(Quadro 8 – C14 e C17).

O comportamento dos programas indica que, embora se utilizem dos quesitos da avaliação CAPES como base para o planejamento estratégico, também valorizam os projetos inovadores que visam aprimorar a qualidade dos programas de maneira mais profunda.

4.1.1.4 Necessidade de Acompanhar o Aluno Egresso

Com vistas a aprofundar o entendimento do pesquisador sobre a necessidade de acompanhar o aluno egresso, constatada previamente a partir de conversação prévia com o diretor do PPGA, elaborou-se um grupo de questões que indagaram especificamente sobre as expectativas acerca deste tipo de acompanhamento. As respostas dos diretores às Questões 6, 7, 8 e 9 (Apêndice A - Instrumento de Pesquisa – Grupo A) juntamente com a entrevista concedida pelas secretárias (Apêndice A - Instrumento de Pesquisa - Grupo B), fornecem importantes subsídios para o desenho do escopo do projeto "Desenvolvimento de Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE".

A seguir, o Quadro 10 apresenta o extrato resultante do conjunto de respostas. Diferente do primeiro grupo de respostas, cujo conteúdo foi muito similar, neste bloco, as respostas variaram, demonstrando que muitas são as possibilidades para acompanhamento do aluno egresso.

Questões	Extrato das Respostas
6) Qual seria a melhor forma de acompanhar o aluno egresso, a fim de cumprir as recomendações da CAPES?	Embora a CAPES tenha recomendado que as IES acompanhem os seus egressos ela não informa como fazê-lo. Neste sentido, cada diretor observa o acompanhamento do egresso sob uma ótica: 1) Deve-se criar um ambiente colaborativo para que o ex-aluno queira continuar fazendo parte do grupo. 2) É preciso ter um cadastro atualizado dos alunos e estabelecer um relacionamento com contatos periódicos, nem tantos que possa importuná-los, nem tão poucos que a IES possa ser esquecida. Além disso, depois de formados, precisam ser atraídos por algo que os motive a continuar vinculados ou ao menos de olho na IES e neste sentido, vale criar, desde o princípio, uma cultura de que o egresso faz parte da IES. Se a IES deixa para estabelecer o contato muito tempo depois de formado, é possível que a taxa de resposta seja pequena, por isso, a chave do acompanhamento do egresso é o contato. 3) O acompanhamento do egresso ajudaria muito no planejamento estratégico do programa, seria possível avaliar o que o programa está formando, o que realmente está potencializado e o que é preciso melhorar, possibilitando ações de melhoria contínua do programa, portanto um acompanhamento em momentos macros seria ótimo.

Questões	Extrato das Respostas
7) Qual a utilidade de acompanhar o egresso para o Programa e para a Universidade?	Diversos foram os benefícios elencados: 1) Melhorar o próprio curso e trazer o aluno para dentro da universidade, para que ele traga novos alunos, novas ideias, novas necessidades e empresas parceiras; 2) O egresso carrega o nome da Universidade e potencialmente fala bem da IES; 3) Pode contribuir com algumas ações, por exemplo, viabilizando o contato com palestrantes ou facilitando a aproximação da teoria com a prática, uma ação muito válida nos mestrados profissionais; 4) É possível criar um banco de dados de profissionais da área, que possa ser acessado por egressos e por empresas, tornando a IES mais presente no mercado do profissional; 5) Eventualmente, é possível até obter algum subsídio das empresas dos egressos, caso eles estejam satisfeitos com o que se forma; 6) O acompanhamento do egresso é fundamental porque quando a proposta de curso é montada, um dos quesitos muito importante e que é muito pensado, é o perfil do egresso. Todo curso é delineado de acordo com quem se quer formar, competências e habilidades e atitudes do aluno, então, é preciso medir se o programa tem alcançado seus objetivos ou o que é necessário modificar para atingi-los. Para a IES, é fundamental fazer uma análise do "produto", de quem se entrega para o mercado.
8) Quais as dificuldades em realizar o acompanhamento do aluno egresso?	Assim como os benefícios, algumas dificuldades foram elencadas: 1) É preciso criar a cultura do relacionamento desde o primeiro dia, para que o aluno esteja para sempre motivado a fazer parte da IES; 2) O relacionamento pós-formado não existe quando o aluno foi para a IES apenas obter o diploma, sem o compromisso de fazer parte, caso contrário ele deseja fazer parte e hoje, com as redes sociais, este acompanhamento será facilitado; 3) É preciso ter alguém responsável, caso contrário este tipo de acompanhamento compete com uma série de outras atividades já desempenhada pelas secretárias e pode não ser eficiente. 4) A grande dificuldade em acompanhar o egresso é quando ele titula, pois é quando ela dispersa.
9) Uma associação de egressos pode contribuir para este acompanhamento? Em que sentido?	Sim, a Associação seria o espaço para a interação entre os egressos. Seria uma entidade ligada à Universidade mas com alma própria e certa autonomia, para que nenhuma iniciativa inovadora por ela cunhada seja tolhida pela Universidade. É preciso dar liberdade para que os egressos apresentem suas demandadas, discutam suas necessidades, anseios e desejos de forma legítima e com liberdade de comunicação. A Associação tem legitimidade para motivar os egressos a estarem ativos nesta relação com a IES, pois é parte deles.

Quadro 10. Respostas sobre o Acompanhamento do Egresso – Grupo A
Fonte: Elaborado pela autora

A análise da Questão 6 demonstra que, embora a visão de cada um dos diretores sobre a melhor forma de acompanhar os egressos seja diferente, não são conflitantes, ou seja, o conjunto delas poderia se constituir em um caminho eficaz para acompanhamento. Resumidamente, o acompanhamento dos egressos deve contemplar os seguintes aspectos: a) é preciso motivar os egressos a continuar fazendo parte do grupo; b) é preciso manter o cadastro atualizado; c) a IES precisa manter um contato periódico com seu egresso, criando a cultura do relacionamento; d) é preciso acompanhar o egresso em momentos chaves, para possibilitar ao curso ações de melhoria contínua.

Indagados sobre a utilidade deste tipo de acompanhamento (Questão 7), os entrevistados elencaram diversos objetivos que foram resumidos em três grandes benefícios:

a) melhorar o próprio curso a partir da medição constante do alcance dos objetivos de formação traçados pela IES. Atitude que corrobora Davidson-Shivers *et al*. (2004), Ingram *et al*. (2005) e Pena (2008) quando estes afirmam que o acompanhamento do egresso proporciona à coordenação condições de reexaminar sistematicamente o curso, refletindo sobre o sucesso na formação dos alunos (Quadro 8 – C18).

b) valorização da universidade já que o egresso carrega em seu currículo o nome IES. Conforme Chi, Jones e Grandham (2012), os egressos são as pessoas que representam a universidade no mundo real.

c) ações de aproximação com o mercado profissional, o que permite atrair novos alunos, aproximar teoria e prática e eventualmente conseguir subsídios ou parcerias, o que configuram as contribuições em termos financeiros, estratégicos e sociais elencados por Barnard e Rensleigh (2008) e pelo *Council for Advancement and Support of Education* (2005) (Quadro 8 – C24).

Sobre as possíveis dificuldades (Questão 8), os diretores elencaram essencialmente aspectos estratégicos a seguir resumidos:

a) ausência da cultura do relacionamento entre egresso e IES. Dificuldade esta que pode ser minimizada quando se abre um canal de comunicação com egressos, que é viabilizado essencialmente por uma associação de alunos egressos (Barnard & Rensleigh, 2008; *Council for Advancement and Support of Education*, 2005) (Quadro 8 – C26).

b) falta de interesse do egresso em continuar fazendo parte do grupo. Corroborando Hortale *et al.* (2010), Maccari *et al.*(2008) e Paiva (2006) quando afirmam que o egresso não tem interesse neste tipo de avaliação. (Quadro 8 – C20).

c) ausência de um responsável pela coordenação desta tarefa.

Questionados sobre o acompanhamento dos egressos, com base na experiência acumulada com o desenvolvimento do Relatório CAPES – Triênio 2010/2012, em que coletaram dados profissionais dos egressos, as secretárias mencionaram essencialmente dificuldades, conforme descrito no Quadro 11:

Questões	Resumo
1) Além do envio de e-mail para contatar egressos, houve necessidade de realizar ligações? Como foi este processo?	Sim, pois diversos e-mails estavam desatualizados. As secretárias tiveram de contatar vários egressos por telefone e mesmo assim, alguns telefones não existiam, outros só chamavam, ou foi deixado recado com terceiros.
2) Houve necessidade de reenviar e-mails? Foi possível identificar os motivos?	A partir do contato telefônico, identificou-se que alguns não haviam respondido por não ter recebido o *link*, já que o e-mail cadastrado estava incorreto.
3) Foi possível estabelecer contato com todos os egressos?	Não, pois muitos e-mails estavam incorretos, alguns telefones não existiam ou estavam indisponíveis.
4) Algum egresso optou por não responder à pesquisa? Se sim, quais as justificativas?	Sim. Alguns egressos optaram por não responder, pois não haviam recebido o diploma.
5) Algum relato de egresso sobre a iniciativa do programa em acompanhá-lo ou sugestão para a melhoria deste processo?	Não houve relato.
6) Houve dificuldade em conseguir que os egressos respondessem a pesquisa? Se sim, quais são elas e como poderíamos minimizar estas dificuldades?	A maior dificuldade foi estabelecer o contato, é preciso de alguma maneira manter os contatos atualizados.
7) Existem problemas que devemos considerar ao pesquisar o destino dos egressos?	Antes de entrar em contato com o egresso é preciso verificar se existe alguma pendência de documentação para evitar cobranças fora de hora.

Quadro 11. Respostas dos entrevistados - Grupo B
Fonte: Elaborado pela autora

A prática confirmou que a principal dificuldade relacionada ao aspecto operacional do acompanhamento do egresso é a ausência de um banco de dados com contatos atualizados, conforme constatado nos estudos científicos de Arcoverde (2013),Cunha *et al.* (2007), Davidson-Shivers *et al.* (2004), Ingram *et al*. (2005), Maccari *et al.* (2008) e Paiva (2006) (Quadro 8 – C 19 e C21). Além disso, cabe ressaltar que a ausência de opinião dos ex-alunos com relação à iniciativa do programa em acompanhar suas trajetórias (Questão 5) e a negativa em responder a pesquisa devido a problemas burocráticos (Questões 4 e 7), comprovam que existe desinteresse do egresso neste tipo de avaliação (Hortale *et al.*, 2010; Maccari *et al.*, 2008; Paiva, 2006).

Por fim, as respostas à Questão 9 indicaram que, na visão dos diretores, uma associação contribuiria para o processo de acompanhamento dos egressos, pois esta entidade tem legitimidade e liberdade de expressão perante os egressos, de forma que pode motivá-los a manterem-se ativos neste relacionamento com a IES, a partir da discussão dos anseios e das demandas comuns. Este ponto de vista reforça as orientações do *Council for Advancement and Support of Education* (2005) e os achados de Maccari *et al.* (2013) quando tratam dos métodos, procedimentos e ações que visam o sucesso do relacionamento entre egresso e IES (Quadro 8 – C23 e C25).

O posicionamento do programa frente à necessidade de acompanhar seu aluno egresso, suas dificuldades, expectativas e anseios em quase nada diferem do que é relato por estudiosos do assunto, isto indica que, em linhas gerais, a iniciativa de desenvolver um projeto para acompanhar alunos egressos contribui no âmbito acadêmico, por debater uma prática pouco comum no sistema de ensino brasileiro (Pena, 2008) e no âmbito prático, por auxiliar as IES que compartilham desta mesma demanda.

4.1.1.5 Uso da Gestão de Projetos

A Questão 10 objetivou entender como, na visão dos diretores, as ferramentas de gestão de projetos podem contribuir para o desenvolvimento dos projetos educacionais. Cabe destacar que não houve explicação prévia sobre os conceitos de Gestão de Projetos, pois se presumiu que os diretores tinham total ciência desta metodologia, já que um dos cinco programas do grupo é o Mestrado Profissional em Gestão de Projetos.

As repostas indicaram que Gestão de Projetos contribui para:

a) A melhora da eficácia e da eficiência da gestão, ou seja, a efetividade.
b) No âmbito estratégico, por permitir a priorização dos projetos alinhados ao planejamento, e também no âmbito gerencial, por melhor distribuir os recursos já que os programas contam com um quadro docente altamente qualificado, mas também sobrecarregado. Portanto, é importante priorizar adequadamente.
c) Melhorar a organização dos projetos, de tal forma que os envolvidos fiquem menos sobrecarregados, permitindo agregar atividades mais sofisticadas aos projetos.

Os três itens elencados corroboram a afirmação de diversos autores seminais na área de gestão de projetos quando estes ressaltam que, uma abordagem orientada a projetos e relevante à gestão estratégica das organizações no sentido de permitir inovações, otimizar recursos e aumentar a eficiência (Carvalho & Rabechini, 2011; Cleland & Ireland, 2007; Junior & Plonski, 2011; Kerzner, 2011; Maximiano, 2007; Maximiano *et al.*, 2011; Santos & Carvalho, 2006; Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C29).

Adicionalmente, os diretores relataram que no ano de 2014, os programas colocaram em funcionamento o Escritório de Projetos, sob a coordenação de um professor especialista no assunto, cujos principais objetivos são: apoiar os projetos-chave, criar processos e gerar inovações. A partir da criação desta entidade, os projetos passaram a seguir a metodologia da gestão de projetos. Segundo um dos entrevistados, embora um dos

programas seja específico sobre este tema, muitas das atividades usavam apenas uma ou outra ferramenta da gestão de projetos, mas não necessariamente olhando para toda a lógica desta disciplina. Esta última afirmação, em conjunto com as respostas às Questões 2 e 5 corroboram Meyer Jr. e Marphy (2000), quando afirma que universidades ensinam técnicas mas não a utilizam em benefício próprio (Quadro 8 – C3).

O conhecimento das técnicas de gestão de projetos e agora o empenho dos programas em utilizá-las cada vez mais para melhorar a eficácia de sua gestão minam qualquer possível resistência por parte dos *stakeholders* na utilização desta metodologia, ademais auxiliam a desenvolver o projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos, a partir de um conhecimento instituido.

4.1.2 Resultados da Fase Exploratória

Com base no relatório diagnóstico, pesquisador, secretárias e diretores entrevistados discutiram os principais problemas identificados e para cada um deles, uma possível solução para a ação transformadora. O consenso gerado a partir das ideias deste grupo é descrito no Quadro 12:

Necessidade	Acompanhar o aluno egresso
Motivação	a) Cumprir o novo quesito de avaliação da CAPES. b) Melhorar o próprio curso a partir da medição constante do alcance dos objetivos de formação
Problema	**Solução**
a) Ausência da cultura de relacionamento.	Criar uma Associação de Alunos Egressos responsável por empreender ações de relacionamento.
b) Falta de interesse do egresso em continuar fazendo parte do grupo.	
c) Ausência de um banco de dados de egressos com contatos atualizados.	
d) Existe um conjunto de ideias distintas e não validadas para acompanhar o egresso.	Determinar um responsável por desenhar uma sistemática para acompanhamento dos egressos que contemple dados cadastrais, aspectos profissionais, acadêmicos e habilidades.
e) Ausência de um responsável pela coordenação das tarefas de acompanhamento de egressos.	
Atividades prioritárias	a) Investigar as principais expectativas e necessidades dos egressos para promover ações de relacionamento que efetivamente gerem valor. b) Realizar pesquisa *benchmarking* sobre: ✓ Sistemas de Acompanhamento de Egressos existentes. ✓ Estrutura e funcionamento das Associações de Egressos. ✓ Estrutura dos Portais das Associações de Egresso.
Grupo permanente da PA	1 pesquisador, 2 diretores, 1 secretária, 1 egresso, 2 alunos do doutorado, 4 alunos do mestrado, 1 gerente de projeto/egresso (12 pessoas)

Quadro 12. Resultado da Fase Exploratória
Fonte: Elaborado pela autora

Consideradas a motivação de cada um dos entrevistados na solução dos problemas prioritários, todos foram convidados a participar do projeto de pesquisa-ação, tendo a maioria deles aceito o convite. Além deles, alunos e egressos mais próximos ao programa, àqueles que em algum momento anterior manifestaram o desejo de cooperar com os projetos educacionais que ajudassem na alavancagem da IES foram convidados, e oito deles aceitaram participar.

É importante mencionar que um destes egressos atua profissionalmente como gerente de projetos há anos e, a convite do pesquisador, aceitou gerenciar o projeto Desenvolvimento de uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos a partir da abordagem contingencial em projetos, especificamente utilizando-se do Modelo NTCR (Shenhar & Dvir, 2010).

O Quadro 12 formalizou o final da Fase Exploratória e com base neste conteúdo, e sob a coordenação do pesquisador, o grupo deu sequência aos trabalhos, dando início à próxima etapa da pesquisa-ação: Fase Principal.

4.2 FASE PRINCIPAL

A fim de conduzir as atividades prioritárias identificadas na fase anterior, a Fase Principal da pesquisa envolveu a aplicação de um instrumento para coleta de dados e a realização de *benchmarking*, ambos conduzidos pelo pesquisador. Coube ao grupo discutir e interpretar os dados extraídos das pesquisas, a fim de priorizar os problemas, elaborar hipóteses, interpretar os resultados e buscar soluções. Sob a condução do pesquisador, foram realizadas seis reuniões, cuja segmentação do tema é descrita a seguir:

a) Uma reunião para definir as questões do instrumento de pesquisa destinado a levantar as necessidades e expectativas dos egressos e a população ao qual seria aplicado.
b) Uma reunião para discutir os resultados do instrumento.
c) Três reuniões para apresentação de resultados do *benchmarking*.
d) Uma reunião para fechamento da Fase Principal e definição dos rumos a serem dados à ação.

O resultado da discussão de cada um destes itens será descrito na sequência, e os constructos propostos no Quadro 8 permanecem sendo validados ou refutados, na medida em que a análise ocorre.

4.2.1 Resultados do Instrumento de Pesquisa

O questionário buscou levantar de forma objetiva as principais expectativas dos egressos quanto ao possível funcionamento de uma Associação. O grupo entendeu que esta entidade poderia promover ações com efeito prático e que viabilizassem o acompanhamento do egresso . O grupo decidiu então, enviar o questionário aos egressos que se titularam entre os anos de 2010 e 2012. Primeiro pela representatividade do grupo, por constituírem a base de dados da última avaliação trienal da CAPES serviriam como um grupo de controle, possibilitando comparar o entendimento das próximas gerações de egressos sobre o assunto, e segundo pelo fato de terem concluído as atividades do curso mais recentemente, o que supostamente facilitaria o interesse na IES e o contato.

Além disso, visando obter sucesso no relacionamento com o egresso, o grupo da PA discutiu e optou por envolver os egressos desde o momento da concepção da Associação (Barnard & Rensleigh, 2008; Council for Advancement and Support of Education, 2005) (Quadro 8 – C26).

O instrumento, desenvolvido em meio eletrônico, indagou: nome do respondente, curso, ano de titulação e se "Uma Associação de Egressos beneficiaria a si e aos colegas e Em que sentido?" As respostas suscitaram importantes resultados, de tal sorte que a análise dos dados culminou na publicação de um artigo sobre possíveis ações estratégicas para implantação de Associações de Alunos Egressos. Os resultados deste artigo serão detalhados a seguir, junto com as discussões do grupo da PA.

Foram enviados 130 questionários para os egressos dos seguintes cursos: Doutorado em Administração (CDAE), Mestrado em Administração (CMAE) e Mestrado Profissional em Gestão de Projetos (MPGP), únicos programas com concluintes nos anos de 2010, 2011 2012. Deste total, 46 questionários foram respondidos, sendo 53% dos respondentes eram egressos do CMAE, 36% do MPGP e 11% do CDAE.

A seguir, a Figura 9 representa a distribuição do ano de titulação dos respondentes. Verifica-se que a maior quantidade de respostas adveio dos recém-titulados (58%). O grupo aventou três possíveis razões, não excludentes, que justificam a diferença: 1) a

quantidade de titulados nos anos recentes é maior do que os anos anteriores, 2) a base de contato dos recém-titulados é mais atualizada, o que facilita o recebimento de e-mails e 3) o elo entre a IES e o egresso ainda não foi perdido e o egresso ainda se interessa pelas atividades da IES. Estas duas últimas hipóteses reforçam a ideia de que a cultura do relacionamento com o egresso deve ter início desde o momento do ingresso no curso, ou corre-se o risco do tempo corroer o interesse e a ligação entre as partes.

Figura 9. Questionário da Fase Principal – Ano de Titulação
Fonte: Elaborada pela autora

Sobre a crença dos respondentes nos potenciais benefícios gerados por uma Associação de Egressos, os dados indicam que a maioria, mais de 80% acredita que sim, a Associação pode gerar benefícios (Figura 10).

-

Figura 10. Questionário da Fase Principal – Potencial Benefício da Associação de Egressos
Fonte: Elaborado com base em Teixeira, Maccari e Ruas (2014)

A partir das respostas, Teixeira, Maccari e Ruas (2014, p.214) concluíram que:

> [...] uma Associação deste teor é reconhecidamente importante para os egressos, dado que as respostas, totalmente espontâneas, não foram precedidas de qualquer explicação sobre quais seriam os objetivos dessa Associação ou mesmo de um exemplo de como geralmente este tipo de organização funciona, mesmo assim, o interesse demonstrado fora significativo.
>
> Para uma IES que almeja ser reconhecida por entregar valor em seus serviços educacionais, a partir do senso de pertencimento do aluno, conforme Veludo-de-Oliveira e Ikeda (2006), este é o resultado que indica que há concordância e respaldo da principal parte interessada neste tipo de organização: o aluno egresso.

A distribuição das respostas sobre o sentido em que a Associação de Egressos seria benéfica, constam na Tabela 2.

Tabela 2
Possíveis benefícios da Associação de Alunos Egressos

Ações	Percentual
Promoção de pesquisas	32%
Troca de experiências	20%
Networking	20%
Interação	10%
Oportunidades profissionais	8%
Promoção de *workshops*	4%
Encontros	2%
Colaboração	2%
Aproximação da diretoria do programa	2%

Fonte: (Teixeira *et al.*, 2014, p.214)

Ainda segundo Teixeira *et al.* (2014, p.214), a análise dos resultados demonstra que:

> O benefício maior deste tipo de Associação, segundo 32% dos egressos, seria a "promoção de pesquisas". Acredita-se que este resultado seja decorrente do público ao qual a *survey* fora aplicada, como egressos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Administração, tiveram uma sólida formação em pesquisa. Empatados, os benefícios "troca de experiências" e "*networking*" foram citados por 20% da população. Embora 20%, tenha citado "*networking*", apenas 8% da população identificou "oportunidades profissionais" como um possível benefício da Associação de Alunos Egressos, o que denota que não existe a cultura e a tradição de se promover a divulgação de oportunidades profissionais entre os alunos/egressos.

A apartir da análise dos dados, o grupo da PA acrescentou que os egressos reconhecem o potencial da associação para a construção de uma rede de conhecimentos que possa ser compartilhada e que proporcione uma aprendizagem pelo resto da vida, conforme estudos de Barnard e Rensleigh (2008). Além disso, demonstra o interesse dos

egressos na formação de redes profissionais, o que poderia interessar especialmente aos alunos atuais (Ingram, *et al.* 2005).

Teixeira *et al.* (2014) destacam ainda que estes resultados auxiliam no desenvolvimento de uma Associação de Alunos Egressos de cunho atrativo, na medida em que exprime o interesse do público alvo, mas ainda assim recomendam uma investigação mais ampla, que busque entender como este tipo de prática se dá em outras IES, a fim de evoluir continuamente.

4.2.2 Resultados do *Benchmarking*

A segunda atividade prioritária demandou a realização de *benchmarking*. O grupo entendeu que a partir do aprendizado das melhores práticas do mercado, poderia atingir a excelência no acompanhamento de seus alunos egressos (Melo *et al.*, 2000). A fim de aprofundar os estudos de ordem técnica e conceitual sobre o tema, três tipos de práticas foram investigadas pelo pesquisador e os resultados são apresentados na sequência: Sistemas de Acompanhamento de Alunos Egressos, Associações de Alunos Egressos e Portais de Relacionamento de Egressos.

4.2.2.1 Sistemas de Acompanhamento de Alunos Egressos

Considerando que o ato de identificar ou acompanhar a trajetória dos egressos é uma iniciativa pontual de cada IES e que os dados obtidos são geralmente tratados internamente pela coordenação dos programas, o pesquisador optou por consultar o tema "alunos egressos" na base científica, desta forma, o conhecimento extraído do mercado já viria acrescido de validação científica.

Os seguintes parâmetros foram considerados na busca de artigos sobre o tema: 1) o relato deveria estar baseado em experiências nacionais, entendendo ser mais rico tomar ciência das dificuldades e objetivos relatados a partir de uma mesma ótica cultural e 2) publicado entre os anos 2000 e 2012, a fim de entender como o tema vinha sendo tratado na literatura recente até o momento em que este estudo teve início (ano de 2012).

Da consulta às diversas bases científicas, doze artigos foram utilizados para fins de *benchmarking*, aqueles que tratavam da identificação do perfil ou da atuação dos egressos.

A Figura 11 ilustra a distribuição destas pesquisas considerando o nível do curso envolvido. Os estudos sobre os egressos da pós-graduação *stricto sensu* compreendem 76% do total, indicando forte interesse deste tipo de curso no tema.

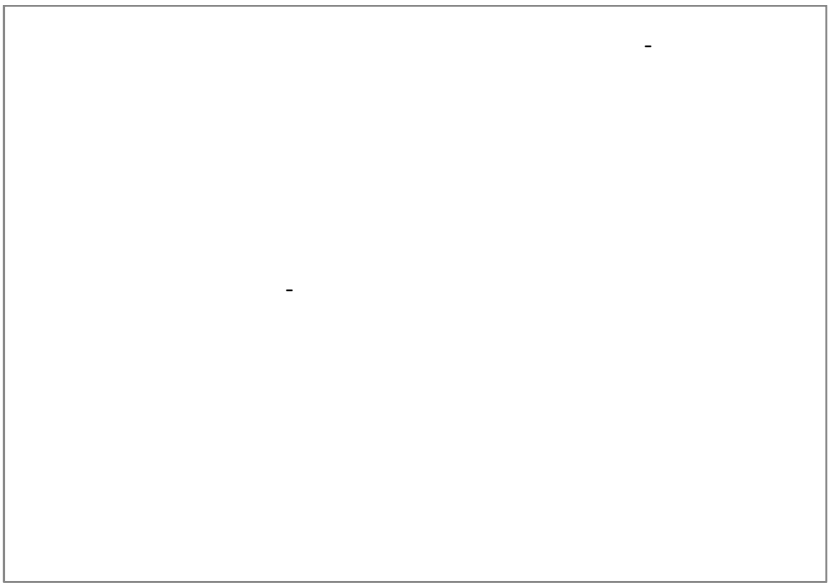


Figura 11. Distribuição das pesquisas sobre o tema "aluno egresso" – Nível do curso
Fonte: Elaborada pela autora

Tal interesse pode suscitar a congruência da estratégia dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com as orientações da CAPES ou apenas o desejo deste tipo de curso em avaliar os efeitos práticos de sua formação, já que existem iniciativas anteriores às determinações da CAPES, conforme ilustrado na Figura 12.

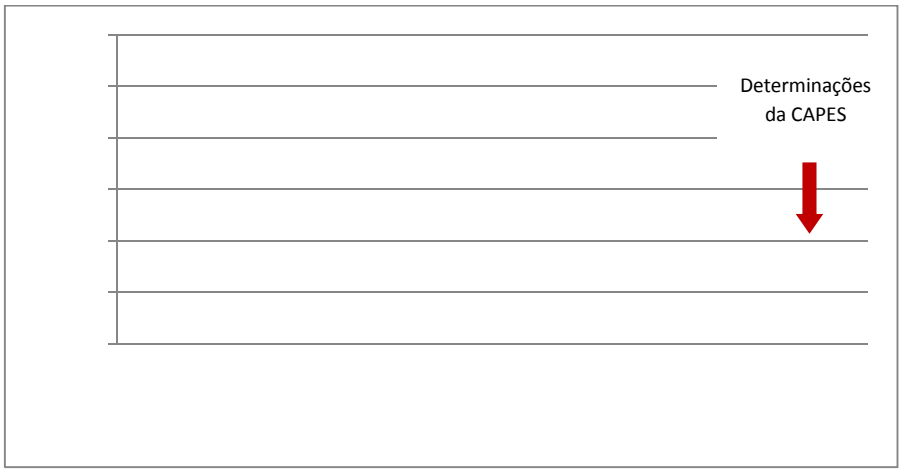


Figura 12. Distribuição das pesquisas sobre o tema "aluno egresso" – Ano de publicação
Fonte: Elaborada pela autora

Os dados indicam que, dos artigos selecionados para *benchmarking*, quase 70% foram publicados a partir de 2010. Com a intenção de monitorar se as recomendações da CAPES teriam impactado nas publicações sobre o tema, o pesquisador realizou uma

segunda pesquisa na base de dados, considerando apenas os artigos publicados nos anos de 2013 e 2014 que incluiam a palavra “egresso” ou “aluno/egresso” no título, independente dos objetivos do estudo, e verificou que houve considerável ascenção no número de produções: no ano de 2013 foram localizados mais de 25 artigos e no ano de 2014 mais de 15. Os números indicam aumento da relevância do tema tanto no âmbito acadêmico quanto prático.

Cabe destacar que este levantamento procurou apenas traçar um panorama geral sobre o assunto, a fim de fornecer subsídios para a discussão do grupo da PA, não tendo a intenção de se constituir em um estudo bibliométrico.

Na sequência, é exposta a consolidação dos dados extraídos do *benchmarking* e que embasaram a discussão do grupo da PA.

- **População pesquisada:** o acompanhamento pode compreender apenas uma turma, avaliando o perfil de determinado grupo de alunos que ingressou e egressou juntos (Caixeta, *et al*., 2010; Nepomuceno, Costa, & Shimoda, 2010) ou pode ocorrer cumulativamente, considerando o perfil de egressos de diversas turmas, cursos ou anos, a exemplo do estudo de Machado (2010), cuja população foi de 5684 egressos em um período de quatro anos, ou ainda o estudo de Moreira e Velho (2012) que compreendeu 1968 egressos em um período de 41 anos, a mais longa das pesquisas.
- **Forma de captura dos dados dos egressos** (classificado por ordem de incidência): 1º) resposta aos e-mails enviados; 2º) dados disponíveis na secretaria do curso; 3º) pesquisa na Plataforma *Lattes*; 4º) respostas a um portal de relacionamento; 5º) contato com ex-orientadores.
- **Indicadores coletados:** foram coletados doze indicadores, cuja incidência está descrita na Tabela 3. Os indicadores mais comuns foram “Dados Sócio Demográficos” e “Atividade acadêmica/profissional contemporânea ou evolução profissional”.

Tabela 3
Indicadores utilizados em pesquisas sobre alunos egressos

	Indicador	Incidência
1	Dados Sócio Demográficos	9
2	Atividade acadêmica/profissional contemporânea ou evolução profissional	9
3	Competências/Habilidades/Atitudes /Conhecimentos desenvolvidos	5
4	Renda	5
5	Sugestões para o curso	4
6	Repercussões do curso na vida profissional/acadêmica	4
7	Expectativas sobre o curso	3
8	Interesse futuro	2
9	Sugestões para acompanhar o egresso	2
10	Atividade acadêmica/profissional durante o curso	1
11	Tipo de dedicação ao curso	1
12	Descrição de experiência inovadora a partir das reflexões do curso	1

Fonte: Elaborada pela autora

Apesar de alguns indicadores serem mais frequentes do que outros, o grupo deverá utilizar aqueles que efetivamente possibilitem ao programa avaliar se obtiveram sucesso na formação do perfil almejado. É preciso considerar apenas os aspectos mais importantes, já que é impossível abranger tudo o que merece ser avaliado sem exceder um tamanho razoável de questionário (Cunha*et al,* 2007; Ingram *et al*.,2005) (Quadro 8 – C22).

- **Resultados e recomendações:** Os principais resultados indicam que há relevância em mensurar o resultado da formação a partir da identificação do perfil ou da atuação dos egressos, pois estes indicadores subsidiam a coordenação dos programas na tomada de decisão e no aperfeiçoamento contínuo (Brito, 2008; Davidson-Shivers *et al.*, 2004, Hortale *et al.*, 2010; Ingram *et al.*, 2005, Moreira & Velho, 2012, Neponuceno *et al.*, 2010; Paiva, 2006). Para fins de discussão do grupo da PA destacam-se os ensinamentos obtidos a partir de dois dos estudos descritos no Quadro 13:

Autor	Resultado
Machado (2010)	A análise dos dados apresenta importantes subsídios à melhoria da qualidade das políticas institucionais relacionadas ao ensino de maneira geral e ao estabelecimento de um canal de comunicação entre a Universidade e seus egressos. A identificação dos egressos de uma IES deve contar com ampla divulgação nos canais internos e externos de comunicação, com o objetivo de coletar dados sobre o maior número possível de egressos. Cada departamento de ensino da IES pode contribuir com a prospecção de ex-alunos fazendo uso de seus mecanismos de controle, registros, associações de ex-alunos, etc. É imprescindível o uso de tecnologia adequada, desde a coleta de dados, por meio de um instrumento *online*, até a utilização de um *software* que atenda às necessidades da metodologia planejada.
Ortigoza *et al.* (2012)	A análise da atuação profissional é uma dimensão importante no processo de avaliação dos programas de pós, mas é preciso criar nos egressos a cultura de valorização da disponibilização das informações.

Quadro 13. Principais resultados extraídos de pesquisas sobre "aluno egresso"
Fonte: Elaborado pela autora

Para Monteiro (1996), a maior parte dos estudos sobre o acompanhamento do egresso refere-se ao mercado de trabalho, deixando de considerar que os exercício de determinadas profissões demanda habilidades e capacidades intelectuias. Por outro lado, a prática indicou que dos doze sistemas de acompanhamento levantados, cinco indagavam sobre competências ou capacidades, demonstrando certa evolução neste tipo de acompanhamento.

Ciente da importância de ponderar quesitos que transcendam a atuação profissional, o pesquisador buscou estudos que relacionassem capacidades intelectuais e formação e neste sentido, o estudo realizado por Ruas e Comini (2007) destacou-se por discutir a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, considerando os egressos de programas de pós-graduação em formação gerencial. O resultado deste estudo indica que, na visão dos alunos, o curso desenvolveu a capacidade de "ver e analisar o mundo" e de entender a gestão contemporânea, porém de forma geral, o curso não atendeu suas expectativas quanto ao desenvolvimento das competências que julgam importantes em suas atividades profissionais.

O desenvolvimento das seguintes capacidades foram avaliadas por estes autores:

- **Intelectuais -** organização de textos, análise e crítica, síntese, associação de ideias e situações em diferentes documentos.
- **Gerenciais -** análise de cenários, de situações e de problemas, relacionamento e negociação com clientes e colaboradores, tomada de decisão.
- **Interativas -** trabalhar em equipes, tolerar o diferente, negociar, visão sistêmica, improvisar, relacionamento interpessoal, adaptabilidade, saber ouvir.

Ruas e Comini (2007) concluiram que a mobilização das capacidades no contexto de trabalho, caracterizada então como uma competência, é um processo que depende fundamentalmente da iniciativa do aluno e há certa dificuldade por parte deste em associar os conteúdos explorados nas aulas com suas atividades profissionais. Desta forma, é preciso que os cursos repensem seus procedimentos para que sejam capazes de articular os nexos entre aprendizagem e desenvolvimento de competências em ambiente de trabalho.

Neste sentido, é útil avaliar que tipo de capacidade o curso desenvolveu ou ampliou e a partir dos resultados, será possível ajustar a formação com o propósito de atingir o perfil do egresso pretendido.

Os resultados obtidos a partir da realização deste *benchmarking* foram discutidos pelo grupo da PA com o propósito de inspirar o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa que se constituem como o objetivo específico "b" desta dissertação: "Identificar o conjunto de critérios que irão compor os instrumentos de pesquisa da Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos".

4.2.2.2 Associações de Aluno Egresso – Estrutura e Funcionamento

Nesta etapa, o pesquisador avaliou as práticas das Associações de Alunos Egressos. Os resultados deste *benchmarking* deram origem ao artigo já citado e os seus resultados, também apresentados ao grupo da PA, serão expostos a seguir.

O estudo de Teixeira *et al.* (2014) investigou os portais de associações de alunos egressos de 13 universidades, sendo três brasileiras e 10 internacionais e concluiu que 100% delas divulgam em seu *site* os benefícios e as ações de interação. Os autores utilizaram os seguintes critérios para seleção da amostra:

> As instituições internacionais foram selecionadas a partir do *Global Ranking MBA* 2013 divulgado pelo jornal *Financial Times*(2013), as dez primeiras do *ranking* são: Harvard Business School, Stanford Graduate School of Business, University of Pennsylvania – Wharton, London Business School, Columbia Business School, Insead, Iese Business School, Hong Kong UST Business School, MIT: Sloan e University of Chicago: Booth.
>
> As instituições de ensino brasileiras foram selecionadas a partir das Planilhas Comparativas da Avaliação Trienal da CAPES - área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (2013d). Optou-se por analisar aquelas que obtiveram os maiores conceitos (6 e 7) nos programas acadêmicos, o que culminou em três instituições: Universidade de São Paulo (USP), Fundação Getulio Vargas – (FGV) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Teixeira *et al.* p. 213).

A seguir, os benefícios geralmente ofertados pelas associações internacionais e a sua comparação com as nacionais, conforme o estudo.

Tabela 4
Benefícios proporcionados pela Associação aos seus Alunos Egressos

Benefícios	IES Nacionais	IES Internacionais
Acesso à biblioteca	33%	90%
Acesso à capela	0%	20%
Acesso ao *fitness center*	0%	60%
Acesso ao perfil dos outros egressos	33%	90%
Cursos gratuitos	0%	20%
Desconto em outros cursos	0%	50%
Descontos em produtos ou serviços (empresas parceiras)	33%	30%
Divulgação de vagas	66%	90%
E-mail para a vida	0%	80%
Eventos exclusivos para egressos	66%	100%
Eventos sobre gestão	0%	30%
Periódicos da IES (acesso ou desconto)	0%	70%
Programas de cartão de crédito	0%	20%
Programas de viagens	0%	20%
Serviços de carreira	0%	90%

Fonte: (Teixeira *et al.*2014, p. 215)

Para Teixeira *et al.* (2014, p. 215) ,os resultados demonstram que:

> [...] enquanto as organizações nacionais oferecem apenas cinco benefícios (33% do total) e com baixa convergência, as internacionais proporcionam uma oferta bem maior e similar, dos 15 benefícios elencados, 7 são ofertados por mais de 70% das associações internacionais: "Acesso à biblioteca", "Acesso ao perfil de outros egressos", "Divulgação de vagas", "*E-mail* para a vida", "Eventos exclusivos para egressos", "Periódicos da IES" e "Serviços de Carreira". Cabe destacar que evento destinado aos egressos é um benefício unânime nas Associações internacionais e também o mais praticado no Brasil, aparecendo em duas das três IESs pesquisadas.
>
> O *networking* nas organizações internacionais é potencializado por meio de três benefícios: "Acesso ao perfil dos outros egressos", "Divulgação de vagas" e "Serviços de carreira", todos eles são ofertados por 90% das associações dessas Universidades.
>
> A amplitude dos benefícios oferecidos confirma a pujança e o estágio de consolidação em que se encontram as Associações internacionais em comparação com as nacionais a fim de manter e ampliar o relacionamento entre IES e egressos.

O estudo também levantou as ações de interação proporcionadas pelas Associações e os resultados estão expressos na Tabela 5:

Tabela 5
Ações de interação praticada pelas Associações de Alunos Egressos

Ações	IES Nacionais	IES Internacionais
Blog ou comunicação pelo site	66%	70%
Clubes locais	0%	80%
Conteúdo *on-line*	0%	70%
Divulgação de notícias nas páginas sociais	0%	70%
Envio de *newsletter*	33%	60%
Eventos de integração	66%	100%
Eventos que abarcam conteúdo	0%	70%
Portal de interação ou comunidade virtual	33%	90%

Fonte: (Teixeira *et al.* 2014, p. 216)

A partir da análise destes dados, Teixeira *et al.* (2014, p. 215-216) concluíram que:

> Similar à análise dos benefícios, as ações nas organizações nacionais também são tímidas, sendo as mais comuns "*Blog* ou comunicação pelo *site*" e "Eventos de integração", ambas com 66%. Já as ações voltadas à socialização de conteúdo, não ocorrem, bem como a divulgação da Associação por meio de páginas sociais, por exemplo: Facebook®, Linkedin®, Twitter®, entre outras.
>
> No âmbito internacional, o resultado é bem diferente, sete das oito ações são promovidas por 70% ou mais das Associações, sendo "Eventos de interação" ofertada por todas elas. O envio de *newsletter* é a ação menos presente nas organizações (60%). Isso ocorre, possivelmente, porque a maioria delas se utiliza das páginas sociais para a divulgação de notícias.

A respeito da amplitude e limitações do estudo, Teixeira *et al.* (2014, p. 216) salientam que:

> [...] esse *benchmarking* não analisou a estrutura financeira das Associações, desconsiderando se os benefícios ou práticas são proporcionados pela contribuição dos egressos. É sabido que a cultura da doação(*fundraising*) é muito forte em outros países, por contribuição (voluntária ou compulsória) dos egressos ou por recursos financeiros das IES. Certamente, o montante de capital disponível facilita o investimento em projetos inovadores, porém, este tema não se constitui como objeto deste estudo.

A análise conjunta das associações também possibilitou ao pesquisador identificar ações ou benefícios particulares oferecidos por cada uma das associações, que não foram relatadas no artigo publicado, porém merecem ser citadas por contribuírem com as discussões do grupo da PA. Os diferenciais internacionais, estão descritos no Quadro 14, cuja disposição respeita o posicionamento da IES no *ranking*.

Universidade	Particularidade
Harvard Business School	Oferece um prêmio aos egressos, reconhecendo as pessoas que, ao longo das suas carreiras, têm contribuído significativamente para as suas empresas e comunidades.
Stanford Graduate School of Business	Oferece sugestão de leitura de artigos ou livros escritos por egressos.
University of Pennsylvania: Wharton	Divulga lista com o nome dos alunos e turmas para facilitar a localização dos egressos.
London Business School	Divulga vídeos gravados por egressos, falando sobre sua carreira ou o tempo na universidade. Possui um *blog* público com *posts* de alunos e *alumni* sobre assuntos diversos e que podem ser consultados por tipo de curso.
Columbia Business School	Disponibiliza o conteúdo das aulas até dois anos depois de formado. Possui um clube centrado no papel das mulheres no mundo dos negócios.
Insead	Possui clubes que agrupa os egressos por temas de interesse.
Iese Business School	Incentiva a pesquisa com rigor acadêmico com aplicação na vida real concedendo prêmios para melhor artigo, melhor livro ou melhor curso cunhado por egresso.
Hong Kong UST Business School	Os egressos que são líderes do setor são frequentemente convidados para eventos com o intuito de compartilhar sua riqueza de conhecimento da indústria e experiências.
MIT: Sloan	Possui um fórum empresarial para discussão nos EUA e mundo, é uma organização sem fins lucrativos formada por egressos voluntários e funcionários dedicados. Permite que o portal seja acessado também pelos alunos correntes.
University of Chicago: Booth	Divulga um relatório com os empregos ocupados pelos egressos. Premia líderes que resolveram problemas locais.

Quadro 14. Diferencial ofertado por Associações Internacionais de Alunos Egressos
Fonte: Elaborado pela autora

Os diferenciais nacionais estão descritos no Quadro 15, tendo a primeira e a segunda IES alcançado o conceito 7 na avaliação CAPES e a terceira o conceito 6.

Universidade	Particularidade
FGV	Realizou o primeiro *Alumni Day* - envolvendo conteúdo de negócios e momentos de interação.
FEA	Disponibiliza um formulário *online* para a doação de livros faltantes na biblioteca. Incentiva o trabalho voluntário em comunidades próximas.
UFMG	Oferece uma medalha de honra, para o egresso que se destacou em atividades fora da universidade.

Quadro 15. Diferencial ofertado por Associações Nacionais de Alunos Egressos
Fonte: Elaborado pela autora

Por também auxiliar as discussões do grupo de PA, alguns dados acerca do funcionamento de Associações de Alunos Egressos levantados por Teixeira e Maccari (2014) e descritos na Tabela 6, merecem destaque:

Tabela 6
Itens de ordem estratégica verificados em associações de *alumni*

Itens de ordem estratégica	IES Nacionais	IES Internacionais
O nome da IES consta no nome da associação	100%	100%
A palavra *alumni* consta no nome da associação	50%	100%
Contribuição de caráter obrigatório (taxa de adesão ou anuidade)	25%	33%
Aceita contribuição voluntária (doações)	Sem informação	100%

Fonte: (Teixeira & Maccari, 2014, p. 613, tradução nossa)

A partir destes dados, Teixeira e Maccari (2014, p.603, tradução nossa) concluiram que:

> [...] o termo *alumni*, não é tão divulgado no Brasil, bem como a cultura de aceitar doações, presente em 100% das IES internacionais. Confirmando que a cultura de manter o elo entre egresso e universidade, no Brasil, não impõe o mesmo ritmo das instituições internacionais, o que poderia se configurar como uma dificuldade de implantação de uma associação, mas também como uma oportunidade de negócio, tendo em vista o sucesso das entidades internacionais.

As práticas relatadas são consideradas como diferenciais e auxiliam na identificação de modelos inovadores a serem analisados pelo grupo da PA na constituição da Associação de Alunos Egressos, entidade responsável por empregar os procedimentos e ações que viabilizem o acompanhamento dos alunos e egressos, conforme definido no objetivo específico "c" desta dissertação.

4.2.2.3 Associações de Aluno Egresso – Portais de Relacionamento

Neste último *benchmarking*, o pesquisador avaliou os portais das Associações de Alunos Egressos e seu resultado também culminou na publicação de um artigo, cujos principais achados são relatados a seguir.

Para Teixeira e Maccari (2014) um portal de relacionamento se consolida como uma importante ferramenta de interação de egressos, dada a dificuldade em reuni-los presencialmente. Os autores utilizaram os seguintes critérios para seleção da base de pesquisa:

> As instituições de ensino brasileiras foram selecionadas a partir das Planilhas Comparativas da Avaliação Trienal da CAPES (2010) na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, optou-se por analisar os portais das associações de egressos das instituições que tiveram os maiores conceitos (6 e 7) nos programas acadêmicos, o que culminou em quatro instituições: Universidade Federal do Rio

> Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Fundação Getulio Vargas – SP (FGV-SP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As instituições internacionais foram selecionadas a partir do *Global Ranking MBA* 2013 divulgado pelo Jornal Financial Times (2013), as três primeiras do *ranking* são: Harvard Business School, Stanford Graduate School of Business e University of Pennsylvania – Wharton (Teixeira & Maccari, 2014, p.599, tradução nossa).

A pesquisa indicou a recorrência de 18 itens, cujos percentuais de resposta positiva, ou seja, os itens são divulgados nos portais, constam na Tabela 7.

Tabela 7
Itens avaliados nos portais de associações de *alumni*

Itens avaliados nos portais das associações de *alumni*			IES Nacionais	IES Internacionais
Divulgação de dados relacionados à associação:	1	História	75%	33%
	2	Missão	50%	0%
	3	Visão	50%	0%
	4	Valores	25%	0%
	5	Objetivos	100%	100%
	6	Público-alvo	100%	100%
	7	Benefícios	75%	100%
	8	Parcerias	75%	0%
	9	Formulário *on-line* para adesão	100%	100%
	10	Quantidade de Associados	0%	100%
	11	Possui páginas em redes sociais	50%	100%
Divulgação de dados relacionados a serviços ou funcionalidades:	12	Possíveis formas de interação entre egressos	75%	100%
	13	Projetos especiais da associação	50%	100%
	14	Periódicos, revistas ou boletim de notícias	0%	100%
	15	Notícias relacionadas ou escritas por egressos	25%	100%
	16	Oportunidades profissionais	50%	100%
	17	Estatuto ou guia explicativo da associação	25%	33%
	18	Área restrita (acesso mediante *login* e senha)	75%	100%

Fonte: (Teixeira & Maccari, 2014, p.600, tradução nossa)

Os autores julgaram que a frequência de divulgação de cada um dos itens demonstra a importância relativa para as IES, considerando que elas disponibilizam espaço em seu portal para a divulgação de tal informação. Os autores também optaram por analisar as respostas separadamente, já que as IES internacionais têm associações consolidadas, enquanto no Brasil, esta prática ainda é incipiente.

Conforme Teixeira e Maccari (2014, p.601, tradução nossa), a análise dos dados daTabela 7 demonstra que:

> [...] os portais das IES internacionais são similares, pois dos 18 itens examinados, 12 estão presentes em 100% das universidades (5 a 7, 9 a 16 e 18), outros quatro não aparecem em nenhuma delas (2 a 4 e 8) e somente dois itens

> estão presentes em apenas uma IES (1 e 17). Já nas IES nacionais, a exibição dos itens varia, apenas três deles ocorrem em 100% das IES (5,6 e 9), sendo que estes mesmos três itens são exibidos em todas as IES internacionais. Ainda sobre as IES nacionais, verifica-se que apenas um item não aparece em nenhuma delas (14).
>
> [...] A respeito do item seis, público-alvo, 100% das instituições criaram associações de *alumni* que envolvem egressos de todos os níveis de ensino superior, não há associação específica para graduação ou pós-graduação.
>
> [...] Sobre o item nove, formulário *on-line* para adesão, constatou-se que 100% das IES solicitam validação de cadastro de egresso. As internacionais o fazem por meio do número identificador [ID] do aluno, as nacionais solicitam dados de ano de conclusão e nome do curso, para busca manual no cadastro e posterior aprovação.

Já sobre as páginas em redes sociais, item 11, os autores verificaram que todas as IES internacionais têm pelo menos duas páginas em redes sociais e das nacionais, duas possuem páginas em redes sociais. A distribuição consta na Tabela 8.

Tabela 8
Páginas em redes sociais

Redes sociais	IES Nacionais	IES Internacionais
Facebook	50%	100%
Linkedin	50%	66%
Twitter	25%	100%
Flickr	25%	33%

Fonte: (Teixeira & Maccari, 2014, p.602, tradução nossa)

Os autores constataram também que os eventos da Associação geralmente ficam divulgados na área pública do *site*, enquanto na área restrita são disponibilizadas outras funcionalidades, conforme Tabela 9.

Tabela 9
Funcionalidades da área restrita

Área Restrita	IES Nacionais	IES Internacionais
Perfil de *alumni* associado	25%	100%
Oportunidades profissionais	50%	100%
Calendário de eventos	25%	33%
Biblioteca e base de dados	0%	33%
Fórum de discussão	0%	33%
Relato de histórias	0%	33%
Notícias	0%	33%

Fonte: (Teixeira & Maccari, 2014, p.602, tradução nossa)

A análise cuidadosa das práticas de mercado corrobora o desenvolvimento de um portal que atraia os egressos e que facilite a interação com os colegas e com a IES.

4.2.3 Resultados da Fase Principal

Com base nos resultados da Fase Exploratória, no processamento das respostas do questionário e nas pesquisas de *benchmarking*, o pesquisador cruzou as variáveis e as práticas de mercado e elaborou um relatório que fora apresentado ao grupo permanente da PA. Em conjunto, o grupo discutiu os principais problemas e rumos a serem dados à ação. O consenso gerado a partir da discussão do grupo é descrito no Quadro 16.

Variáveis	Acompanhamento do Aluno Egresso	Relacionamento com o Aluno Egresso
Problema	Existem diversas opções para acompanhar o aluno egresso, nenhuma considerada altamente eficiente. Desta forma, independente do sistema que se queira adotar para acompanhar os egressos é preciso cuidar da atualização do cadastro, do tamanho dos instrumentos de pesquisa e da frequência de aplicação.	O relacionamento com o aluno egresso concorre com a rotina atribulada das pessoas e com a ausência da cultura desta prática no Brasil. É preciso criar uma Associação que promova ações que efetivamente atraiam a participação do público alvo. A partir destas ações e métodos, será possível envolver alunos e egressos nas atividades da IES, viabilizando o acompanhamento do aluno egresso.
Solução	Acompanhar o aluno egresso, avaliando o processo da formação e não apenas o produto do curso. A avaliação desde o momento em que o aluno ingressa no curso permite conscientizá-lo da importância do processo avaliatório, além de criar a cultura do acompanhamento constante. A obtenção de resultados parciais fornecerá à coordenação indicadores, que possibilitam a tomada de decisão de maneira mais rápida, proporcionando o aperfeiçoamento contínuo do programa, além de cumprir com as recomendações da CAPES, quanto à identificação da atuação do egresso em sociedade.	Desenvolver uma Associação de Alunos Egressos que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e egressos. As ações e benefícios devem focar no desenvolvimento de uma rede de relacionamento que permita a geração de conhecimento ao longo da vida.
Detalhamento da Ação	O projeto deverá desenvolver instrumentos que avaliem o progresso do aluno/egresso. Deverão ser desenvolvidos quatro instrumentos que avaliem a experiência do aluno/egresso nos seguintes momentos: 1) ingresso; 2) ao final das disciplinas; 3) após a titulação 4) após dois anos de formado para o mestrado e após três anos de formado para o doutorado. Os instrumentos deverão indagar sobre: dados demográficos, atividades acadêmicas e profissionais, competências e repercussões do curso.	O projeto deverá pensar na primeira fase de estruturação da Associação de Alunos Egressos. Após a constituição da Associação, deverá se criar um novo grupo de discussão que cuidará da governança e da operacionalização da entidade.

Variáveis	Acompanhamento do Aluno Egresso	Relacionamento com o Aluno Egresso
Responsáveis pela Ação	Com base em a pesquisa realizada e discussão o pesquisador deverá: 1) desenvolver os instrumentos; 2) validar o teor dos instrumentos junto aos diretores envolvidos no grupo da PA; 3) pesquisar sistema que permita coletar respostas *online* além de permitir a tabulação e extração de dados estatísticos.	Com base na pesquisa realizada e discussão o grupo deverá conceber: Missão, Visão, Benefícios e Ações de Interação da Associação.
Consenso	É preciso desenvolver uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos.	

Quadro 16. Resultado da Fase Principal
Fonte: Elaborado pela autora

A Fase Principal culminou na proposta de implementação de diversas ações que juntas se constituem em um projeto. Por definição, projeto é uma série de atividades conjugadas que objetiva gerar um produto único, considerando as restrições de tempo, recursos e orçamento (Carvalho & Rabechini, 2011; Cleland & Ireland, 2007; Kerzner, 2011; PMI, 2013; Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C28).

Assim, o desenvolvimento de uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE é um projeto e para que seja bem sucedido será conduzido a partir do conjunto de conhecimentos extraídos da disciplina Gestão de Projetos. Detalhes sobre a operacionalização das ideias até aqui discutidas serão apresentados na próxima fase.

4.3 FASE DE AÇÃO

A Fase de Ação compreendeu a operacionalização das ideias discutidas anteriormente. Para a condução desta fase, o grupo estipulou o uso da Gestão de Projetos como ferramental, tendo em vista que este tipo de abordagem permite inovar, otimizar recursos e aumentar a eficiência, sendo relevante à gestão estratégica de qualquer organização (Carvalho & Rabechini, 2011; Cleland & Ireland, 2007; Junior & Plonski, 2011; Kerzner, 2011; Maximiano, 2007; Maximiano *et al.*, 2011; Santos & Carvalho, 2006; Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C29).

A primeira atividade desta fase compreendeu a seleção da abordagem da Gestão de Projetos a ser utilizada no desenvolvimento da Sistemática. Participaram desta discussão o gerente, *sponsor* do projeto e o pesquisador, que neste momento foi designado o coordenador executivo do projeto.

Em seguida, dentre as várias opções de sequenciamento de progresso cunhadas pela Gestão de Projetos, optou-se por dividir o projeto em quatro grandes etapas como sugerido por Shenhar e Dvir (2010): 1) Definição, 2) Planejamento, 3) Execução e 4) Conclusão. Juntas elas constituíram a Fase de Ação da pesquisa.

Por envolver os aspectos estratégicos do projeto, as etapas "1" e "2" contaram com a participação somente daqueles que estavam diretamente envolvidos na gestão do projeto: o *sponsor* do projeto (diretor do PPGA), o gerente do projeto (também egresso) e o pesquisador (coordenador executivo do projeto). Foram realizadas três reuniões para ambas as etapas, conforme objetivos descritos a seguir:

a) discutir os aspectos que abarcam o projeto: ambiente interno, mercado, objetivos do negócio, definição do produto e do projeto.
b) discutir o tipo de projeto e os critérios para seu sucesso.
c) discutir os planos do projeto.

Já as etapas "3"e "4" enfocaram os aspectos operacionais do projeto, envolvendo os demais membros do grupo permanente da PA, que se constituíram como a equipe do projeto. Nestas etapas foram construídos os instrumentos de pesquisa e definidas as ações de atratividade da Associação de Alunos e Egressos.

A etapa "3" ocupou-se da construção dos produtos do projeto e demandou a realização de oito reuniões. A etapa "4" abrangeu a conclusão do projeto, encerrando assim a Fase de Ação.

4.3.1 Gestão do Projeto – Abordagem Selecionada

Por envolver uma série de benefícios de ordem operacional, tais como: identificação de responsabilidades, identificação de prazos e limites, medições em relação aos planos (Kerzner, 2011), a Gestão de Projetos será útil para o desenvolvimento da Sistemática.

Há de se destacar que o ambiente no qual a pesquisa-ação se desenvolve é propício para a aplicação da metodologia da Gestão de Projetos, pois: 1) dentre os cinco programas que compõem o PPGA-UNINOVE está o Mestrado Profissional em Gestão de Projetos, portanto, há total interesse por parte da IES que seus ensinamentos sejam colocados em prática, contribuindo desta forma com o avanço dos conhecimentos na área e 2) o programa instituiu recentemente um Escritório de Projetos, que baseado nas metodologias

da Gestão de Projetos, passou a conduzir os projetos educacionais de cunho estratégico. Desta forma, o desenvolvimento da Sistemática com base nos preceitos da Gestão Projetos fora bem recebido pelo grupo permanente da PA.

A abordagem predominante da Gestão de Projetos é a tradicional, aquela que utiliza um conjunto de métodos, técnicas e ferramentas de planejamento e controle, geralmente baseados nos Guias de Referência (IPMA, 2006; Junior & Plonski, 2011; Maximiano *et al.*,2011; Patah & Carvalho; 2012; PMI, 2013; Rabechini Jr. & Carvalho; 2009) (Quadro 8 – C30). Porém, a efetividade do uso de tais métodos tem demonstrado algumas limitações (White & Fortune, 2002) (Quadro 8 – C31), pois a ideia de um conjunto de fatores genéricos e aplicáveis a todos os projetos é questionável, já que fundamentalmente projetos diferem entre si (Carvalho & Rabechini, 2011; Packendorff, 1995; Rabechini Jr. & Carvalho, 2009; Shenhar et al., 2005; Shenhar & Dvir, 2010; Williams, 2005) (Quadro 8 – C32).

Considerando a necessidade de avançar nas discussões de cunho científico sobre o uso da Gestão de Projetos, o pesquisador sugeriu ao grupo conduzir o projeto da Sistemática a partir da abordagem contingencial, e obteve total apoio.

Segundo Sauser *et al.* (2009) apenas recentemente esta abordagem tem sido aplicada à Gestão de Projetos e diferente da abordagem tradicional, considera o tipo do projeto a partir das dimensões do negócio, auxiliando desta forma o gerente a compreender como seu projeto pode ser afetado pelas mudanças do ambiente ou como ele deve agir, examinando a extensão da imprevisibilidade e da especificidade que o cercam (Shenhar & Dvir, 2010).

Dentre as tipologias elencadas no referencial teórico, o pesquisador optou pelo Modelo NTCR – Estrutura Diamante de Shenhar e Dvir (2010) para a condução do projeto da Sistemática, conforme os critérios de seleção já apresentados no Capítulo 2. Segundo os autores dessa tipologia, é perfeitamente possível integrar a abordagem contingencial às práticas tradicionais de Gestão de Projetos, bastando adicionar novas etapas e atividades, conforme Quadro 7 (Atividades tradicionais e atividades da abordagem adaptativa durante as fases do projeto), guia este que será seguido em parte pelo gerente de projeto da Sistemática.

Dado que a equipe do projeto fora constituída para um fim específico e que os membros já estavam envolvidos com a problemática antes mesmo do início do projeto,

algumas das atividades sugeridas pelo Quadro 7 foram suprimidas pelo gerente, por não trazerem ganho adicional de eficiência.

As seguintes atividades, cunhadas geralmente pela abordagem tradicional, foram desconsideradas pelo gerente do projeto, não se constituindo como objeto de análise desta pesquisa: 11 (Plano de comunicação), 12 (Organização da equipe), 13 (Plano de processo do projeto), 14 (Cronograma), 15 (Orçamento), 17 (Plano de integração), 18 (Plano de aquisição), 19 (Plano de qualidade), 20 (Plano de recursos humanos), 21 (Plano de monitoramento), 24 (Monitoramento do projeto), 25 (Replanejamento do projeto), 26 (Preparo do cliente) e 27 (Comercialização). As demais atividades foram realizadas e serão descritas na sequência ou constam no final desta dissertação, Apêndices B e C.

Caberá ao pesquisador analisar e discutir os resultados alcançados pelo projeto, considerando a integração das atividades tradicionais e adaptativas, respondendo desta forma ao objetivo específico "a" desta dissertação: "desenvolver os documentos e as atividades do projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos a partir da abordagem contingencial em projetos".

Os próximos itens discutirão os resultados de cada uma das etapas do projeto: Definição, Planejamento, Execução e Conclusão.

4.3.2 Definição do Projeto

As quatro primeiras atividades do projeto se caracterizam como tradicional e foram realizadas pelo Gerente do Projeto a partir de discussão com o *Sponsor*. O extrato de cada uma dessas atividades é descrito a seguir.

Atividade 1: Identificação do Mercado

- A pós-graduação *stricto sensu* tem potencial para crescimento.
- Há interesse tanto das IES quanto do governo em elevar a qualidade da formação superior.
- Dos 121 programas da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, apenas 5 alcançaram a nota máxima (6 ou 7) na Avaliação CAPES 2013 e apenas um deles é vinculado a uma IES particular.
- A UNINOVE tem investido no desenvolvimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, visando incrementar a área de pesquisa.

Atividade 2: Identificação dos objetivos do negócio

- Identificar a atuação profissional dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* é um importante quesito a ser considerado no processo de avaliação da CAPES.
- O acompanhamento do egresso permite avaliar os efeitos práticos dos cursos na sociedade.

Ao final do projeto espera-se:

a) Dispor de um processo de avaliação dinâmico que conta com a participação dos alunos e egressos e que permita à IES atender aos novos quesitos de avaliação estabelecidos pela CAPES;
b) Subsidiar o próprio programa com indicadores que possibilitem adequação e aperfeiçoamento do curso;
c) Propiciar o aumento do envolvimento do egresso nas atividades da IES a partir da oferta de meios para compartilhamento de oportunidades ou interesses comuns.

Atividade 3: Definição do produto

O produto do projeto é composto por dois elementos que se complementam e se reforçam mutuamente.

a) <u>Produto I – Instrumentos de pesquisa</u>

Objetivando analisar o progresso dos alunos e não somente o produto do curso, a exemplo do processo de avaliação do ENADE, quatro instrumentos que possibilitem identificar a trajetória profissional e acadêmica deverão ser elaborados, nos seguintes momentos do curso:

- Ingresso;
- Conclusão dos créditos;
- Titulação;
- Depois de titulado (2 anos para o mestrado e 3 anos para o doutorado).

A distribuição dos instrumentos e das respostas deve ocorrer via *web*.

Os dados extraídos dos instrumentos respondidos devem ser passíveis de tabulação, de forma que se possam compor análises estatísticas e de conteúdo, a fim de consolidar indicadores de qualidade do programa.

Os instrumentos devem indagar sobre:

- Dados cadastrais atualizados;

- Experiências e *status* profissional ou docente, anteriores ao início do curso;
- Alterações profissionais ou docentes após o início do curso e a possível influência dos conhecimentos adquiridos;
- A possível ampliação de capacidades;
- As experiências inovadoras e/ou aplicáveis na prática, a partir dos conhecimentos adquiridos ou do trabalho de conclusão.

b) Produto II – Desenho da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos

O desenho proposto deverá estar embasado por:

- Pesquisa das melhores práticas desempenhadas por Associações de Alunos Egressos, obtidas por meio de *benchmarking* nacional e internacional.
- *Benchmarking* nacional e internacional para entender o funcionamento dos portais de Associações de Alunos Egressos.
- Levantamento das expectativas do público-alvo com relação aos benefícios ofertados pela Associação.
- Consenso sobre a missão e visão da Associação.
- Consenso sobre as ações de interação e os benefícios e a serem promovidos pela Associação.

Atividade 4: Definição do projeto

Direcionar as ações de pesquisas, discussões e testes que viabilizam o desenvolvimento da Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos que é composta por dois subprojetos:

a) Desenho dos instrumentos de pesquisa

Identificar o conjunto de critérios que devem compor os instrumentos de pesquisa. Tais instrumentos devem possibilitar avaliar as competências desenvolvidas pelo curso e a atuação acadêmica e profissional dos egressos.

b) Desenho da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos

Identificar os métodos, procedimentos e ações que devem ser empregados para acompanhamento dos alunos egressos. Além dos instrumentos de pesquisa, é preciso desenvolver mecanismos que reforcem a sua utilização e neste sentido emerge a Associação de Alunos e Egressos, uma organização formal que engaja os egressos entre si e nas atividades correntes da universidade, a partir de ações estratégicas e da oferta de benefícios.

Adicionalmente, o gerente definiu outras variáveis do projeto, não listadas no Quadro 7, porém importantes para a composição do escopo, são elas: entregas, requisitos, risco de alto nível, critérios para aprovação dos produtos do projeto, exclusões, restrições e premissas, s*takeholders*, cronograma de marcos, orçamento sumarizado e equipe do projeto. O detalhamento das atividades 1 a 4 em conjunto com as variáveis elencadas, constituíram o escopo do projeto da Sistemática e constam no Apêndice B.

A execução das quatro primeiras atividades da etapa de Definição e o desenho do escopo não demandaram tempo e esforço demasiados, pois tanto gerente como o *sponsor* faziam parte do grupo permanente da PA, tendo participado da discussão da problemática desde o início. Assim, ambos conheciam previamente os objetivos estratégicos do projeto, bem como o ambiente que o envolvia, de tal forma que apenas formalizaram aquilo que já se havia discutido.

Considerando as recomendações acerca da gestão de escopo, provenientes da abordagem tradicional conforme Dumont *et al.*, 1997 e Mepyans-Robinson (1999), o escopo da Sistemática cumpriu sua função, pois definiu claramente o contexto, os objetivos e os limites.

As atividades 5 e 6 foram realizadas pelo gerente do projeto e serão descritas e analisadas na sequência pelo pesquisador. Tais atividades são classificadas como adaptativas e encerram a etapa de Definição do projeto.

Atividade 5: Identificação do tipo de projeto

Esta atividade compreendeu a categorização do projeto a partir das quatro dimensões do Modelo NTCR – Estrutura Diamante (Shenhar, no prelo; Shenhar & Dvir, 2010): Novidade, Tecnologia, Complexidade e Ritmo. A seguir o diamante ilustrado na Figura 13, representa o tamanho das oportunidades e dos riscos do projeto da Sistemática a partir de sua classificação perante o Modelo NTCR.

Figura 13. Diagrama do Projeto da Sistemática a partir do Modelo NTCR
Fonte: Elaborada pelo gerente do projeto

Tal avaliação fora feita pelo gerente com base na literatura sobre o modelo e a justificativa para a classificação atribuída consta no Quadro 17.

Dimensões	Novidade	Tecnologia	Complexidade	Ritmo
Classificação	**Plataforma**	**Média-tecnologia**	**Sistema**	**Regular**
Análise	Desenvolvimento de um novo tipo de serviço para clientes internos preexistentes. Não pode ser considerado um projeto novo para o mercado, pois busca substituir ou agregar novas funcionalidades em produto anterior em um mercado já estabelecido. Diferente de um produto derivativo, ele não almeja apenas ganhar consumidores adicionais ao estender a vida de algo existente.	O projeto baseia-se em tecnologia existente e madura, envolvendouma quantidade limitada de nova tecnologia, que não é crítica para o sucesso do projeto. Este projeto procura incorporar novas características que não havia sido experimentada e que proporciona vantagem competitiva para o produto. Tem potencial para agregar algo de inovador em projetos semelhantes no mercado.	O projeto principal é composto por vários subprojetos que envolvem o acompanhamento e a atração dos egressos. O resultado final é um sistema integrado que tem várias funções e que opera sob uma ampla variedade de condições e ambiente. Os subsistemas envolvem tecnologias diferentes, exigindo habilidades diferentes, com diferentes considerações sobre custo e qualidade. O cliente está preocupado com o pleno funcionamento, utilidade, confiabilidade, treinamento e sustentabilidade dos subsistemas.	A conclusão do projeto no tempo programado é importante para que a IES alcance melhores resultados na avaliação CAPES, porém, o tempo não é crítico para o sucesso organizacional imediato.

Quadro 17. Análise da classificação do Projeto da Sistemática com base no Modelo NTCR
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

Em debate sobre a classificação atribuída ao projeto, o pesquisador concordou com o Gerente em três das quatro dimensões, porém a dimensão Ritmo gerou discussão, tendo em vista que os dois produtos do projeto parecem imprimir um ritmo diferente.

A finalização do Produto I (Instrumentos de pesquisa) no tempo programado é importante para a vantagem competitiva da Universidade, pois é preciso avaliar completamente pelo menos três dos quatro instrumentos de pesquisa, até o final de 2015, dado que a próxima Avaliação da CAPES ocorrerá no início de 2016 (Triênio 2013-2015) o que lhe conferiria uma classificação "Rápido/Competitivo", já a conclusão do Produto II (Ações da Associação de Alunos e Egressos) não impacta no sucesso organizacional imediato, é sabido inclusive que as consequências destas ações serão vislumbradas no longo prazo.

Como resultado das ponderações, convencionou-se rotular o projeto como "Regular", porém o Gerente trabalhará para que sua equipe se empenhe em finalizar o projeto no tempo programado, para não comprometer a obtenção dos dados necessários à próxima Avaliação CAPES.

O Gerente espera, a partir desta classificação, selecionar a adequada abordagem de gerenciamento e também tomar as decisões mais acertadas quanto à alocação de recursos e avaliação de riscos conforme indicam os estudos de Shenhar e Dvir (2010). A análise dos resultados ao final do projeto da Sistemática, bem como a observação de sua execução indicarão se a adoção de uma abordagem mais flexível de gestão projetos contribui para o sucesso do negócio.

Atividade 6: Definição dos critérios para sucesso e fracasso do projeto

Apesar da ausência de consenso quanto à definição do que é sucesso em projeto, ele geralmente está atrelado ao desenvolvimento do negócio (Carvalho & Rabechini Jr., 2011; Pinto & Slevin, 1988; Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C34).

As pesquisas mais atuais consideram o sucesso para além do cumprimento da restrição tripla. Adeptos desta corrente de pensamento, Shenhar e Dvir (2010) afirmam que para avaliar o sucesso dos projetos as seguintes dimensões devem ser consideradas: eficiência, impacto no cliente, impacto na equipe, sucesso do negócio e preparação para o futuro. Além disso, diferentes níveis de Novidade, Tecnologia, Complexidade e Ritmo geram objetivos comerciais e de mercado distintos, portanto é preciso identificar desde o princípio quais são as expectativas e o que configurará o sucesso ou o fracasso do projeto.

Neste sentido, o gerente elencou o sucesso esperado para cada eixo do diamante, inspirado no estudo de Shenhar e Dvir (2010) e os validou com o *sponsor* do projeto. As expectativas estão descritas nos Quadros 18 a 21.

Eixo Novidade	**PLATAFORMA**
Dimensão	**Expectativa de sucesso**
Eficiência	Captar o interesse do egresso até no momento da titulação, no máximo, pois é natural que com o passar do tempo ele disperse no mercado de trabalho, dificultando seu retorno.
Impacto no cliente	Causar impacto positivo nos clientes (egressos) e futuros clientes (atuais alunos), a partir dos elementos de atração que despertem interesse.
Impacto na equipe	Ganho de experiência a partir de discussão conjunta de um projeto educacional de cunho inovador.
Sucesso comercial e direto	O sucesso direto será medido pelo grau de adesão ao programa (número de egressos ativos), pela facilidade na coleta e compilação dos dados e no longo prazo pela manutenção ou aumento da nota dos programas na avaliação CAPES.
Preparação para o futuro	Manutenção do grau de adesão ao longo do tempo e frequência na aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Quadro 18. Expectativa de sucesso – Eixo Novidade
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

A análise do Quadro 18 demonstra que e sucesso da Sistemática está fortemente atrelado à aceitação do produto pelo mercado, especificamente à adesão do público-alvo ao programa de acompanhamento de alunos e egressos. Embora, não seja um produto inédito no mercado, ele o é para os alunos e egressos da UNINOVE, se constituindo como uma oportunidade de mercado.

Eixo Tecnologia	**MÉDIA-TECNOLOGIA**
Dimensão	**Expectativa de sucesso**
Eficiência	Facilitar a adesão ao programa, pois os alunos tendem a se dispersar após a finalização do curso.
Impacto no cliente	Oferecer valor adicional aos alunos e egressos, a partir da identificação da trajetória e oferta de benefícios viabilizados pela associação.
Impacto na equipe	Expandir a experiência da equipe devido ao estabelecimento de um novo tipo de relacionamento: IES e egressos e egressos entre si.
Sucesso comercial e direto	A adesão dos egressos é significativa para o sucesso direto do projeto.
Preparação para o futuro	Proporcionar capacidades adicionais à IES e ao programa a partir da comunicação multidirecional (IES e egressos).

Quadro 19. Expectativa de sucesso – Eixo Tecnologia
Fonte: Elaborado pelo Gerente do Projeto

O Quadro 19 demonstra que o projeto obterá sucesso se puder melhorar o desempenho da IES a partir de uma interação funcional, aproveitando o principal benefício gerado pelo eixo Tecnologia: facilitar o desenvolvimento desta interação.

Eixo Complexidade	SISTEMA
Dimensão	**Expectativa de sucesso**
Eficiência	Integrar os subprojetos (acompanhamento e atração dos egressos).
Impacto no cliente	Criar elementos de atração e de integração de alunos e egressos e reconhecimento da marca.
Impacto na equipe	Ganho de experiência da equipe do projeto, a partir da integração de subprojetos.
Sucesso comercial e direto	Identificação da trajetória (pessoal e profissional) dos alunos/egressos e adesão dos alunos e egressos à Associação.
Preparação para o futuro	Fornecer dados do acompanhamento e da interação que permitam ao programa melhorar continuamente.

Quadro 20. Expectativa de sucesso – Eixo Complexidade
Fonte: Elaborado pelo Gerente do Projeto

O Quadro 20 atribui o sucesso do projeto principalmente à integração dos subprojetos, o que a literatura considera o principal risco deste eixo. No projeto da Sistemática, o uso dos dois produtos, tratados como subprojetos, devem se reforçar mutuamente.

Eixo Ritmo	REGULAR
Dimensão	**Expectativa de sucesso**
Eficiência	Conclusão do projeto no prazo.
Impacto no cliente	Despertar interesse pelo programa de interação entre alunos e egressos desde início do curso.
Sucesso comercial e direto	Fornecer dados suficientes para avaliação da trajetória dos egressos para a próxima Avaliação Trienal CAPES.

Quadro 21. Expectativa de sucesso – Eixo Ritmo
Fonte: Elaborado pelo Gerente do Projeto

Gerente e *sponsor* não localizaram expectativas especificamente atreladas aos itens "impacto na equipe" e "preparação para o futuro" do eixo Ritmo, demonstrando que este é o eixo menos influente na determinação do sucesso do projeto da Sistemática.

Considerando a avaliação do sucesso a partir da tradicional restrição tripla, o gerente avaliou que o sucesso deste projeto está atrelado fortemente ao cumprimento do escopo. Em relação ao orçamento, apesar de pré-estabelecido, poderá ser incrementado dependendo de necessidade e justificativa e quanto ao cronograma, as datas são aproximadas, não comprometendo o sucesso do projeto em caso de atraso não crítico.

A seguir, o relato do que poderia configurar o insucesso do projeto:

a) Lenta adesão ao programa de egressos, exigindo esforço adicional do PPGA.
b) Sistema de acompanhamento falho ou exaustivo, enfraquecendo o elo entre IES e egressos.
c) Sistema de atração falho, que não gere o interesse dos alunos e egressos nas atividades da IES e da Associação.
d) Ausência de sintonia entre os vários subprojetos.

Adicionalmente, o Gerente realizou a Análise SWOT (acrônimo de *Strengths, Weaknesses, Opportunities*, *Threats*) do projeto , a fim de identificar as oportunidades e riscos. A Figura 14 ilustra a análise do cenário.

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Ambiente Interno	• Propiciar intercâmbio profissional de experiências vividas pelos seus membros • Propiciar relacionamento entre os membros (alunos e egressos) • Possuir um grupo de alunos com mesmo perfil (PPGA Uninove) • Dados que permitam ao curso autoavaliar-se e buscar melhoria	• Rotina profissional e falta de disponibilidade de agenda dos egressos • Desinteresse neste tipo de avaliação • Troca de gestão da IES. A nova gestão pode não reconhecer a utilidade de manter ativa a aplicação dos instrumentos de pesquisa • Ausência de um responsável da IES pelo acompanhamento dos alunos e egressos
	Oportunidades	**Ameaças**
Ambiente Externo	• Nova fonte de produção científica robusta e constante • Criar um ambiente colaborartivo e inovador • Divulgação de oportunidades profissionais favorecendo recolocações • Uso de mídias sociais para intercâmbio de conhecimento • Melhorar a nota na Avaliação CAPES	• Outras IES oferecendo programas similares e que atraiam os egressos • A inconsistência do programa pode desmotivar os egressos ao longo do tempo

Figura 14. Análise SWOT do projeto
Fonte: Elaborada pelo gerente do projeto

A análise conjunta das expectativas de sucesso ou fracasso e da matriz SWOT indica ênfase no sucesso estratégico do projeto, ponderando aspectos menos tangíveis, porém essenciais ao desenvolvimento do negócio, atitude que corrobora a literatura recente sobre o tema sucesso em projetos (Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C35).

Esta atividade encerrou a etapa de Definição do projeto da Sistemática.

4.3.3 Planejamento do Projeto

Assim como a etapa anterior, o Planejamento também fora realizado pelo gerente do projeto a partir de discussão com o *sponsor*. A seguir apresenta-se o extrato de cada uma dessas atividades e análise do pesquisador.

Atividade 7: Impacto do tipo de projeto na gestão

Shenhar e Dvir (2010) afirmam que cada categoria do projeto impacta sua organização, seus processos, planos e atividades. Desta forma, com base na classificação

do projeto da Sistemática e no possível impacto gerado por cada um dos eixos do projeto, o gerente definiu ações para a mitigação dos riscos e para a potencialização dos benefícios (Quadros 22 a 24).

Eixo Novidade	**Plataforma**
Impacto na gestão do projeto de acordo com Shenhar e Dvir (2010)	Ações para mitigação/potencialização
Apesar do uso do produto pelo consumidor ser previsível, seu desenvolvimento demanda tempo, pois é preciso realizar extensa pesquisa de mercado e estudar o funcionamento de gerações anteriores (se existentes). O resultado da pesquisa afeta o processo de definição dos requisitos do produto e das atividades de *marketing*.	O *benchmarking* realizado antes do início do projeto foi integralmente utilizado para a definição dos requisitos do produto do projeto, reduzindo assim o tempo de execução do projeto.
A especificação dos requisitos deve ocorrer logo no início da execução do projeto, ou corre-se o risco de não ter o produto/serviço na data programada.	Inspiradas no *benchmarking* e nas discussões dele decorrentes, as especificações dos requisitos ocorreram na primeira etapa do projeto (Definição).
As atividades de *marketing* devem focar na criação da imagem do produto, enfatizando suas vantagens.	A divulgação do resultado do projeto (Sistemática) envolverá esforço conjunto (IES, alunos e egressos) a fim de suscitar o interesse do público alvo para suas potenciais vantagens.
É preciso controle rígido do escopo para garantir a introdução suave do produto.	O escopo do projeto foi divulgado para toda a equipe, a fim de nortear os trabalhos e foi constantemente revisitado.
Planejar tempo suficiente para maximizar a capacidade do produto e eliminar todas as falhas.	No caso do produto I (Instrumentos de pesquisa), a fase de testes compreendeu o tempo destinado a minimizar as falhas do produto, porém no caso do produto II (Ações da Associação) não houve como testar, desta forma, o projeto não contemplou esta etapa.
Os membros da equipe devem ser multifuncionais e devem estar bem organizados.	A equipe do projeto contém pelo menos um representante do grupo de *stakeholders* primários, o que enriqueceu as discussões.

Quadro 22. Impacto na gestão do projeto – Eixo Novidade
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

Concernente ao eixo Novidade, a partir do exposto no Quadro 22, verifica-se que o gerente preocupou-se essencialmente com a concepção do produto do projeto, o que confere validade aos achados de Shenhar e Dvir (2010), quando estes afirmam que a dimensão novidade está fortemente ligada à reação do mercado aos novos produtos ou serviços.

As ações propostas pelo Gerente são procedentes, pois a análise dos objetivos da Sistemática demonstra que este não é um produto novo para o mercado, o que demanda extensa pesquisa, porém não deixa de ser uma oportunidade de mercado, já que esta oferecerá ao público-alvo a possibilidade de obter ganhos múltiplos decorrentes de um tipo de interação até então não explorada.

Eixo Tecnologia	Média-tecnologia
Impacto na gestão do projeto acordo com Shenhar e Dvir (2010).	Ações para mitigação/potencialização.
Requer pelo menos dois ciclos de planejamento: construção e teste.	O produto I (Instrumentos de pesquisa) contemplou dois ciclos de planejamento: construção e teste. Já o segundo produto (Ações da Associação) não foi passível de teste.
O congelamento do plano deverá ocorrer durante a primeira parte de execução do projeto.	O congelamento do plano ocorreu após a fase de teste do produto I. O produto II respeitou o prazo de congelamento determinado no cronograma, considerando o prazo de entrega acordado com o cliente.
Podem ocorrer mudanças logo no início, mas após o congelamento do plano, o produto deverá ser desenvolvido o mais rápido possível.	Cumprir as datas estabelecidas em cronograma para congelamento dos produtos do projeto.
Estilo de gerenciamento menos rigoroso, com comunicação frequente.	Comunicação se deu essencialmente por meio de reuniões com a equipe do projeto. A documentação dos avanços do projeto coube apenas ao Gerente.
Gerente com habilidades técnicas e proporção considerável de acadêmicos na equipe do projeto.	O gerente de projeto conta com experiência profissional de longa data e a equipe de projeto conta com a participação professores e alunos, todos comprometidos com o protocolo científico.
Envolver clientes para garantir o cumprimento dos requisitos.	Os clientes, representados por alunos, egressos e IES fazem parte da equipe do projeto.
É preciso ter pequena reserva financeira para dificuldades tecnológicas imprevistas.	Não foi possível estabelecer reserva monetária, mas foi possível realocar despesas.

Quadro 23. Impacto na gestão do projeto – Eixo Tecnologia
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

Verifica-se que o eixo tecnologia alterou essencialmente o cronograma do projeto, ao adicionar ciclos de planejamento e data de congelamento, e também a formação da equipe do projeto, ao incluir o cliente (alunos/egressos/representante da IES). Ainda assim, as diferenças entre os subprojetos demandarão do gerente comportamentos diferentes, mas que ao final deverão permitir integração.

Eixo Complexidade	Sistema
Impacto na gestão do projeto acordo com Shenhar e Dvir (2010).	Ações para mitigação/potencialização.
O gerente deve se preocupar com questões técnicas e administrativas.	Considerar aspectos técnicos da Sistemática, bem como o cumprimento do cronograma e do orçamento.
Cuidar para não burocratizar os projetos.	Algumas das atividades da gestão de projetos são dispensáveis ao planejamento e à execução da Sistemática e foram desconsideradas.
Definir, desenhar e integrar um sistema é um desafio. É preciso considerar o tempo para a integração do sistema.	As ações da Associação devem fundamentalmente primar pela atualização dos contatos dos egressos, viabilizando desta forma a aplicação dos Instrumentos de pesquisa. Todas as outras ações visam a criação de um relacionamento de longo prazo, que não faz parte do escopo do projeto.
Revisões devem envolver clientes.	Os clientes estão envolvidos desde antes do início do projeto e permaneceram até a sua conclusão.
As capacidades do sistema final são geralmente menores do que o prometido e esperado.	A Sistemática não será colocada em prática na sua totalidade, desta forma, as expectativas iniciais não serão medidas no médio e longo prazo.
Requer combinação de habilidades e disciplinas diferentes.	Os participantes da equipe têm diferentes formações e experiências, e coube ao gerente aproveitar o melhor da interação.
A necessidade final do cliente pode mudar e evoluir durante a execução do projeto.	As necessidades emergentes durante a execução do projeto puderam ser incluídas pelo gerente. Porém, após o encerramento do projeto, as mudanças advindas da operação cotidiana serão consideradas aprimoramento e não fazem parte do escopo do projeto.
O envolvimento do usuário ajuda moldar o sistema corretamente.	Participa da equipe do projeto pelo menos um representante de cada tipo de usuário da Sistemática (professor, diretor, aluno, egresso, secretária).
Demandam, além da criação do produto, o desenvolvimento de suprimentos, instalações e treinamento.	Após a finalização do projeto, foi realizada divulgação das funcionalidades da Sistemática, para todos os usuários, inclusive aos que não fizeram parte da equipe do projeto.

Quadro 24. Impacto na gestão do projeto – Eixo Complexidade
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

A complexidade de projetos desta natureza envolve principalmente a integração entre subprojetos, e no caso da Sistemática, o gerente poderá ter ainda mais dificuldade, dada a diferenciação de tecnologia envolvida em cada um dos produtos. Por outro lado, ao desburocratizar a gestão do projeto, a partir da exclusão de atividades não agregadoras ou de documentação exacerbada, o gerente poupou tempo, que pode ser empregado em atividades mais críticas.

Considerado o eixo Ritmo, não foram localizados impactos específicos na gestão do projeto.

Atividade 8: Plano de gerenciamento dos requisitos

Esta atividade foi desenvolvida exclusivamente pelo gerente, com o objetivo de analisar e documentar os requisitos do projeto da Sistemática. O plano envolveu descrever o processo de coleta dos requisitos e dos dados do mercado, as ferramentas necessárias, estabelecer o número de protótipos e determinar o tempo de congelamento das especificações.

Houve ganho de tempo na realização desta atividade, pois o gerente já havia coletado os requisitos dos produtos do projeto e os dados do mercado nas discussões do grupo da PA sobre o tema. Grande parte do que fora discutido sobre os requisitos foi incorporada no escopo do projeto.

Como ferramentas para a definição dos requisitos foram utilizadas as entrevistas da Fase Diagnóstica realizadas pelo pesquisador e as discussões do grupo da PA, sobre as expectativas em relação ao resultado do projeto.

Antes da construção do produto final, definiu-se que dois protótipos do produto I (Instrumentos de pesquisa) seriam necessários:

- Protótipo 1 – visa avaliar a coerência do conteúdo das questões dos Instrumentos de pesquisa com os dados que se quer obter.
- Protótipo 2 – considera os Instrumentos de pesquisa já inseridos no sistema *web* e objetiva avaliar os relacionamentos entre as questões, a usabilidade e o tempo despendido nas respostas. Os ajustes decorrentes da avaliação do Protótipo 2 determinarão o congelamento das especificações, pois segundo o gerente, após esta definição, qualquer outra alteração comprometeria a entrega do projeto.

A construção de protótipo não se aplica ao Produto II (Ações da Associação). O congelamento das especificações deverá respeitar a data estabelecida em cronograma, porém por se tratar da construção de uma organização o gerente alega ter plena ciência que este é um produto que sofrerá grande aprimoramento após a conclusão do projeto.

Verificou-se que o gerente não teve dificuldade em incluir as atividades adaptativas ao plano de gerenciamento de requisitos.

Atividade 9: Plano de criação do produto

Assim como na atividade anterior, as especificações técnicas iniciais já constavam no escopo do projeto. O ciclo de planejamento, o congelamento e o plano de teste do produto foram definidos separadamente para cada produto, conforme Quadro 25.

Plano de criação do produto	Produto I	Produto II
Número de ciclos de planejamento	Dois ciclos de planejamento, vinculados aos ajustes decorrentes do Protótipo 1.	Ciclo de planejamento único.
Tempo de congelamento do plano	Congelamento após aprovação do Protótipo 2.	Congelamento respeitará o prazo determinado no cronograma.
Plano de teste	Teste do Protótipo 1 por alunos e egressos não participantes do grupo da PA. Teste do Protótipo 2 pela equipe do projeto.	Não há teste passível de ser aplicado

Quadro 25. Plano de criação dos produtos
Fonte: Elaborado pelo gerente do projeto

Mais uma vez verifica-se que a principal dificuldade do gerenciamento deste projeto está atrelada ao seu nível de complexidade, pois ao envolver dois subprojetos com características distintas, demanda que o gerente fragmente tanto o plano quanto a sua condução. O que pode parecer detalhamento aprofundado, é na realidade a diferença entre a abordagem contingencial e abordagem tradicional, pois segundo Shenhar e Dvir (2010) conduzir dois subprojetos distintos sob a mesma diretriz poderá conduzir todo o projeto ao fracasso

A Atividade 10 compreendeu a divisão do escopo em pacotes de trabalho para facilitar a condução do projeto. Neste sentido, o gerente elaborou os seguintes documentos do projeto: Lista de Atividades, precedências e durações, Gráfico de Gantt, WBS e Matriz de Responsabilidade. Tais documentos podem ser consultados no Apêndice C desta dissertação, intitulado Documentos do Projeto.

Atividade 16: Gerenciamento de risco

A abordagem contingencial recomenda que os riscos e o seu plano de mitigação sejam identificados de acordo com o tipo de projeto (Shenhar & Dvir, 2010). Para o projeto em questão, os principais riscos estão atrelados às áreas envolvidas, excessos de orçamento ou falhas. Com base na literatura e na análise SWOT, o gerente elaborou o Plano de Riscos descrito nos Quadros 26.

Riscos	Plano de Mitigação
Falta de adesão à Sistemática por parte dos gestores dos programas da IES	Envolver os gestores desde a etapa de planejamento da Sistemática, para que suas ideias e demandas sejam consideradas.
Falta de adesão à Sistemática por parte dos alunos	Incluir obrigatoriedade de resposta aos três Instrumentos de pesquisa iniciais. Incluir a participação dos alunos atuais em pelo menos uma das atividades da Associação a cada ano. Envolver alunos no planejamento da Sistemática.
Falta de adesão à Sistemática por parte dos egressos	Diagnosticar quais os interesses do público neste tipo de relacionamento e promover ações da Associação condizentes com as expectativas. Envolver egressos no planejamento da Sistemática.
Troca da gestão dos programas	Criar uma Associação com estrutura de governança e estatutos próprios e que primem pelo funcionamento da Sistemática, independente da gestão da IES.
Ausência da cultura nacional de relacionamento entre egressos e IES	Criar desde o momento de ingresso no curso atividades que demonstrem a utilidade deste tipo de relacionamento para o longo da vida.
Integração entre os subprojetos	Integrar alunos e egressos na construção da Sistemática, para que se vislumbre ganho múltiplo na participação em ambos os subprojetos.

Quadro 26. Plano de gerenciamento de riscos
Fonte: Elaborado pelo Gerente do Projeto

O ambiente no qual o projeto fora desenvolvido se constituiu como um dos principais riscos envolvidos, pois IES são organizações complexas, cujas decisões são descentralizadas, o poder é ambíguo e apresenta reduzida coordenação de tarefas, conforme Borges e Araújo (2001). Cenário este que foi considerado pelo gerente na análise dos riscos.

O gerente considerou como riscos positivos o aproveitamento efetivo das oportunidades elencadas na matriz SWOT.

4.3.4 Execução do Projeto

Esta etapa durou cerca de três meses e foi conduzida pelo gerente do projeto com forte apoio do pesquisador, o coordenador executivo do projeto. Inicialmente a equipe contava com 12 membros, porém com o início da etapa de execução do projeto, a quantidade de participantes caiu para 08.

Dentre os motivos que teriam levado os membros da equipe a desistir do projeto durante a sua execução, foram aventadas duas hipóteses: 1) o vínculo de trabalho estabelecido foi voluntário, desta forma não havia a obrigatoriedade de dedicar-se ao projeto, para além da motivação pessoal e 2) as rotinas de estudo ou profissionais sobrepuseram-se ao interesse em desenvolver o projeto em questão.

Apesar dos ajustes de cronograma, em virtude da redução da equipe, esta etapa transcorreu como planejada, não sendo necessária a execução das atividades adaptativas sugeridas pelo Quadro 7 (Atividades 22 e 23), pois estas tratam fundamentalmente da construção de protótipos e testes, atividades que já haviam sido previstas no plano do projeto.

As três primeiras etapas de sequenciamento de progresso cunhadas pela Gestão de Projetos (Definição, Planejamento e Execução) demandam atividades adaptativas, porém neste projeto, tais atividades foram suprimidas da etapa Execução. Acredita-se que o minucioso planejamento construído a partir da classificação do projeto tenha facilitado a operacionalização do projeto, já que os possíveis pontos de dispersão de recurso foram identificados previamente.

A seguir, o Quadro 27 descreve alguns dos alertas emitidos a partir da classificação do projeto, seu impacto na Execução e a análise da integração, sob o ponto de vista prático, entre a abordagem adaptativa e a abordagem tradicional, realizada pelo pesquisador.

Pontos destacados pela abordagem adaptativa (Shenhar & Dvir, 2010)	**Influência na execução do projeto da Sistemática**	**Análise - Abordagem adaptativa e Abordagem tradicional inspirada no Guia PMBoK® (PMI, 2013)**
Realizar extensa pesquisa de mercado e estudar o funcionamento de gerações anteriores.	O gerente considerou período para a realização pesquisa de mercado e de discussão das melhores aplicações.	O processo de definição de requisitos e de construção dos produtos foi facilitado, pois existia conhecimento das melhores práticas de mercado e consenso da equipe quanto ao resultado esperado. A pesquisa de mercado não é uma atividade instituída pela abordagem tradicional, segundo o Guia PMBoK®. Esta é uma prática da gestão de portfólio de projetos.
Exige controle rígido do escopo para garantir a introdução suave do produto.	O escopo foi desenhado de forma aprofundada e foi divulgado a todos os membros da equipe.	O compartilhamento de informações estratégicas estimulou a participação dos membros e facilitou atingir o resultado esperado. Cabe destacar que o gerente acompanhou de perto a finalização de cada produto do projeto e a sua conformidade com o escopo. A abordagem tradicional trata dos documentos de entrada e saída do escopo, bem como da necessidade de atualização constante, conforme ocorrem as mudanças no projeto.
Planejar tempo para maximizar a capacidade do produto e eliminar todas as suas falhas. Requer pelo menos dois ciclos de planejamento.	Foi previsto tempo para construção de dois protótipos	A realização de dois protótipos minimizou os problemas que poderiam ter sido detectados após o lançamento do produto.

Pontos destacados pela abordagem adaptativa (Shenhar & Dvir, 2010)	Influência na execução do projeto da Sistemática	Análise - Abordagem adaptativa e Abordagem tradicional inspirada no Guia PMBoK® (PMI, 2013)
Os membros da equipe devem ser multifuncionais e devem estar bem organizados. O envolvimento do usuário ajuda a moldar o sistema corretamente.	Foi incluído pelo menos um representante de cada *stakeholder* primário na equipe.	A discussão conjunta possibilitou identificar diferentes aspectos necessários a uma Sistemática de Acompanhamento. A abordagem tradicional, de forma similar, trata da identificação dos *stakeholders* e também de desenvolver estratégias de gestão para engajá-los efetivamente nas decisões de execução do projeto.
O congelamento do plano deverá ocorrer durante a primeira parte de execução do projeto.	Foi incluído no cronograma data para congelamento do plano atrelado aos testes do Protótipo 1 e construção definitiva na sequência.	A ausência deste marco poderia ter comprometido a entrega do projeto, pois a equipe, acostumada a realizar pesquisas científicas, permaneceu buscando atualizações sobre o tema e caso não houvesse uma data limite é provável que a finalização do projeto não tivesse ocorrido no prazo.
Estilo de gerenciamento menos rigoroso, com comunicação frequente.	A comunicação se deu por meio de reuniões e atas compartilhadas por *e-mail*. A documentação do avanço do projeto coube exclusivamente ao gerente.	A abordagem tradicional exige o envio de relatórios constantes sobre o avanço do projeto. Neste projeto, o gerente optou por controlar o avanço com base nas reuniões do projeto. Cobrar da equipe a elaboração de relatórios tiraria o foco do projeto e poderia desmotivar a participação dos membros (cujo vínculo de trabalho era voluntário).
Cuidar para não burocratizar o projeto.	Algumas das atividades da abordagem tradicional foram dispensadas pelo gerente.	A abordagem tradicional sugere a execução de 05 grupos de processos e o gerenciamento de 10 áreas de conhecimento. O que neste projeto, inviabilizaria a execução no tempo programado.
Definir, desenhar e integrar um sistema é um desafio. É preciso considerar o tempo para integrá-lo.	A equipe empenhada na construção dos dois produtos (subprojetos) foi a mesma.	A condução dos subprojetos pela mesma equipe visou reduzir as inconsistências futuras, porém não foi contemplado período para a integração do sistema. Acredita-se que esta foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelo gerente, pois os subprojetos envolviam tecnologias e prazos diferentes.

Quadro 27. Análise da influência do tipo do projeto na gestão - integração entre abordagem adaptativa e tradicional
Fonte: Elaborado pela autora

A análise geral demonstra que, embora a Etapa de Execução não tenha demandado a realização de qualquer atividade adaptativa, foi a etapa que mais se beneficiou da classificação prévia do projeto.

Cabe destacar que para realização desta etapa, o gerente do projeto utilizou o *software* MSProject®. Nele foi possível controlar o progresso das tarefas, a alocação dos recursos e o orçamento. A fim de desburocratizar o projeto, as informações extraídas do *software* foram compartilhadas apenas entre o gerente, *sponsor* e pesquisador.

4.3.5 Conclusão do Projeto

Esta etapa não sugere a realização de atividades adaptativas, tendo sido a mais tradicional do projeto. Neste projeto, as atividades 26, 27 e 28 foram reduzidas em duas, que demandaram a realização de apenas uma reunião com os seguintes objetivos: 1) discussão das lições aprendidas e 2) apresentação dos relatórios aos membros da equipe, que também eram representantes do grupo de *stakeholders* primários.

As lições aprendidas foram coletadas durante a reunião em formulário próprio e o extrato das principais delas está descrito a seguir:

1. O desempenho da equipe do projeto pode ser comprometido, quando o vínculo de trabalho estabelecido é voluntário. Como ação corretiva sugere-se que em caso de novos projetos com participação voluntária, a equipe seja advertida logo no princípio do tempo de dedicação demandado pelo projeto e também dos eventuais impactos negativos que a ausência de um ou outro membro pode causar.
2. Projetos educacionais demandam o reconhecimento do processo de planejamento estratégico e de tomada de decisão da IES no qual o projeto será desenvolvido. A incompreensão do cenário pode comprometer o desempenho do projeto, por não considerar a opinião de um ou outro *stakeholder* envolvido ou por emperrar a aprovação do projeto em alguma instância de decisão.
3. Durante a execução do projeto é preciso confrontar os resultados intermediários ao escopo do produto do projeto. A ausência desta conferência poderá resultar em um produto diferente do esperado pelo cliente.
4. A realização de reuniões com os principais envolvidos do projeto, o envio de atas com pontos decididos, próximos passos, prazos e responsáveis evitam problemas de comunicação.

Neste ponto, o pesquisador dá como concluído o objetivo específico “a” deste estudo: “Desenvolver os documentos e as atividades do projeto Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos a partir da abordagem contingencial em projetos”.

A apresentação dos relatórios compreendeu essencialmente a exposição dos produtos do projeto: Produto I – Instrumentos de Pesquisa e Produto II – Desenho da

estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos. Já o resultado operacional do projeto, aquele que avaliou o cumprimento do escopo e o seu sucesso foi discutido apenas entre gerente, *sponsor* e pesquisador e será objeto de análise da próxima fase da Pesquisa-Ação.

A seguir, o resultado do projeto é descrito em dois subitens.

4.3.5.1 Instrumentos de Pesquisa

Conforme definido no escopo do projeto, buscando: 1) analisar a atuação dos egressos a fim de cumprir os requisitos da CAPES e 2) avaliar as mudanças provocadas pelo curso e não apenas o seu produto (Maccari *et al.*, 2009) (Quadro 8 – C15), com inspiração no processo avaliativo do ENADE (Brito, 2008; Ristoff & Limana, 2005), foram criados quatro instrumentos de pesquisa que se propõem a avaliar comparativamente o processo de formação do aluno, ou seja, o impacto do curso em suas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais e momentos-chave.

Ademais, indicadores comumente utilizados em pesquisas de acompanhamento do egresso, tais como dados sócio demográfico, atividades profissionais contemporâneas, expectativas e sugestões, descritos na Tabela 3, foram utilizados. Na sequência, consta cada um dos questionários.

Momento 1 - Ingresso

Este instrumento busca avaliar a experiência prévia do aluno. Assim, será possível avaliar se no futuro houve alteração de carreira. Este questionário deve ser aplicado no primeiro mês de aula, preferencialmente junto ao PEA (Programa de Estudos Acadêmicos), um documento obrigatório, elaborado conjuntamente entre aluno e orientador, e que determina a forma como os requisitos do curso serão cumpridos.

Este instrumento é composto de 12 questões e estima-se que o tempo de resposta seja de aproximadamente 10 minutos.

É importante destacar que o Sistema *web* utilizado permite o relacionamento entre as questões, assim nem todos os alunos visualizam todas as questões, a exibição da questão seguinte está condicionada a uma resposta anterior.

Questionário 1 - INGRESSO

*Preenchimento Obrigatório

1) Nome completo: * _____

2) CPF: (apenas números, sem pontos ou hífen) * _____

3) Telefone(s): * _____

4) E-mail: * _____

5) Curso: *

☐ Doutorado em Administração

☐ Mestrado em Administração

☐ Mestrado Profissional em Adm. - Gestão de Projetos

☐ Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade

☐ Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas de Saúde

☐ Mestrado Profissional em Adm. – Gestão do Esporte

6) Ano de ingresso (aaaa): * _____

7) Caso possua, informe o ID do CV Lattes (somente números): _____

8) Descreva suas expectativas em relação ao programa a ser cursado.*_____

9) Realizou algum mestrado antes do programa cursado na UNINOVE? *

☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

9a) Nome do programa: _____

9b) Instituição: _____

9c) Há quanto tempo se titulou? (em anos)

☐ Até 1☐ 1ou 2☐ 3 ou 4☐ 5 ou mais

10) Exercia atividade profissional antes de ingressar no curso? * ☐ Sim☐ Não

Se sim, informe:

10a) Cargo ocupado: _____

10b) Nome da organização: _____

10c) Setor da economia: _____

11) Exercia atividade docente antes de ingressar no curso? * ☐ Sim☐ Não

Se sim, informe:

11a) Carga semanal (horas): _____

11b) Nome(s) da(s) instituição(ões): _____

11c) Tipo(s) de vínculo(s): _____

11d) Tipo(s) de curso(s):

☐ Ensino Médio/Técnico ☐ Pós Graduação Stricto - Sensu

☐ Graduação ☐ Outro: _____

☐ Extensão/ Aperfeiçoamento

11e) Tipo(s) de instituição (ões):

☐ Pública Estadual ☐ Pública Federal ☐ Privada ☐Filantrópica/Comunitária

12) Indique em que faixa se enquadrava a soma de seus ganhos mensais:

☐ Até R$ 2.000 ☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000

☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000 ☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000

☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000 ☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000

☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000 ☐ Acima de R$ 20.000

☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000

Momento 2–Conclusão das Disciplinas

Este instrumento busca avaliar a experiência adquirida durante a primeira parte do curso, período que demanda elevada dedicação na realização dos créditos. Assim como no primeiro questionário, sugere-se a aplicação junto ao PEA, ao final do primeiro ano para o mestrado e ao final do segundo ano para o doutorado.

Este instrumento é composto de 19 questões e estima-se que o tempo de resposta seja de aproximadamente 20 minutos.

Cabe destacar também que o Sistema *web* carrega dados de identificação anteriores, permitindo ao aluno apenas atualizar os dados.

Questionário 2 - CONCLUSÃO DAS DISCIPLINAS

*Preenchimento Obrigatório

1) Nome completo: * _____

2) CPF: (apenas números, sem pontos ou hífen) * _____

3) Telefone(s): * _____

4) *E-mail*: * _____

5) Curso: *

☐ Doutorado em Administração ☐ Mestrado Profissional em Adm. - Gestão de Projetos

☐ Mestrado em Administração

☐ Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade

☐Mestrado Profissional em Adm. – Gestão do Esporte

☐ Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas de Saúde

6) Ano de ingresso (aaaa): * _____

7) ID do CV Lattes (somente números): _____

8) Tempo médio semanal que dedicou ao curso durante a realização das disciplinas *

☐ Até 5 horas

☐ De 5 a 10 horas

☐ De 10 a 15 horas

☐ De 15 a 20 horas

☐ Mais de 20 horas

9) Recebeu alguma oferta de trabalho durante a realização das disciplinas? *

☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

9a) Aceitou? ☐ Sim☐ Não

9b) Justifique sua resposta: _____

Se aceitou a oferta, informe:

9c) Qual o cargo assumido na nova organização? _____

9d) Qual o nome da nova organização? _____

9e) Qual o setor da economia da nova organização? _____

9f) A mudança de empresa é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

9g) Justifique sua avaliação: _____

10) Mudou de posição dentro da mesma empresa durante a realização das disciplinas*

☐ Sim☐ Não

Se sim, informe:

10a) Qual a posição assumida? _____

10b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para a mudança de posição dentro da organização.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

10c) Justifique sua avaliação: _____

11) Deixou de trabalhar enquanto realizava as disciplinas? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não trabalhava anteriormente

11a) Se sim, indique o motivo: _____

12) Obteve aumento de salário durante a realização do curso? * ☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

12a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário?

☐ Até 15%☐ Entre 16% e 25% ☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

12b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

12c) Justifique sua avaliação: _____

13) Exerce atividade profissional atualmente? * ☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

13a) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade profissional:

☐ Até R$ 2.000

☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000

☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000

☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000

☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000

☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000

☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000

☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000

☐ Acima de R$ 20.000

14) Se já exercia atividade docente antes de ingressar no curso, recebeu alguma oferta para ministrar aulas em outra(s) instituição(ões)? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

14a) Aceitou? ☐ Sim ☐ Não

14b) Justifique sua resposta: _____

14c) A mudança ou a incorporação de outra(s) instituição(ões) de ensino é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

14d) Justifique sua avaliação: _____

15) Se já exercia atividade docente antes de ingressar no curso, deixou de ministrar aulas ou diminuiu a carga horária enquanto realizava as disciplinas? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

15a) Se sim, indique o motivo: _____

16) Se já exercia atividade docente antes de ingressar no curso, obteve aumento de salário ou carga de aulas durante a realização do curso?

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, indique:

16a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário ou carga de aulas?

☐ Até 15% ☐ Entre 16% e 25%☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

16b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário ou da carga de aulas.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

16c) Justifique sua avaliação: _____

17) Se já exercia atividade docente antes de ingressar no curso, mudou de posição ou assumiu novas funções dentro da mesma instituição de ensino durante a realização das disciplinas? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

17a) Qual a nova posição ou função assumida? _____

17b) A mudança de posição ou a nova função assumida é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

17c) Justifique sua avaliação: _____

18) Se não exercia atividade docente anteriormente, recebeu alguma oferta para ministrar aulas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Já exercia atividade docente

Se sim, informe:

18a) Aceitou? ☐ Sim ☐ Não

18b) Justifique sua escolha: _____

18c) Passar a exercer a atividade docente é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

18d) Justifique sua avaliação: _____

19) Exerce atividade docente atualmente? * ☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

19a) Nome(s) da(s) instituição(ões): _____

19b) Tipo(s) de vínculo(s): _____

19c) Tipo(s) de Curso(s):

☐ Ensino Médio/Técnico ☐ Pós Graduação Stricto - Sensu

☐Graduação ☐ Outro: _____

☐ Extensão/ Aperfeiçoamento

19d) Tipo(s) de instituição(ões):

☐Pública Estadual☐ Pública Federal ☐ Privada ☐ Filantrópica/Comunitária

19e) Carga semanal atual considerando todas as instituições (horas): _____

19f) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade docente:

☐ Até R$ 2.000
☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000
☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000
☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000
☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000
☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000
☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000
☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000
☐ Acima de R$ 20.000

Momento 3–Titulação

Este instrumento busca avaliar a experiência acumulada até a titulação. Neste momento do curso, o aluno tem vivência suficiente para avaliar a articulação entre conhecimento e prática e a possível ampliação de suas capacidades (Monteiro, 1996; Ruas & Comini, 2007).

Este instrumento é composto de 29 questões e estima-se que o tempo de resposta seja de aproximadamente 30 minutos. Sugere-se a aplicação deste questionário no momento em que o aluno entrega a versão final da dissertação ou tese para arquivamento na biblioteca, como uma etapa obrigatória.

Questionário 3 - TITULAÇÃO

*Preenchimento Obrigatório

1) Nome completo: * _____

2) CPF: (apenas números, sem pontos ou hífen) * _____

3) Telefone(s): * _____

4) *E-mail*: * _____

5) Curso: *

☐ Doutorado em Administração
☐ Mestrado em Administração
☐ Mestrado Profissional em Adm. - Gestão de Projetos
☐ Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade
☐ Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas de Saúde

☐Mestrado Profissional em Adm. – Gestão do Esporte

6) Ano de ingresso (aaaa): * _____

7) Ano de titulação (aaaa): * _____

8) ID do CV Lattes (somente números): _____

9) Tempo médio semanal que dedicou ao curso durante a elaboração da dissertação ou tese (Fase Monográfica): *

☐ Até 5 horas ☐ De 15 a 20 horas

☐ De 5 a 10 horas ☐ Mais de 20 horas

☐ De 10 a 15 horas

10) Recebeu alguma oferta de trabalho durante a Fase Monográfica? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

10a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

10b) Justifique sua resposta:_____

Se aceitou a oferta, informe:

10c) Qual o cargo assumido na nova organização?_____

10d) Qual o nome da nova organização?_____

10e) Qual o setor da economia da nova organização?_____

10f) A mudança de empresa é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

10g)Justifique sua avaliação:_____

11) Mudou de posição dentro da mesma empresa durante a Fase Monográfica? *

☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

11a) Qual a posição assumida?_____

11b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para a mudança de posição dentro da organização.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

11c) Justifique sua avaliação:_____

12) Deixou de trabalhar durante a Fase Monográfica? *

☐ Sim ☐ Não☐Não trabalhava anteriormente

12a) Se sim, indique o motivo:_____

13) Obteve aumento de salário durante a Fase Monográfica?☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

13a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário?

☐ Até 15% ☐ Entre 16% e 25%☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

13b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

13c) Justifique sua avaliação:_____

14) Exerce atividade profissional atualmente? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

14a) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade profissional:

☐ Até R$ 2.000

☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000

☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000

☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000

☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000

☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000

☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000

☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000

☐ Acima de R$ 20.000

15) Se já exercia atividade docente, durante a Fase Monográfica recebeu alguma oferta para ministrar aulas em outra(s) instituição(ões)? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

15a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

15b) Justifique sua resposta:_____

15c) A mudança ou a incorporação de outra(s) instituição(ões) de ensino é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

15d) Justifique sua avaliação:_____

16) Se já exercia atividade docente, deixou de ministrar aulas ou diminuiu a carga horária durante a Fase Monográfica? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

16a) Se sim, indique o motivo:_____

17) Se já exercia atividade docente, obteve aumento de salário ou carga de aulas durante a Fase Monográfica?

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

17a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário ou carga de aulas?

☐ Até 15% ☐ Entre 16% e 25%☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

17b) O conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário ou da carga de aulas.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

17c) Justifique sua avaliação: _____

18) Se já exercia atividade docente, mudou de posição ou assumiu novas funções dentro da mesma instituição de ensino durante a Fase Monográfica? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

18a) Qual a nova posição ou função assumida?_____

18b) A mudança de posição ou a nova função assumida é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

18c) Justifique sua avaliação:_____

19) Se não exercia atividade docente anteriormente, recebeu alguma oferta para ministrar aulas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Já exercia atividade docente

Se sim, informe:

19a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

19b) Justifique sua escolha:_____

19c) Passar a exercer a atividade docente é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

19d) Justifique sua avaliação:_____

20) Exerce atividade docente atualmente? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

20a) Nome(s) da(s) instituição(ões):_____

20b) Tipo(s) de vínculo(s): _____

20c) Tipo(s) de Curso(s):

☐ Ensino Médio/Técnico ☐ Pós Graduação Stricto - Sensu

☐Graduação ☐ Outro: _____

☐ Extensão/ Aperfeiçoamento

20d) Tipo(s) de instituição(ões):

☐Pública Estadual☐ Pública Federal ☐ Privada ☐ Filantrópica/Comunitária

20e) Carga semanal atual considerando todas as instituições (horas): _____

20f) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade docente:

☐ Até R$ 2.000
☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000
☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000
☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000
☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000
☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000
☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000
☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000
☐ Acima de R$ 20.000

21) Avalie como o curso realizado na UNINOVE proporcionou a ampliação das seguintes capacidades:

Capacidade	Discordo fortemente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo fortemente
relacionamento interpessoal					
trabalhar em equipe					
planejamento					
comunicação					
organização					
desenvolver equipes					
liderança					
negociar com clientes e colaboradores					
ouvir e tolerar opiniões diferentes					
pensar de forma crítica					
tomar decisões					
analisar cenários e resolver problemas					
utilizar metodologias de trabalho/pesquisa					
organizar textos					
sintetizar informações					
desenvolver instrumentos para abordar problemas complexos					
associar e expressar ideias					
gerenciar mudanças					
transmitir os conhecimentos por meio de palestras, aulas, treinamentos					
participar na elaboração de projetos estratégicos					

22) Descreva alguma experiência inovadora que você tenha implantado em seu campo de trabalho a partir das reflexões e capacidades desenvolvidas no curso ou a partir de seu trabalho de pesquisa.

23) Relate brevemente como o curso impactou positivamente em sua vida pessoal.

24) Relate brevemente como o curso impactou positivamente em sua vida profissional.

25) Relate brevemente como o curso impactou positivamente em sua vida acadêmica relacionada às atividades de ensino e pesquisa.

26) Relate brevemente como o conhecimento que você adquiriu no curso pode ter impactado a sociedade no atendimento de demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.

27) Descreva se suas expectativas com o programa cursado na UNINOVE foram atendidas e de que forma.

28) Sugestões para a melhoria do curso.

29) Em sua opinião, uma associação de ex-alunos poderia beneficiar você e seus colegas de turma? Em que sentido e com quais ações?

Momento 4–Egresso

Este instrumento busca avaliar os efeitos práticos da formação recebida e os conhecimentos aplicados à sociedade. Para o mestrado, a avaliação ocorrerá no segundo ano após a titulação e para o doutorado após três anos de titulação, período que a CAPES considera a produção científica do egresso ainda vinculada ao curso realizado (CAPES, 2013c). O questionário também se propõe a identificar os egressos que pretendem dar continuidade aos estudos e que potencialmente podem compor quadros de novos alunos.

Este instrumento é composto de 22 questões e estima-se que o tempo de resposta seja de aproximadamente 30 minutos.

Sugere-se que a aplicação deste questionário seja uma iniciativa da Associação de Alunos e Egressos. A solicitação da resposta ao questionário deverá estar vinculada a uma das atividades da Associação, como por exemplo, um evento específico para *networking*, discussão ou mesmo uma premiação por feitos sociais relevantes.

Questionário 4 EGRESSO

*Preenchimento Obrigatório

1) Nome completo: * _____

2) CPF: (apenas números, sem pontos ou hífen) * _____

3) Telefone(s): * _____

4) *E-mail*: * _____

5) Curso: *

☐ Doutorado em Administração

☐ Mestrado em Administração

☐ Mestrado Profissional em Adm. - Gestão de Projetos

☐ Mestrado Profissional em Gestão Ambiental e Sustentabilidade

☐ Mestrado Profissional em Gestão e Sistemas de Saúde

☐Mestrado Profissional em Adm. – Gestão do Esporte

6) Ano de ingresso (aaaa): * _____

7) Ano de titulação (aaaa): * _____

8) ID do CV Lattes (somente números): _____

9) Recebeu alguma oferta de trabalho após ter titulado? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

9a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

9b) Justifique sua resposta:_____

Se aceitou a oferta, informe:

9c) Qual o cargo assumido na nova organização?

9d) Qual o nome da nova organização?

9e) Qual o setor da economia da nova organização?

9f) A mudança de empresa é consequência da titulação obtida.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

9g) Justifique sua avaliação:_____

10) Mudou de posição dentro da mesma empresa após a titulação? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

10a) Qual a posição assumida?

10b) A obtenção do título contribuiu para a mudança de posição dentro da organização.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

10c) Justifique sua avaliação:_____

11) Obteve aumento de salário após a titulação? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

11a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário?

☐ Até 15% ☐ Entre 16% e 25%☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

11b) O título obtido contribuiu para o aumento de salário.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

11c) Justifique sua avaliação: _____

12) Exerce atividade profissional atualmente? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

12a) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade profissional:

☐ Até R$ 2.000

☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000

☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000

☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000

☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000

☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000

☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000

☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000

☐ Acima de R$ 20.000

13) Se já exercia atividade docente, durante a Fase Monográfica recebeu alguma oferta para ministrar aulas em outra(s) instituição(ões)? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

13a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

13b) Justifique sua resposta: _____

13c) A mudança ou a incorporação de outra(s) instituição(ões) de ensino é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

13d) Justifique sua avaliação: _____

14) Se já exercia atividade docente, obteve aumento de salário ou carga de aulas após a titulação? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

14a) Em qual faixa ocorreu o aumento de salário ou carga de aulas?

☐ Até 15% ☐ Entre 16% e 25%☐ Entre 26% e 35% ☐ Mais de 35%

14b) A titulação obtida contribuiu para o aumento de salário ou da carga de aulas.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

14c) Justifique sua avaliação: _____

15) Se já exercia atividade docente, mudou de posição ou assumiu novas funções dentro da mesma instituição de ensino após a titulação? *

☐ Sim ☐ Não ☐Não exercia atividade docente

Se sim, informe:

15a) Qual a nova posição ou função assumida? _____

15b) A mudança de posição ou a nova função assumida é consequência do título obtido.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

15c) Justifique sua avaliação: _____

16) Se não exercia atividade docente anteriormente, recebeu alguma oferta para ministrar aulas? *

☐ Sim ☐ Não ☐Já exercia atividade docente

Se sim, informe:

16a) Aceitou?☐ Sim ☐ Não

16b) Justifique sua escolha: _____

16c) Passar a exercer a atividade docente é consequência do título obtido.

☐Discordo fortemente ☐Discordo ☐Indiferente ☐Concordo ☐Concordo fortemente

16d) Justifique sua avaliação: _____

17) Exerce atividade docente atualmente? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

17a) Nome(s) da(s) instituição(ões): _____

17b) Tipo(s) de vínculo(s): _____

17c) Tipo(s) de Curso(s):

☐ Ensino Médio/Técnico ☐ Pós Graduação Stricto - Sensu

☐Graduação ☐ Outro: _____

☐ Extensão/ Aperfeiçoamento

17d) Tipo(s) de instituição(ões):

☐Pública Estadual☐ Pública Federal ☐ Privada ☐ Filantrópica/Comunitária

17e) Carga semanal atual considerando todas as instituições (horas): _____

17f) Faixa em que se enquadra a soma de seus ganhos mensais relacionados à atividade docente:

☐ Até R$ 2.000 ☐ De R$ 2.001 a R$ 3.000

☐ De R$ 3.001 a R$ 4.000
☐ De R$ 4.001 a R$ 5.000
☐ De R$ 5.001 a R$ 6.000
☐ De R$ 6.001 a R$ 8.000
☐ De R$ 8.001 a R$ 10.000
☐ De R$ 10.001 a R$ 20.000
☐ Acima de R$ 20.000

Questões exclusivas para egressos do mestrado (18 , 18a, 18b):

18) Após obter o título de mestre, ingressou no doutorado? *☐ Sim ☐ Não

Se não, informe:

18a) Pretende cursar o doutorado no futuro? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

18b) Permaneceu como aluno na mesma instituição de ensino? *☐ Sim ☐ Não

19) Teve produção científica após a titulação? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

19a) Contou com a participação de seu orientador? *☐ Sim ☐ Não

Se sim, informe:

19b) Contou com a participação de ex-colegas de curso? *☐ Sim ☐ Não

19c)Qual(ais) os tipo(s) de produção: *

☐Artigos completos publicados em periódicos técnico-científicos

☐Trabalhos completos publicados em anais de eventos técnico-científicos

☐ Livros e capítulos de livro

☐Produção artística

☐Produção técnica

20) Descreva alguma experiência inovadora que você tenha implantado em seu campo de trabalho ou no âmbito social a partir das reflexões e capacidades desenvolvidas no curso ou a partir de seu trabalho de pesquisa.

21) Relate brevemente como o título obtido impactou positivamente sua carreira profissional.

22) Relate brevemente como o título obtido impactou positivamente sua vida acadêmica relacionada às atividades de ensino e pesquisa.

A finalização da construção dos Instrumentos de Pesquisa determinaram o cumprimento do objetivo específico “b” desta dissertação: “Identificar o conjunto de critérios

que irão compor os instrumentos de pesquisa da Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos".

4.3.5.2 Desenho da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos

O desenvolvimento do Produto II, ações da Associação de Alunos e Egressos, envolveu toda a equipe em discussões focadas e produtivas. As reuniões foram dirigidas pelo pesquisador, que também realizou a gravação, a transcrição, a elaboração e a distribuição da ata com todo o conteúdo discutido.

A equipe convencionou iniciar o desenvolvimento da Associação pela definição de sua Missão e Visão. Considerando que é preciso garantir que a missão, os objetivos e os programas da associação de egresso sejam consistentes com as metas da IES (Council for Advancement and Support of Education, 2005) iniciou-se este processo pela pesquisa da missão e visão da IES e do PPGA. Em um segundo momento, o grupo discutiu a missão e a visão de outras IES. Na sequência, cada participante da equipe elaborou sua sugestão de missão e visão e em uma reunião de finalização, embasados nas sugestões individuais, realizou-se um *brainstorming* que culminou em algumas definições: missão, visão, público-alvo e nome da Associação de Alunos Egressos, descritos no Quadro 28:

Nome	ALUMINOVE
Público-Alvo	Alunos e egressos vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE (Administração, Gestão de Projetos, Gestão de Esportes, Gestão e Sistemas da Saúde e Gestão Ambiental e Sustentabilidade)
Missão	A comunidade ALUMINOVE tem como missão promover um ambiente de colaboração de alunos e egressos visando o avanço profissional e científico alinhado com as demandas da sociedade.
Visão	Ser reconhecida pela sociedade com um ambiente científico e profissional que propicia geração de valor pelo relacionamento de alunos e egressos ao longo da vida.

Quadro 28. Definições iniciais da Associação de Alunos e Egressos
Fonte: Elaborado pelo grupo da pesquisa-ação

Dado que existe uma dificuldade na manutenção do contato contínuo entre egressos da pós-graduação, decorrente principalmente da falta de tempo experienciada por este tipo de público (Ingram *et al.*, 2005), a equipe do projeto desenvolveu os benefícios e ações de interação inspirados nas demandas manifestadas pelo público-alvo, extraídas da pesquisa prévia realizada. Neste sentido, o Quadro 29 faz a correspondência entre os benefícios esperados e as futuras práticas da ALUMINOVE, algumas de implementação imediata e outras que requerem maior maturidade da entidade.

Benefícios	Práticas
Promoção de pesquisa	Criação de grupos de interesse em temas específicos para discussão e produção científica. As discussões têm potencial para gerar conteúdo colaborativo.
	Promoção de eventos (*workshops*/mesa redonda/palestras) para alunos e egressos ou para preleção de alunos e egressos, o que lhes permitirá compartilhar experiências profissionais ou acadêmicas relevantes vivenciadas ou discutir temas atuais.
	Promoção de sessão especial em eventos científicos para a explanação das contribuições práticas resultantes da aplicação da dissertação ou tese.
	Promoção de fórum para discussão de problemas empresariais trazidos por alunos e egressos ("Sala de Criatividade"). O objetivo é discutir problemas reais à luz da ciência, o que pode culminar em produção científica conjunta entre alunos e egressos.
	Permitir o acesso à biblioteca e à base de dados da IES – altamente relevante já que o público preocupa-se fundamentalmente com a promoção da pesquisa.
	Promoção de *coaching* empresarial para problemas da comunidade. Trabalho voluntário a ser desenvolvido em outro estágio de maturidade da Associação.
Troca de experiências, Networking e Oportunidades profissionais	Publicação de vagas, permitindo consulta e cadastro de uma rede diversa, porém nivelada. Este tipo de ação melhora a interação entre a IES e as empresas, podendo culminar em parcerias.
	Acesso ao perfil dos outros alunos egressos, o que permite ampliação da rede de *networking* de forma acurada.
	Oferta de serviços de carreira, como *coaching* profissional, por meio do convênio com empresa terceira ou a partir de trabalho voluntário dos egressos (num estágio maior de maturidade da associação)
Interação	Promoção de eventos de interação entre turmas passadas, como por exemplo: festas de formatura, jantares ou almoços, cafés, mesa redonda.
	Premiação (troféu/menção honrosa) de aluno/egresso que tenha contribuído com a sociedade, a partir de um processo de análise que confirme a efetiva contribuição.
	Disponibilização de espaço para divulgação de notícias e compartilhamento da produção científica dos alunos/egressos, tais como artigos, livros ou prêmios recebidos (similar a um *feed* de notícias do Facebook®). Este espaço deverá ser limitado para evitar a publicação de conteúdo fora de propósito. Sugere-se criação de formulário com informações básicas, tais como: nome do aluno/egresso, curso, título do trabalho, tipo de trabalho, local de divulgação. A alimentação deste conteúdo dependerá da iniciativa dos alunos/egressos e pode estar atrelado a um link do *Lattes*.
	Divulgação de notícias e promoção do contato por mídia social. Inicialmente, o Linkedin® será o canal utilizado, por já ser utilizado pela maioria dos alunos e egressos.
	Promoção de oportunidade para troca de experiência sobre os Módulos Internacionais (ideias ou oportunidades para egresso cursar no futuro).

Quadro 29. Benefícios e práticas a serem promovidos pela Associação de Alunos e Egressos
Fonte: Elaborado pelo grupo da pesquisa-ação

A análise do Quadro 28 demonstra que os benefícios esperados pelos egressos convergem com as práticas das Associações de Alunos Egressos já elencadas na Fase Principal da PA e portanto, a principal dificuldade a ser enfrentada pela Associação não é a inovação de tais práticas e sim a conscientização dos alunos e egressos dos benefícios múltiplos envolvidos neste tipo de relacionamento.

Além destas práticas, é preciso considerar que dada a dificuldade em reunir presencialmente muitos dos egressos, um portal de relacionamento se consolida como uma importante ferramenta de integração, já que por meio dele é possível promover o contato,

idependente da localização geográfica ou de tempo (Teixeira & Maccari, 2014). Neste sentido, em um futuro próximo, a ALUMINOVE deverá estruturar um portal de alunos e egressos.

Para minimizar a possível falta de interesse, sugere-se que os alunos sejam envolvidos nas atividades da Associação desde o momento de ingresso no curso, por exemplo: promover anualmente um evento que permita ao egresso compartilhar suas experiências com os novos alunos. A fim de aumentar a adesão a este tipo de atividade, poderia ser considerada um dos requisitos complementares ou até mesmo obrigatórios do PEA (Plano de Estudos Acadêmicos). Adicionalmente, as secretárias e os professores devem ser envolvidos no engajamento dos alunos, o que deve aumentar o envolvimento do egresso com a Associação, (Brant & Regan, 2002; Council for Advancement and Support of Education, 2005; Chi et al. 2012; Newman & Petrosko, 2011) (Quadro 8 – C27).

Com o tempo, o resultado deste tipo de interação será considerado benéfico por alunos, egressos e IES, culminando no estabelecimento da cultura do relacionamento estendido para além do período de curso, o que reforça o uso da Sistemática e facilita o acompanhamento do aluno egresso.

Definiu-se que após o lançamento da ALUMINOVE, quando oficialmente existirão alunos e egressos interessados na entidade, será constituído um Comitê que trate da governança da associação. Conjectura-se que deverá existir um Comitê Executivo permanente formado por no mínimo um representante de cada uma das partes interessadas e que se estabeleça uma rotatividade na ocupação dos cargos, cuja ocupação poderá ser determinada por eleição ou indicação.

Ao relatar as práticas a serem cunhadas pela Associação de Alunos e Egressos, o pesquisador atingiu o objetivo específico “c” deste trabalho: “Identificar os métodos, procedimentos e ações que devem ser empregados para acompanhamento dos alunos e egressos”.

4.4 FASE DE AVALIAÇÃO

A última fase da Pesquisa-Ação é destinada a avaliar as ações do projeto no contexto organizacional e principalmente a extrair os conhecimentos úteis para outras entidades. Assim, a avaliação a seguir trata principalmente da percepção dos interessados a respeito dos

resultados do projeto e das potenciais mudanças introduzidas. Dois foram os objetivos determinados para esta fase e os resultados estão descritos nos subitens a seguir.

4.4.1 Avaliação do Sucesso do Projeto

O objetivo 1,visou controlar a efetividade das ações e foi medido a partir do questionário para avaliação do sucesso do projeto, conforme modelo validado de Shenhar e Dvir (2010) (Anexo). O questionário foi respondido pelo *sponsor* e coordenador executivo, àqueles diretamente envolvidos desde a etapa do planejamento até a conclusão do projeto. Vale ressaltar que antes de responder ao questionário, os respondentes revisitaram a expectativa de sucesso atribuída previamente a cada eixo do diamante. Os resultados estão descritos nas Tabelas 10 a 15.

Tabela 10
Análise da eficiência do projeto da Sistemática

Eficiência do Projeto	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O projeto foi completado a tempo ou antes.				100%	
O projeto foi completado dentro ou abaixo do orçamento.			50%	50%	
O projeto teve apenas pequenas mudanças.			100%		
Outras medidas de eficiência foram alcançadas.				100%	

Fonte: Elaborada pela autora

As respostas ilustradas na Tabela10 indicam que este foi um projeto eficiente, pois as opiniões concentraram-se nas escalas Concorda e Concorda Totalmente. Destaca-se principalmente a eficiência quando ao cumprimento do tempo e o alcance de outras medidas. Embora o Ritmo do projeto tenha sido a dimensão de menor risco, atribui-se o cumprimento do cronograma ao minucioso planejamento e empenho do gerente na mobilização da equipe.

Tabela 11
Análise do impacto causado pela Sistemática no Cliente/Usuário

Impacto no Cliente / Usuário	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O produto melhorou o desempenho do cliente.			50%	50%	
O cliente ficou satisfeito.				100%	
O produto satisfez os requisitos do cliente.				100%	
O cliente está usando o produto.			50%	50%	
O cliente pretende voltar para trabalhos futuros.			50%	50%	

Fonte: Elaborada pela autora

O impacto do projeto no cliente também foi considerado benéfico, conforme Tabela 11. O principal sucesso está atrelado ao cumprimento do escopo, pois o produto satisfez os requisitos do projeto, deixando o cliente satisfeito. Estes dados corroboram achados da Atividade 6 do projeto, quando se constou que o sucesso do projeto estaria vinculado essencialmente ao aspecto estratégico.

Tabela 12
Análise do impacto do desenvolvimento do projeto na equipe do projeto

Impacto na Equipe	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
A equipe do projeto ficou bastante satisfeita e motivada.			50%	50%	
A equipe foi totalmente leal ao projeto.		50%		50%	
A equipe do projeto tinha alta moral e energia.			50%	50%	
A equipe achou divertido trabalhar neste projeto.			100%		
Os membros da equipe passaram por um crescimento pessoal.			50%	50%	
Os membros da equipe queriam continuar na organização.			50%	50%	

Fonte: Elaborada pela autora

Embora dividida, a análise da opinião dos respondentes sobre o efeito do projeto na equipe, conforme a Tabela 12, indica impacto positivo, pois as respostas concentraram-se nas alternativas Concorda e Concorda totalmente. Apenas o item "A equipe foi totalmente leal ao projeto" foi rechaçado, possivelmente em virtude da desistência de participação de alguns membros da equipe durante a execução do projeto.

Tabela 13
Análise do sucesso comercial e organizacional proporcionado pelo projeto

Sucesso Comercial e Organizacional Direto	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O projeto teve um sucesso comercial discreto.		50%			50%
O projeto aumentou a lucratividade da organização.			50%		50%
O projeto teve um retorno positivo sobre o investimento.				50%	50%
O projeto aumentou a participação da organização no mercado.			50%	50%	
O projeto contribuiu para o valor dos acionistas.				50%	50%
O projeto contribuiu para o desempenho direto da organização.			50%	50%	

Fonte: Elaborada pela autora

Desde o princípio dos trabalhos, já se sabia que este era um projeto que não teria ganhos financeiros como consequência, havia um consenso de que o principal resultado seria a adesão dos alunos e egressos à Sistemática, o que refletiria na melhora do curso. A Tabela 13 demonstra que quatro dos seis itens não puderam ser avaliados, pois não tinham aplicação prática a este projeto.

Tabela 14
Análise da preparação do futuro

Preparação para o futuro	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O resultado do projeto contribuirá para projetos futuros.				100%	
O projeto levará a produtos adicionais.				100%	
O projeto ajudará a criar novos mercados.				100%	
O projeto criará novas tecnologias para uso futuro.		50%		50%	
O projeto contribuiu para novos processos do negócio.				100%	
O projeto desenvolveu capacidades administrativas melhores.			100%		

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 14 analisa a preparação para o futuro decorrente da finalização do projeto. Verifica-se que este é um projeto que deve abrir novas oportunidades de negócio, já que 100% dos respondentes concordaram totalmente que o projeto está associado a desdobramentos futuros (três primeiros itens).

Perguntados sobre eventuais dimensões adicionais de sucesso relevantes ao projeto, não houve citação de nenhum dos respondentes.

Tabela 15
Análise geral do sucesso do projeto

Sucesso geral	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
No geral, o projeto foi um sucesso.			50%	50%	

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 15 demonstra que os respondentes concordam ou concordam totalmente que no geral, o projeto foi um sucesso.

Cabe ressaltar que esta análise refere-se ao sucesso do projeto e não ao seu desempenho, pois a medição fora realizada após a finalização do projeto (Cooke-Davies,

2002). Além disso, este projeto teve o apoio da alta direção, tinha objetivos claros e teve um planejamento eficiente, o que certamente influenciaram o sucesso do projeto, conforme estudos de Fortune & White (2006).

A análise do projeto a partir da restrição tripla confere-lhe sucesso nas três dimensões: tempo, custo e desempenho (Carvalho & Rabechini Jr., 2011), porém o arcabouço teórico elucidou que mais do que isso, a satisfação do cliente tem a ver com a avaliação do resultado do projeto (Pinto & Slevin, 1988), bem como o contexto que o envolve, onde um fator é mais importante do que outro (Balachandra & Friar, 1997; Sauser *et al.*, 2009). Neste sentido, a análise do resultado do projeto da Sistemática buscou avaliar de maneira mais abrangente o sucesso estratégico tanto do produto quanto do projeto (Shenhar & Dvir, 2010) e sob ambos os aspectos este é um projeto de sucesso.

4.4.2 Ensinamentos extraídos da Pesquisa-Ação

Objetivou-se também, permitir a replicação do conhecimento produzido durante toda a pesquisa-ação para outras entidades. Vale salientar, que os achados desta pesquisa são a própria conclusão do trabalho e serão discutidos no Capítulo 6.

Como relatório final apresentado no seminário de encerramento da PA, o pesquisador utilizou os próprios resultados da avaliação do sucesso do projeto como ponto de partida para as discussões. O grupo concluiu que a implantação total do projeto da Sistemática tem grande potencial para introduzir mudanças na cultura da IES e também que, o método de pesquisa-ação é eficiente quando os problemas instalados demandam soluções conjuntas elaboradas a partir da integração do conhecimento prático e científico.

Além disso, todos os participantes do grupo da PA foram convidados para assistir a apresentação desta dissertação de mestrado, o que reforçará o valor científico do conhecimento produzido e compartilhado durante toda a pesquisa.

5) CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA

Segundo Shenhar & Dvir (2010), o resultado de um projeto pode ser tangível ou intangível, podendo se consistir em um *hardware*, *software*, serviços, campanhas ou até mesmo em novas organizações. O resultado do projeto da Sistemática envolve os dois possíveis resultados: 1) tangível, porque tanto os instrumentos de pesquisa, quanto os dados dele extraídos são concretos e 2) as práticas a serem instituídas pela Associação são subjetivas, e o resultado considerado positivo, a adesão dos alunos e egressos, demanda tempo de atuação e inovações constantes.

De forma alguma, a contraposição dos resultados inviabiliza as contribuições práticas já decorrentes de algumas das ações cunhadas pela Sistemática de Acompanhamento de Alunos e Egressos da pós-graduação *stricto-sensu* da UNINOVE.

Durante a execução deste trabalho, o PPGA necessitou identificar a trajetória de seus egressos em dois momentos: 1) para preencher adequadamente a avaliação trienal CAPES - Triênio 2010-2012 e 2) para atualizar os dados na plataforma Sucupira, atualização anual demandada pela CAPES, para tanto, utilizou um conjugado das questões dos instrumentos de pesquisa de forma que pudesse obter de maneira pontual, não comparativa como institui a Sistemática, a atuação profissional contemporânea de seus egressos.

Os dados extraídos demonstraram importantes aspectos relacionados à formação proporcionada pela IES e colaboraram diretamente com a avaliação do Curso, segundo depoimento do Secretário e do Diretor do programa. Dentre os principais achados do programa de Doutorado em Administração destacam-se (PPGA - UNINOVE, 2013):

a) Identificação de trabalhos de pesquisa (teses) sobre Inteligência Competitiva Tecnológica e também sobre Inovação Aberta que foram desenvolvidos por egressos e que têm chamado a atenção dos especialistas na área, culminando na indicação destes egressos para assumir cargos de diretoria em agências reguladoras.
b) Identificação da atuação profissional dos egressos. Em 2013, seis egressos do doutorado do PPGA já atuavam como docente permanente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, outros sete estavam ligados a Universidades e Instituições espalhadas pelo Estado de São Paulo e outros seis vinculados a instituições em outros estados da federação. Cinco desses egressos ainda estão vinculados a universidades federais e estaduais de ensino superior.
c) Indicadores de carreira dos egressos do programa:

- Quesito: Carreira Profissional
  - ✓ 100% dos respondentes já exerciam atividade profissional antes de ingressar no curso.
  - ✓ 41,4 % receberam alguma oferta de trabalho durante a realização do curso.
  - ✓ Entre os respondentes que mudaram de empresa durante o curso, 66,7% concordam que a mudança é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.
  - ✓ 100% dos respondentes concordam que conhecimento adquirido no curso contribuiu para a mudança de posição dentro da organização.
  - ✓ 31% obtiveram aumento de salário durante a realização do curso.
  - ✓ 33,3 % concordam que o conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário.
  - ✓ 44% responderam que receberam um aumento de salário superior a 35%
- Quesito: Carreira Docente
  - ✓ 65,5% dos respondentes já exerciam atividade docente antes de ingressar no curso.
  - ✓ 59,3% exercem atividade docente em curso de graduação, seguidos por 29,6% em cursos de Pós Graduação *lato-sensu*/MBA.
  - ✓ 84,2 % exercem atividade docente em instituições privadas.
  - ✓ 52,6% receberam alguma oferta para ministrar aulas em outra instituição durante a realização do curso.
  - ✓ 100,0% dos respondentes concordam que a mudança ou a incorporação de outra(s) instituição (ões) de ensino é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.
  - ✓ 78,9% obtiveram aumento de salário durante a realização do curso.
  - ✓ 100% dos respondentes que passaram a exercer a atividade docente concordam que este fato é consequência do conhecimento adquirido durante o curso.
  - ✓ 100,0% concordam que o conhecimento adquirido no curso contribuiu para o aumento de salário.
- Quesito: Desenvolvimento de Competências

  Em relação ao desenvolvimento de competências durante o curso, as que tiveram maior destaque entre os respondentes foram: “pensar de forma crítica”, “desenvolver instrumentos para abordar projetos”, “associar e expressar ideias” e “ouvir e tolerar opiniões diferentes”.

Até a conclusão desta dissertação, ainda nenhuma ação de interação havia sido concretizada pela Associação de Alunos e Egressos ALUMINOVE, no entanto, o primeiro evento já havia sido programado: uma cerimônia de formatura destinada a todos os egressos do curso de Mestrado Profissional em Gestão de Projetos. Espera-se que o evento conte com a participação de 100 pessoas, entre egressos, convidados e professores.

Na ocasião da formatura será oficializada a Associação de Alunos e Egressos da UNINOVE - ALUMINOVE, que segundo a IES, formalizará a maior das conquistas: fazer parte de uma seleta rede de relacionamentos, que gere frutos por toda a vida. Em resposta ao convite enviado, alguns dos egressos manifestaram opiniões positivas tanto em relação ao encontro quanto ao lançamento da Associação.

Os ainda tímidos resultados decorrentes da implantação parcial da Sistemática de Acompanhamento de Alunos e Egressos já denotam elevado potencial de agregação de valor. Imagina-se que quando estiver em pleno funcionamento, a rede de relacionamento, por ela reforçada, será o motor do círculo virtuoso que envolve alunos, egressos e IES.

6) CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Independente das razões que o levem a realizar uma pesquisa científica, é sabido que o pesquisador está imbuído do sentimento da descoberta. Impulsionado por uma latente inquietação, o pesquisador busca solucionar problemas reais a partir de um árduo trabalho que envolve pesquisa, análise de resultados e essencialmente o confronto entre o arcabouço teórico e a prática. O conhecimento proveniente deste tipo de trabalho carrega novas descobertas, contribuindo sobremaneira com o desenvolvimento da ciência. Neste sentido, a conclusão da presente dissertação aborda os aspectos mais relevantes da pesquisa, as contribuições da literatura para a prática organizacional, bem como as limitações encontradas e as sugestões para novos estudos.

Para responder à questão de pesquisa apresentada: "Como aplicar a Gestão de Projetos no desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*?" foi necessária extensa pesquisa sobre o funcionamento da Educação Superior, apurando regulamentações e práticas gerenciais específicas bem como um abrangente levantamento sobre o tema Gestão de Projetos, ferramental utilizado para o desenvolvimento da Sistemática. Também foi necessário identificar uma organização, que além de consentir o desenvolvimento da pesquisa no tema de interesse do pesquisador, autorizasse intervenções no contexto organizacional, por assim acreditar que os frutos do trabalho seriam promissores.

Cabe destacar que o tema central desta dissertação, a Gestão de Projetos, fora motivo de inquietação para o pesquisador, antes mesmo da realização do levantamento bibliográfico. Perguntava-se o pesquisador como a Gestão de Projetos, sob uma ótica científica, poderia ter a sua utilidade no âmbito organizacional avaliada. Desta forma, o pesquisador decidiu investigar a Gestão de Projetos, não como um fim em sim mesmo, mas como uma ferramenta que auxilia a implantação das decisões estratégicas.

A literatura visitada demonstra que a Gestão de Projetos é bastante útil quando se trata de impulsionar as mudanças e as inovações das empresas, sendo amplamente reconhecida por oferecer meios eficazes de melhor dimensionar os recursos, a fim de alcançar os objetivos estrategicamente definidos (Carvalho & Rabechini, 2011; Cleland & Ireland, 2007; Junior & Plonski, 2011; Kerzner, 2011; Maximiano, 2007; Maximiano *et al.*, 2011; Santos & Carvalho, 2006; Shenhar & Dvir, 2010). Apesar deste consenso, ainda são poucas as evidências

empíricas que relacionem a implementação da Gestão de Projetos com os resultados do próprio projeto (Patah & Carvalho, 2012).

O levantamento teórico também indicou que, embora as boas práticas da Gestão de Projetos e os guias de referência estejam amplamente divulgados, nem sempre seguir os métodos, técnicas e ferramentas convencionados pela abordagem tradicional conduzem o projeto ao sucesso (Carvalho & Rabechini, 2011; Packendorff, 1995; Shenhar & Dvir, 2010; Williams, 2005). Projetos, por definição, diferem entre si, assim, um único conjunto de processos não se ajusta a todos os tipos de projetos, demandando análise do ambiente e adaptações com vistas a alcançar o resultado esperado, o que se denomina a abordagem contingencial ou adaptativa em projetos (Rabechini Jr. & Carvalho, 2009; Shenhar *et al.* 2005).

Neste cenário, coube ao pesquisador decidir como aplicar a Gestão de Projetos no desenvolvimento de uma Sistemática para acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Buscando contribuir com as discussões acerca dos resultados obtidos a partir do uso da Gestão de Projetos, mas também avançar nas pesquisas científicas, no sentido de trazer evidências empíricas sobre o uso da abordagem adaptativa, que ainda não dispõe de referencial teórico consistente (Dvir *et al.*, 1998; Junior & Plonski, 2011; Rabechini Jr & Carvalho, 2009), o pesquisador optou por conduzir o projeto utilizando-se da abordagem contingencial. Ao final do trabalho, seria possível avaliar os resultados proporcionados pelo uso de uma abordagem mais recente cunhada pela disciplina Gestão de Projetos.

Chegar à resposta do problema exigiu o cumprimento de três objetivos específicos, o primeiro deles ligado a operacionalização do projeto com base na abordagem contingencial e outros dois relacionados aos elementos que compõem a Sistemática. A execução de todos eles permitiu ao pesquisador alcançar o objetivo geral traçado: "desenvolver uma sistemática que possibilite o acompanhamento de alunos e egressos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se da Gestão de Projetos".

A caracterização do ambiente ao qual o projeto fora desenvolvido foi crucial para o seu planejamento e execução. O levantamento teórico realizado pelo pesquisador a respeito da educação superior, mais especificamente a pós-graduação *stricto sensu*, suas regulamentações, tendências e especialmente sua particular forma de gestão concedeu ao estudo uma visão abrangente que lhe permitiu evidenciar a importância estratégica de desenvolver um projeto de acompanhamento de alunos e egressos.

A análise da condução do projeto da Sistemática a partir da abordagem contingencial demonstrou aderência ao referencial teórico quanto à afirmação de que as tipologias e classificações atribuídas aos projetos permitem identificar diferenças e similaridades, de forma a contingenciar as abordagens de gestão de acordo com as necessidades dos gerentes e características dos projetos, endereçando o sucesso do negócio e não apenas o cumprimento de regras (Carvalho, 2009 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009; Carvalho & Rabechini Jr., 2011; Cleland & King, 1967, 1983 como citado em Rabechini Jr. & Carvalho, 2009; Crawford *et al*., 2004; Junior & Plonski, 2011; Lewis, 2000 como citado em Carvalho & Rabechini, 2011; Maximiano *et al.*, 2011; Pich *et al,* 2002; Sauser *et al.,* 2009; Shenhar, no prelo; Shenhar & Dvir, 2010) (Quadro 8 – C33).

Neste projeto, apenas as etapas Definição e Planejamento tiveram atividades adaptativas acrescentadas às práticas tradicionais da Gestão de Projetos, mesmo assim não houve necessidade de tempo adicional para o seu cumprimento. Atribui-se ao método da pesquisa-ação a fluidez com que estas etapas foram concluídas, pois previamente toda a equipe do projeto já havia discutido de maneira profunda os objetivos, os requisitos e os critérios para sucesso do projeto. Assim, alguns dos documentos desenvolvidos a partir da abordagem contingencial, apenas estruturaram e formalizaram discussões anteriores.

Já a classificação do projeto e a identificação do impacto de cada uma das dimensões demandaram estudo aprofundado do Modelo NTCR (Shenhar, no prelo; Shenhar & Dvir, 2010) por parte do gerente e também do pesquisador. A classificação atribuída fora discutida entre ambos até o estabelecimento de um consenso, assim como observado por Shenhar e Dvir (2010), a abordagem contingencial requer comportamento adaptável e flexível. A prática demonstrou que é preciso conhecer profundamente o projeto e seus meandros, pois visões distintas e ausência de consenso podem gerar classificações incorretas, prejudicando as contingências futuras.

Cabe ressaltar que as atividades adaptativas das etapas Execução e Conclusão foram dispensadas pelo gerente. A análise geral indica que o alto grau de aprofundamento do plano do projeto, no qual as principais contingências e riscos foram previamente identificados, foi essencial para a estabilidade do projeto, corroborando Sauser *et al.* (2009) quando estes afirmam que a abordagem contingencial permite ao gerente depender menos das descobertas cotidianas e mais do entendimento do que funciona ou não, evitando que as falhas aconteçam.

Tão relevante quanto ter cumprido a restrição tripla, já que o projeto cumpriu o escopo, ficou dentro do orçamento e do cronograma programados (Carvalho e Rabechini, 2011), é ter sido avaliado pelos clientes como um projeto que contribui para o sucesso do

negócio, já que sucesso em projetos é um conceito estratégico e multidimensional (Shenhar & Dvir, 2010).

Considerada a classificação atribuída ao projeto da Sistemática, o eixo Novidade foi o que melhor caracterizou o seu sucesso, dado que a aceitação do produto pelo mercado colabora estrategicamente com o desenvolvimento do negócio, entendido aqui como a melhora dos cursos. Já o eixo Complexidade atribuiu ao projeto o maior dos riscos, a integração entre os subprojetos, risco este que foi minimizado pelo alinhamento estabelecido entre os membros da equipe desde o princípio do projeto. Vale ressaltar que a análise desta integração não é possível de ser realizada neste momento, pois os produtos do projeto foram desenvolvidos para reforçarem-se mutuamente, porém a efetividade das ações da ALUMINOVE não pode se avaliada neste instante, dado que a entidade ainda não foi oficialmente implantada. Em síntese, a análise dos resultados ao final do projeto da Sistemática indica que a adoção de uma abordagem mais flexível de Gestão de Projetos contribui para o sucesso do negócio.

Além disso, considerando a unicidade inerente ao conceito de projetos, a abordagem contingencial se torna cada vez mais relevante, pois ela não se limita a normatizar a gestão a partir de uma tipologia, mais do que isso, ela determina como o ambiente concebe ao mesmo tempo riscos e oportunidades a partir de dimensões que afetam todos os projetos (Novidade, Tecnologia, Complexidade e Ritmo).

A utilização do Modelo NTCR (Shenhar, no prelo; Shenhar & Dvir, 2010) para fins da condução do projeto da Sistemática conferem a esta pesquisa certo grau de inovação, pois os estudos que tratam da aplicação deste modelo, geralmente utilizam a representação gráfica do diamante para demonstrar as lacunas entre o modo como um projeto concluído foi gerenciado e como ele deveria ter sido, considerando a influência de cada uma das dimensões. Na prática, este tipo de análise não contribui para o resultado de um projeto já finalizado. Neste sentido, o pesquisador se propôs a classificar o projeto antes de sua execução, utilizando-se das recomendações para minimizar os riscos e potencializar os benefícios.

Com relação ao segundo objetivo específico, aquele que tratou de identificar os critérios que deveriam compor os instrumentos de pesquisa, há de se destacar que o arcabouço teórico foi de grande valia. Os formatos pré-existentes de acompanhamento de egresso inspiraram a construção dos instrumentos, que acrescidos de novas indagações e aplicado em momentos-chave permitem ao programa atender à solicitação da CAPES, no que tange o acompanhamento do aluno egresso. Mais do que isso, o cruzamento dos dados permitirá além de identificar o destino do ex-aluno, constatar a efetividade do processo de formação,

concedendo ao programa a oportunidade de autoavaliar-se constantemente. Os potenciais resultados confirmam a utilidade do acompanhamento do egresso conforme os seguintes autores: Andrade (2006), Brito (2008), Davidson-Shivers *et al*., (2004), Ingram *et al*. (2005), Hortale *et al.*(2010), Machado (2012) Monteiro (1996), Ortigoza *et al.* (2004), Pena (2008), Tachizawa e Andrade (2006) e Teixeira *et al*. (2008).

É sabido que a comprovação da efetividade dos Instrumentos somente ocorrerá quando um ciclo inteiro de avaliação for completado, ou seja, uma turma terá respondido aos quatro questionários. Também é importante mencionar que os dados extraídos dos Instrumentos deverão ser trabalhados tanto pela Diretoria do programa quanto pela Associação, pois é exatamente a análise do produto formado que evidencia a relevância da IES e de seus discípulos para o desenvolvimento social.

Já o terceiro objetivo específico buscou identificar os métodos, procedimentos e ações que deveriam ser empregados para o acompanhamento dos alunos e egressos. Ao longo do estudo concluiu-se que uma Associação de Alunos Egressos, organização comum em âmbito internacional, mas ainda incipiente no Brasil, seria a entidade capaz de legitimar a ampliação do contato entre alunos, egressos e IES. As ações de interação cunhadas por uma Associação deste teor permeiam todo o processo de acompanhamento dos alunos e egressos, tornando a obtenção de dados uma pequena parte de um relacionamento de longo prazo, com elevado potencial para promover ganhos múltiplos, conforme os estudos de Barnard e Rensleigh (2008), *Council for Advancement and Support of Education* (2005) e Maccari *et al.* (2013).

Há indícios de que as ações e os benefícios propostos por esta Associação, que está em franco desenvolvimento, serão bem recebidos pelo público-alvo, dado que desde o início buscou coadunar interesses, envolvendo em seu planejamento alunos, egressos e representantes da IES, tendendo assim a fortalecer o relacionamento ao longo da vida. A participação voluntária de alunos e egressos, bem como a adesão à formatura, primeiro evento promovido pela entidade, corroboram os estudos de Brant e Regan (2002), Council for Advancement and Support of Education (2005), Chi *et al.*(2012) e Newman e Petrosko (2011) quando estes afirmam que aqueles que visam o sucesso deste tipo de relacionamento devem envolver os egressos nas atividades da associação.

A Sistemática aqui proposta transpõe a dificuldade e a generalidade que circundam os processos de acompanhamento do aluno egresso, características estas que afligem a IES que não têm um procedimento estruturado para acompanhar seu ex-aluno. Desta forma, o projeto aqui desenvolvido pode ser utilizado na íntegra por programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou adaptado para as necessidades de outras IES, programas ou níveis de ensino.

Adicionalmente, o desenvolvimento da Sistemática sob os preceitos da Gestão de Projetos, colabora com a profissionalização da administração de IES, já que universidades são organizações complexas com características particulares, que inviabilizam a adoção de modelos gerenciais racionais e mecânicos (Andrade, 2003; Borges & Araújo, 2001; Meyer *et al.,*2012, Meyer Jr. & Marphy, 2000; Rebelo *et al.*, 2003). Cabe ressaltar que, em virtude do levantamento teórico realizado, acrescido da longa experiência do pesquisador dentro de universidades, antes mesmo do início do projeto já se conheciam as práticas organizacionais, desta forma, eventuais dificuldades ou surpresas relacionadas à execução estratégica ou ao processo decisório foram minimizadas.

Conclui-se que a condução do projeto sob as recomendações da abordagem contingencial, aquela que demanda um comportamento adaptável e flexível, foi crucial para a obtenção do sucesso do projeto da Sistemática. A utilização de uma metodologia genérica e que envolvesse processos categóricos poderia comprometer a efetividade da Gestão de Projetos, pois o conjunto de métodos cunhados pela abordagem tradicional não considera as especificidades do projeto e do ambiente, de tal sorte que não adaptar modelos gerenciais racionais para uso em organizações complexas, poderia causar o desgaste da equipe e o insucesso do projeto.

Dessa forma, a partir de toda a análise discorrida pela presente dissertação, a resposta à questão de pesquisa é clara: a Gestão de Projetos pode ser utilizada para o desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos especialmente sob a perspectiva da abordagem contingencial, pois esta considera a influência das especificidades do ambiente e do projeto durante toda a sua condução, uma adaptação necessária quando se tratam de projetos cunhados por universidades, reconhecidamente organizações complexas. Mais do que isso, a Gestão de Projetos utilizada nesta dissertação para a condução de um projeto específico, é eminentemente extensível a qualquer outro projeto educacional.

Tão importante quanto ter constatado que a Gestão de Projetos contribuiu para o sucesso da Sistemática, é trazer evidências empíricas de que os investimentos nesta disciplina cooperam com a obtenção dos resultados estratégicos almejados pelas organizações.

6.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Na pesquisa-ação a base para generalizações é reduzida, situacional e limitada pelo contexto (Vergara, 2006), ainda assim, este subitem discute três das principais limitações deste trabalho.

A primeira limitação está relacionada à restrição do universo pesquisado, dado que a unidade de análise foi única, generalizações dificilmente poderão ser realizadas. No entanto, o caso apresentado relata um exemplo de experiência e poderá ser utilizado como referência para outras IES envoltas com dificuldades similares e também como fonte para novas pesquisas acadêmicas.

A segunda limitação do estudo está relacionada à incapacidade temporal. Devido à profundidade do estudo exigida pela prática da pesquisa-ação e a limitação de tempo imposta à construção do trabalho, não fora possível colocar a totalidade da Sistemática em prática. Desta forma, a avaliação de seus resultados está baseada em dados preliminares, desconsiderando os efeitos da Sistemática no médio e longo prazo.

A terceira limitação está relacionada à ausência de experiência tanto da instituição quanto do gerente no uso do Modelo NTCR. Este fora o primeiro projeto conduzido a partir desta abordagem, não havendo parâmetros anteriores sobre Novidade, Tecnologia, Complexidade e Ritmo que auxiliassem o gerente na classificação do projeto da Sistemática. Assim, nesta mesma situação, é possível que outros gerentes, com experiência prévia no uso do modelo, tivessem emitido distintos pareceres sobre sua classificação, alterando a forma de condução do projeto.

6.2 SUGESTÕES PARA PRÓXIMOS TRABALHOS

Com base nas limitações do estudo e nas exclusões do projeto, sugerem-se temas para trabalhos futuros:

a) Analisar o impacto do uso da Sistemática no conceito recebido pelos programas nas próximas Avaliações da CAPES.
b) A partir da coleta e cruzamento dos dados obtidos por meio da Sistemática, avaliar quais as contribuições diretas da formação recebida na vida pessoal e profissional dos egressos e comparar com o perfil traçado, o que pode suscitar parâmetros gerais que atestem a qualidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.
c) Analisar diversos projetos educacionais conduzidos a partir da abordagem contingencial, em uma única IES ou em diversas IES, permitindo nesta última situação a realização de um estudo de caso múltiplo.
d) Investigar os benefícios e as dificuldades acerca deste tipo de rede de relacionamento proporcionado pela Associação de Alunos e Egressos, quando esta estiver em pleno

funcionamento. Contribuindo desta forma com o desenvolvimento deste tipo de entidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. H. (2010). *A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia Ir.* Acesso em 26 de Março de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

Andrade, A. R. (2003, setembro). Gestão Estratégica de Universidades: Análise comparativa de instrumento de planejamento e gestão. Anais do *ENANPAD*, Atibaiz, SP, Brasil, 27.

Arcoverde, L. (2013, outubro 24). Ex-alunos e universidades buscam maior aproximação. *Valor Econômico*. Acesso em 24 de Outubro de 2013, disponível em Valor Econômico: http://www.valor.com.br/carreira/3314624/ex-alunos-e-universidades-buscam-maior-aproximacao#

Aulete iDicionário. (2013). Acesso em 7 de Maio de 2013, disponível em http://aulete.uol.com.br/: http://aulete.uol.com.br/

Balachandra, R., & Friar, J. H. (1997). Factors for Success in R&D Projects and New Product Innovation: A Contextual Framework. *IEEE TRANSACTIONS ON ENGINEERING MANAGEMENT, 44*(3), 276-287.

Bareham, J., Bourner, T., & Stevens, G. R. (2000). The DBA: what is it for? *Career Development International, 5(7)*, 394-403.

Barnard, Z., & Rensleigh, C. (2008). Investigating online community portals for enhanced alumni networking. *The Electronic Library, 26*(4), 433-445.

Bate, P. (2000). Synthesizing research and practice: using the action research approach in health care settings. *Social Policy & Administration,34*(4), 478-493.

Borges, D. F., & Araújo, M. A. (2001). Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. *Revista de Administração Pública, 35*(4), 63-76.

Boud, D., & Tennant, M. (2006). Putting doctoral education to work: challenges to academic practice. *Higher Education Research & Development, 25*(3), 293-306.

Brant, K. E., & Regan, P. J. (2002). *The Spectrum of Alumni Involvement.* Acesso em 29 de Outubro de 2013, disponível em University at Albany : http://www.albany.edu/alumni/images/D5_spectrum_involvement.pdf

Brito, M. R. (2008). O SINAES e o ENADE: da Concepção à Implantação. *Avaliação (Campinas), 13*(3), 841-850.

Caixeta, J. E., Anjos, L. F., Nascimento, P. d., Santos, N. L., Freitas, L. d., Silva, R. O., et al. (2010, novembro). Formação Continuada de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação: Uma Proposta de Acompanhamento de Egressos do Curso de Ciências

Naturais da Faculdade UNB Planaltina. Anais do Simpósio de Educação e Comunicação. Aracajú, SE, Brasil, 1.

Cambridge Dictionaries. (2013). Acesso em 07 de Maio de 2013, disponível em Cambridge Dictionaries Online: http://dictionary.cambridge.org/

CAPES. (2010). *Cadernos CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – Vl. I.* Acesso em 25 de Julho de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020

CAPES. (2012a). Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Mestrados Profissionais da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo., (1-2). Brasília.

CAPES. (2012b). Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas Acadêmicos da Área de Aministração, Ciências Contábeis e Turismo., (1-6). Brasília.

CAPES. (2013a). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Acesso em 25 de Julho de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao

CAPES. (2013b). *Regulamento para a Avaliação Trienal 2013 (2010-2012).* Acesso em 14 de Maio de 2014, disponível em http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/

CAPES. (2013c). *Documento de Área 2013 - Área Administração, Ciências Contábeis e Turismo.* Acesso em 13 de Maio de 2014, disponível em http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao

CAPES. (2013d). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Acesso em 14 de Maio de 2014, disponível em Planilhas comparativas da Avaliação Trienal 2013: http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilha-de-notas

CAPES. (2014a). *Avaliação da Pós-Graduação*. Acesso em 17 de Fevereiro de 2014, disponível em http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao

CAPES. (2014b). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Acesso em 13 de Maio de 2014, disponível em Sobre as áreas de avaliação: http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao

Carvalho, M. M., & Rabechini, R. J. (2011). *Fundamentos em Gestão de Projetos: Construindo Competências para Gerenciar Projetos* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Michelotto, R. M. (2010). As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. *Revista Série-Estudos,* (30), 267-281.

Chi, H., Jones, E. L., & Grandham, L. P. (2012). Enhancing Mentoring between Alumni and Students via Smart Alumni System. *Procedia Computer Science, 9*, 1390-1399.

Cleland, D. I., & Ireland, L. R. (2007). *Gerenciamento de Projetos.* Rio de Janeiro: LTC.

Cooke-Davies, T. (2002). The ‘‘real’’ success factors on projects. *International Journal of Project Management, 20*(3), 185-190.

Council for Advancement and Support of Education. (2005). *Principles of Practice for Alumni Relations Professionals at Educational Institutions*. Acesso em 24 de Outubro de 2013, disponível em Case - Council for Advancement and Support of Education: http://www.case.org/About_CASE/About_Advancement/About_the_Disciplines.html

Crawford, L., Hobbs, B., & Turner, J. R. (2004). *Project categorization systems.* Newtown Square, PA, USA: Project Management Institute.

Cronholm, S., & Goldkuhl, G. (2004). Conceptualising Participatory Action Research – Three Different Practices. *Electronic Journal of Business Research Methods, 2*(2), 47-58.

Cunha, I. C., Freitas, M. A., Yázigi, L., Junior, L. K., Pietro, M. S., Poz, M. E., et al. (2007). Construindo Instrumentos de Avaliação para os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Unifesp: relato de experiência. *Estudos em Avaliação Educacional, 18*(38), 29-40.

Dantas, F. (2004). Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 1*(2), 160-172.

Davidson-Shivers, G. V., Inpornjivit, K., & Sellers, K. (December de 2004). Using Alumni and Student Databases for Program Evaluation and Planning. *College Student Journal, 38*(4), 510-520.

Dicio. (2013). Acesso em 07 de Maio de 2013, disponível em Dicionário online de português: http://www.dicio.com.br/

Dicionário Aurélio Beta. (2014). *Dicionário Aurélio Beta*. Acesso em 17 de Maio de 2014, disponível em http://www.dicionariodoaurelio.com/Egresso.html

Dumont, P. R., Gibson Jr., G. E., & Fish, J. R. (1997). Scope management using project definition rating index. *Journal of Management in Engineering 13*(5), 54-60.

Dvir, D., Lipovetsky, S., Shenhar, A., & Tishler, A. (1998). In search of project classification: a non-universal approach to project success factors. *Research Policy, 27*(9), 915-935.

Estrada, R. J. (2001, outubro). Os Rumos do Planejamento Estratégico nas Instituições Públicas de Ensino Superior. *Anais do ENEGEP*, Salvador, BA, Brasil,21.

Financial Times. (2013). *Business Educacion*. Acesso em 15 de Outubro de 2013, disponível em Financial Times: http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2013

Fortune, J., & White, D. (2006). Framing of project critical success factors by a systems model. *International Journal of Project Management, 24*(1), 53-65.

Frezatti, F., & Kassai, S. (Outubro de 2003). Estudo do Impacto de um Curso MBA em Controladoria na Evolução de seus Egressos. *Revista Contabilidade & Finanças, Edição Comemorativa*, 54-65.

Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva, 14*(2), 03-11.

Gatti, B. A. (2001). Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação,* (18), 108-116.

Gazzola, A. L., & Fenati, R. (2010). *A Pós-Graduação Brasileira no Ano de 2020.* Acesso em 26 de Março de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). Métodos de pesquisa. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

Harvard Business School. (s.d.). *HBS Alumni*. Acesso em 19 de dezembro de 2014, disponível em https://www.alumni.hbs.edu/Pages/default.aspx

Hortale, V. A., Leal, M. d., Moreira, C. O., & Aguiar, A. C. (2010). Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde : estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva, 15*(4), 2051-2058.

Ingram, K. W., Haynes, L. L., & Davidson-Shivers, G. V. (June de 2005). Building an Alumni Support Community: Tracking Alumni for Program Evaluation and Added Value. *College Student Journal, 39*(2), 203-217.

IPMA, INTERNATIONAL PROJECT MANAGEMENT ASSOCIATION. (2006). *ICB – IPMA Competency Baseline.* Nijkerk: IMPA.

James, E. A., Slater, T., & Bucknam, A. (2011). *Action Research for Business, Nonprofit, and Public Administration: A Tool for Complex Times.* SAGE Publications.

Jugdev, K., & Thomas, J. (2002). Project management maturity models: The silver bullets of competitive advantage. *Project Management Journal, 33*(4), 4-14.

Junior, L. J., & Plonski, G. A. (2011). Gestão de projetos em empresas no Brasil: abordagem "tamanho único"? *Gestão & Produção, 18*(1), 1-12.

Kerzner, H. (2004). *Gestão de Projetos - As melhores práticas.* São Paulo: Bookman.

Kerzner, H. (2011). *Gerenciamento de Projetos: uma abordagem sistêmica para planejamento, programação e controle.* São Paulo: Blucher.

Kot, F. C., & Hendel, D. D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis. *Studies in Higher Education, 37*(3), 345-364.

Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Acesso em 4 de Julho de 2014, disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Acesso em 13 de Maio de 2014, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Maccari, E. A., & Teixeira, G. C. (2014). Estratégia e Planejamento e Projeto para Acompanhamento de Alunos Egressos de Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu. *Revista de Administração da UFSM*, *7*(1), 101-116.

Maccari, E. A., Almeida, M. I., Nishimura, A. T., & Rodrigues, L. C. (2009). A Gestão dos Programas de Pós-Graduação em Administração com Base no Sistema de Avaliação da CAPES. *Revista de Gestão USP, 16*(4), 1-16.

Maccari, E. A., Almeida, M. I., Riccio, E. L., & Alejandro, T. B. (2014). Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Rev. Adm. (São Paulo), 49*(2), pp. 369-383.

Maccari, E. A., Riccio, E. L., & Martins, C. B. (2013). A Influência do Sistema de Avaliação da AACSB na Gestão dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Admnistração nos Estados Unidos. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre), 19*(3), 738-766.

Maccari, E. A., Rodrigues, L. C., Alessio, E. M., & Quoniam, L. M. (2008). Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa depós-graduação em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 5*(9), 171-205.

Machado, G. R. (2010). *Perfil do egresso da universidade federal do rio grande do sul.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metotologia Científica.* São Paulo: Atlas.

Mariotto, F. L. (2003). Mobilizando estratégias emergentes. *RAE, 43*(2), 78-93.

Martins, G. d., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.* São Paulo: Atlas.

Martins, S. B., Maccari, E. A., & Martins, C. B. (2013, junho). A abordagem de múltiplos critérios na priorização de projetos em um Programa de Mestrado Profissional. Anais do *International Conference on Information Systems and Technology Management – CONTECSI*, São Paulo, SP, Brasil, 10.

Maximiano, A. C. (2007). *Administração de Projetos* (4 ed.). São Paulo: Atlas.

Maximiano, A. C., Leroy, D., Morais, C. H., Buergers, E. I., Moran, M. R., & Yugue, R. T. (2011). Avaliação do uso das ferramentas de gerenciamento de projetos. *Revista Economia & Gestão, 11*(27), 9-35.

MEC. (2014). *Ministério da Educação*. Acesso em 17 de Fevereiro de 2014, disponível em portal.mec.gov.br: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=385&Itemid=316

Melo, A. M., Carpinetti, L. C., & Silva, W. T. (2000). Proposta de Metodologia para Identificação de Objeto de Estudo de Benchmarking. Anais do *ENEGEP*, São Paulo, SP, Brasil, 20.

Mendes, R. F., Vensceslau, É. O., Aires, A. S., & Júnior, R. R. (Julho de 2010). Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. *Revista Brasileira de Pós-Graduação, 7*(12), 82- 101.

Mepyans-Robinson, R. (1999). Chapter 8: Project Management in Practice. In: J. R. Turner, *The handbook of project-based management* (pp. 74-80). London: McGraw-Hill.

Meyer Jr., V. (2008). Planejamento Universitário: Ato Racional, Político ou Simbólico - Um Estudo de Universidades Brasileiras. *Revista Alcance, 12*(3), 373-390.

Meyer Jr., V., & Marphy, J. P. (2000). *Dinossauros Gazelas & Tigres. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos.* Florianópolis: Insular.

Meyer Jr., V., Pascucci, L., & Mangolin, L. (2012). Gestão Estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. *RAP - Revista de Administração Pública, 46*(1), 49-70.

Mintzberg, H., & Rose, J. (2003). Strategic Management Upside Down: Trancking Strategies at McGill University from 1829 to 1980. *Canadian Journal Of Administrative Sciences, 20*(4), 270-290.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Safári da estratégia* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Monteiro, A. L. (1996, outubro). Avaliação do curso de graduação em administração da FCAP por seus egressos. *Anais do Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração.*Florianópolis, SC, Brasil, 7.

Moreira, M. L., & Velho, L. (Março de 2012). Trajetória de Egressos da Pós-Graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais uma Ferramenta para Avaliação. *Avaliação (UNICAMP), 17*(1), 257-288.

Nepomuceno, L. D., Costa, H. G., & Shimoda, E. (2010). Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. *Gestão & Produção, 17*(4), 817-828.

Neto, I. R. (2010). Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008-2022). *RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação, 7(*12), 58-79.

Newman, M. D., & Petrosko, J. M. (2011). Predictors of Alumni Association Membership. *Research in Higher Education*, 738–759.

Oliveira, E. L., & Siqueira, H. V. (2010). *Avançar na Pós-Graduação e Formar Recursos Humanos para o Desenvolvimento do País - Cadernos CAPES - PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020 – Documentos Setoriais Vl. II.* Acesso em 26 de Março de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020

Ortigoza, S. A., Poltroniéri, L. C., & Machado, L. M. (2012). Atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. *Sociedade & Natureza, 24*(2), 243-254.

Oxford English Dictionary. (2013). Acesso em 07 de Maio de 2013, disponível em Oxford English Dictionary: http://www.oed.com/

Packendorff, J. (1995). Inquiring into the temporary organization: new directions for project management research. *Scandinavian journal of management, 11*(4), 319-333.

Paiva, A. M. (2006). *Rumos e Perspectivas do Egresso do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu*. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Patah, L. A., & Carvalho, M. M. (2012). Métodos de Gestão de Projetos e Sucesso dos Projetos: Um Estudo Quantitativo do Relacionamento entre estes Conceitos. *Revista de Gestão e Projetos - GeP, 3*(2), 178-206.

Pena, M. D. (2008, junho). Acompanhamento de Egressos: Análise Conceitual e sua Aplicação no Âmbito Educacional Brasileiro. *Anais do SENEPT.* Belo Horizonte, MG, Brasil, 1.

Pich, M. T., Loch, C. H., & Meyer, A. D. (2002). On Uncertainty, Ambiguity, and Complexity in Project Management. *Management Science, 48*(8), 1008-1023.

Pilati, R., Porto, J. B., & Silvino, A. M. (2007). Validação de medidas de efetividade de cursos de mestrado e doutorado no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 7*(2), 78-94.

Pinto, J., & Slevin, D. P. (1988). Project sucess: definitions and measurement techniques. *Project Management Journal*, 62-72.

PMI. (2013). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge - PMBOK guide.* Newtown Square: Project Management Institute.

Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (2009). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2009 disponível em: *h*ttp://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf

Porter, M. E. (1996). What is Strategy? *Harvard Business Review*, 61-78.

PPGA - UNINOVE. (2013). *Relatório - Plataforma SUCUPIRA.*

Rabechini Jr., R., & Carvalho, M. M. (2009). Gestão de projetos inovadores em uma perspectiva contingencial: análise teórico-conceitual e proposição de um modelo. *RAI - Revista de Administração e Inovação, 6*(3), 63-78.

Rebelo, L. M., Coelho, C. C., & Erdmann, R. H. (2003, maio). Contribuições da Teoria da Complexidade ao Processo de Planejamento Estratégico em Universidades. *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.* Buenos Aires, Argentina, 3.

Resolução CNE/CES Nº1, de 3 de abril de 2001 (2001). Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, Brasília, 2001. Acesso em 13 de Maio de 2014, disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Resolucao-cne-01-2001.pdf

Ristoff, D., & Limana, A. (2005). *O ENADE como parte da avaliação da educação superior.* Acesso em 15 de Maio de 2014, disponível em http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf

Rizzatti, G., & Dobes, C. E. (2004). *A Complexidade do Processo Decisório em Universidades.* Florianópolis: Insular.

Ruas, R., & Comini, G. M. (2007). Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerenacial. *Cadernos EBAPE.br, 5*(SPE), 1-14.

Santos, J. A., & Carvalho, H. G. (2006). *Referencial brasileiro de competências em gerenciamento de projetos.* Curitiba: Associação Brasileira de Projetos.

Sauser, B. J., Reilly, R. R., & Shenhar, A. J. (2009). Why projects fail? How contingency theory can provide new insights – A comparative analysis of NASA's Mars Climate Orbiter loss. *International Journal of Project Management*, 665-679.

Schwartzman, S. (2010). *Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira.* Acesso em 26 de Março de 2013, disponível em http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020

Shenhar, A. J., & Dvir, D. (2010). *Reinventando Gerenciamento de Projetos - A Abordagem Diamante ao crescimento e inovação bem-sucedidos.* São Paulo: M.Books.

Shenhar, A. (no prelo). What is Strategic Project Leadership?

Shenhar, A., Dvir, D., Milosevic, D., Mulenburg, J., Patanakul, P., Reilly, R., et al. (Dezembro de 2005). Toward a NASA-Specific Project Management Framework. *Engineering Management Journal, 17*(4), 8-16.

Stanford GSB Alumni Association. (s.d.). *Alumni Association*. Acesso em 19 de Dezembro de 2014, disponível em https://alumni.gsb.stanford.edu/

Tachizawa, T., & Andrade, R. O. (2006). *Gestão de Instituições de Ensino.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Teixeira, D. J., Oliveira, C. C., & Faria, M. A. (2008). Perfil dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/FDC no período de 2000 a 2005. *E & G. Economia e Gestão, 8*(16), 100-118.

Teixeira, G. C., & Maccari, E. A. (2014). Proposition of an alumni portal based on benchmarking and innovative process. *JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management, 11*(3), 591-610.

Teixeira, G. C., Maccari, E. A., & Kniess, C. T. (jul./dez. de 2012). Impactos do uso de técnicas de gerenciamento de projetos na realização de um evento educacional. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, *3*(2), 67-86.

Teixeira, G. C., Maccari, E. A., & Ruas, R. L. (2014). Proposição de um Plano de Ações Estratégicas para Associações de Alunos Egressos baseado em benchmarking Internacional e no Brasil. *Revista de Ciências da Administração, 16* (40), 208-220.

The Standish Group. (2013). *Chaos Manifesto 2013.* Acesso em 2013, disponível em http://blog.standishgroup.com/

Thiollent, M. (2009). *Pesquisa-Ação nas Organizações.* São Paulo: Atlas.

UNINOVEa. (s.d.). *Mestrado e Doutorado*. Acesso em 2 de Novembro de 2014, disponível em http://www.uninove.br/Paginas/MestradoDoutorado.aspx

UNINOVEb. (s.d.). *Sobre a UNINOVE*. Acesso em 15 de Outubro de 2014, disponível em http://www.uninove.br/Paginas/aUninove/Sobre.aspx

Velloso, J. (2004). Mestres e Doutores no País: Destinos Profissionais e Políticas de Pós-Graduação. *Cadernos de Pesquisa, 34*(123), 583-611.

Veludo-de-Oliveira, T. M., & Ikeda, A. A. (2006). Valos em Serviços Educacionais. *RAE-eletrônica, 5(2).*

Vergara, S. C. (2006). *Métodos de Pesquisa em Administração.* São Paulo: Atlas.

Wharton Alumni. (s.d.). *Wharton Alumni*. Acesso em 19 de Dezembro de 2014, disponível em http://www.wharton.upenn.edu/alumni/

White, D., & Fortune, J. (2002). Current practice in project management - an empirical study. *International Journal of Project Management, 20*(1), 1-11.

Wikipedia. (Outubro de 2013). *Wikipedia*. Acesso em 22 de Outubro de 2013, disponível em Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Alumnus

Williams, T. (2005). Assessing and Moving on From the Dominant Project Management Discourse in the Light of Project Overruns. *IEEE Transactions on Engineering Management, 52*(4), 497-508.

Zaidan, S., Caldeira, A. M., Oliveira, B. J., & Silva, P. G. (2011). Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*, *27*(1), 129-160.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - FASE EXPLORATÓRIA

Grupo A – Gestão do Programa (Diretor e Coordenadores)

Desenvolvimento de uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos sob a Perspectiva da Gestão de Projetos		
Roteiro para Entrevista		
Entrevistado:	Cargo:	Formação:
Entrevistadora: Gislaine Teixeira	Mestranda - Uninove	

1) Como é realizado o planejamento estratégico global da Universidade?

2) Como é realizado o planejamento estratégico do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração?

3) Como é o processo decisório na Universidade e no Programa?

4) O sistema de avaliação da CAPES influencia na gestão estratégica do Programa? Como se caracteriza esta questão?

5) O programa utiliza algum tipo de ferramenta que auxilia na gestão estratégica? Quais seriam e quais os frequentes resultados?

6) Como a gestão de projetos pode contribuir para o desenvolvimento de projetos inovadores do Programa?

7) Qual seria a melhor forma de acompanhar o aluno egresso, a fim de cumprir as recomendações da CAPES?

8) Qual a utilidade de acompanhar o egresso para o Programa e para a Universidade?

9) Quais as dificuldades em realizar o acompanhamento do aluno egresso?

10) Uma associação de egressos pode contribuir para este acompanhamento? Em que sentido?

Grupo B – Secretárias

Desenvolvimento de uma Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos sob a Perspectiva da Gestão de Projetos	
Roteiro para Entrevista	
Entrevistado:	Cargo:
Entrevistadora: Gislaine Teixeira	Mestranda - Uninove

Com base na experiência acumulada com o desenvolvimento do Relatório CAPES – Triênio 2010/2012, em que foi necessário coletar dados profissionais dos egressos, por favor, responda:

1) Além do envio de e-mail para contatar egressos, houve necessidade de realizar ligações? Como foi este processo?
2) Houve necessidade de reenviar e-mails? Foi possível identificar os motivos?
3) Foi possível estabelecer contato com todos os egressos?
4) Algum egresso optou por não responder à pesquisa? Se sim, quais as justificativas?
5) Algum relato de egresso sobre a iniciativa do programa em acompanhá-lo ou sugestão para a melhoria deste processo?
6) Houve dificuldades em conseguir que os egressos respondessem sobre sua atuação profissional? Se sim, quais são elas e como poderíamos minimizar estas dificuldades?
7) Existem problemas que devemos considerar ao pesquisar o destino dos egressos?

APÊNDICE B – ESCOPO DO PROJETO

PROJETO:

Desenvolvimento de Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UNINOVE

1.1. MERCADO

Dados de mercado indicam elevada taxa de crescimento anual da pós-graduação *stricto sensu,* taxa que se mantém com potencial ativo. Em uma perspectiva comparativa entre os anos de 1976 a 2009 e 2004 a 2009, as seguintes taxas foram apresentadas:

> De 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado (em 76, não havia cursos de mestrado profissional). De 2004 a 2009, houve um crescimento de 35,9% no número de cursos de mestrado e de 34,4% no de doutorado; enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104,2% (CAPES, 2010).

Além do interesse das Instituições de Ensino Superior (IES) em promover a efetividade deste tipo de programa, o governo, por meio de órgãos reguladores e políticas, estabelece metas e incentivos que almejam fundamentalmente melhorar a qualidade da educação. A recém-publicada Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação [PNE] (2014) estabelece duas metas relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*: Meta 13) é preciso elevar a qualidade da educação superior a partir da ampliação da atuação de mestres e doutores e Meta 14) é preciso elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Com o intuito de melhor estruturar seu sistema de avaliação, a CAPES estabeleceu uma divisão entre áreas de conhecimento e dentro da grande Área Ciências Sociais Aplicadas está alocada a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, cujos dados interessam especialmente a este projeto. Dados da CAPES dos anos de 2013 indicam que:

- O número de cursos nesta área cresce a uma taxa anual de cerca de 10%;
- A área conta com 140 Programas /Cursos reconhecidos, sendo: 37 mestrados acadêmicos, 2 doutorados, 57 mestrados profissionais e 44 mestrados acadêmicos/doutorados;
- Dos 121 cursos avaliados em 2013, apenas 5 deles alcançaram as notas máximas (6 ou 7), sendo 4 de Administração e 1 de Controladoria e Contabilidade.

- Quanto à distribuição do *status* jurídico das IES melhor avaliadas, verifica-se que: 1 é federal, uma é estadual (com dois cursos diferentes) e uma é particular (com o mesmo curso em localidades diferentes). Todas elas localizadas na região sudeste do país e iniciaram seus programas no máximo na década de 1970.

A patrocinadora deste projeto, a UNINOVE, é uma instituição privada que fora fundada em 1972 e que conta atualmente com mais de 130 mil alunos. A IES oferece doze programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo cinco deles na área de Administração. Além do explícito aumento de demanda, a universidade reconhece a necessidade de incrementar sistematicamente a área de pesquisa, e neste sentido, tem investido no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, atraindo alunos comprometidos com a pesquisa em contrapartida da isenção integral do pagamento de taxas e mensalidades escolares, inclusive nos mestrados profissionais.

1.2. OBJETIVOS DO NEGÓCIO

A meta do programa de Administração da UNINOVE é atingir um excelente desempenho, medido a partir dos indicadores da CAPES. Portanto, sua gestão estratégica é fortemente influenciada pelas diretrizes do Sistema de Avaliação da CAPES, de tal forma que tanto o desenho das ações como o estabelecimento dos processos visam alcançar as métricas de qualidade.

Apesar de estabelecer as grandes diretrizes, a CAPES não diz como os programas devem fazer para implementá-las, sendo responsabilidade da diretoria de cada programa impor o planejamento e o ritmo de avanço. O programa de Administração da UNINOVE trabalha sempre para exceder aquilo que é solicitado pela CAPES.

No final do ano de 2012, um seminário da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo discutiu a importância de identificar a atuação profissional dos egressos da pós-graduação como um importante quesito a ser considerado no processo de avaliação da CAPES. O propósito é identificar o local, a instituição de atuação profissional e os cargos dos egressos, já que uma análise do quadro geral da inserção profissional é uma forma de avaliar o programa no que tange à qualidade de sua formação e preparo de profissionais gabaritados para o mercado.

No entanto, pesquisas indicam que há diversas dificuldades associadas ao acompanhamento dos egressos, entre elas residem: a complexidade em compilar uma grande quantidade de dados isolados e desatualizados e também a falta de interesse dos egressos nos processos avaliatórios das IES.

A despeito das tentativas de acompanhar o aluno egresso é preciso considerar que apenas implantar um sistema pode não ser suficiente para alçar resultados efetivos, dado o desinteresse dos egressos e a ausência da cultura em manter os dados disponíveis, além da inobservância de que a partir da análise dos efeitos práticos do curso podem emergir ações para a melhoria do programa, o que repercute na melhora do próprio currículo. Além das características técnicas, para funcionar efetivamente, um sistema pode demandar o uso de métodos e procedimentos que suscitem, viabilizem e reforcem a sua utilização e neste sentido, uma Associação de Alunos e Egressos destaca-se como uma organização voltada especificamente aos interesses e benefícios dos ex-alunos, ademais, esse tipo de organização permeia todo o processo de acompanhamento de alunos e egressos e independente das determinações da CAPES ou da gestão da IES, se a organização for bem conduzida, persevera em seu propósito.

O programa de Administração da UNINOVE entende o acompanhamento de seu egresso como forma inequívoca de avaliar os efeitos práticos dos cursos na sociedade e por isto está investindo no desenvolvimento de uma Sistemática. Ao final do projeto espera:

a) Dispor de um processo de avaliação dinâmico que conta com a participação dos alunos e egressos e que lhe permita atender aos novos quesitos de avaliação estabelecidos pela CAPES;
b) Subsidiar o próprio programa com indicadores que possibilitem adequação e aperfeiçoamento do curso;
c) Propiciar o aumento do envolvimento do egresso nas atividades da IES a partir da oferta de meios para compartilhamento de oportunidades ou interesses comuns.

1.3. DECLARAÇÃO DO ESCOPO DO PROJETO

O escopo deste projeto inclui o direcionamento das ações de pesquisas, discussões e testes que viabilizam o desenvolvimento da Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos que é composta por dois elementos:

a) <u>Desenho dos instrumentos de pesquisa</u>

   Identificar o conjunto de critérios que devem compor os instrumentos de pesquisa da Sistemática. Tais instrumentos devem possibilitar avaliar as competências desenvolvidas pelo curso e a atuação acadêmica e profissional dos egressos. A análise do quadro geral da inserção profissional é uma forma de avaliar o programa no que tange à qualidade de sua formação e o preparo de profissionais aptos a contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país.

b) Desenho da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos.

Identificar os métodos, procedimentos e ações que devem ser empregados para acompanhamento dos alunos egressos. Dado o desinteresse dos egressos neste tipo de avaliação, um sistema estático não é suficiente para alçar resultados efetivos, portanto, além dos instrumentos de pesquisa, é preciso desenvolver mecanismos que reforcem a sua utilização e neste sentido emerge a Associação de Alunos e Egressos, uma organização formal que engaja os egressos entre si e nas atividades correntes da universidade, a partir de ações estratégicas e da oferta de benefícios.

1.4. DECLARAÇÃO DO ESCOPO DO PRODUTO

O produto deste projeto é composto por dois elementos que se complementam e se reforçam mutuamente.

c) Produto I – Instrumentos de pesquisa

Objetivando analisar o progresso dos alunos e não somente o produto do curso, deverão ser elaborados quatro instrumentos que possibilitem identificar a trajetória profissional e acadêmica, nos seguintes momentos do curso:

- Ingresso;
- Conclusão dos créditos;
- Titulação;
- Depois de titulado (2 anos para o mestrado e 3 anos para o doutorado).

A distribuição dos instrumentos e das respostas deve ser via web.

Os dados extraídos dos instrumentos respondidos devem ser passíveis de tabulação, de forma que se possam compor análises estatísticas e de conteúdo, a fim de consolidar indicadores de qualidade do programa.

Os instrumentos devem indagar sobre:

- Dados cadastrais atualizados;
- Experiências e *status* profissional ou docente, anteriores ao início do curso;
- Alterações profissionais ou docentes após o início do curso e a possível influência dos conhecimentos adquiridos;
- A possível ampliação de capacidades;
- As experiências inovadoras e/ou aplicáveis na prática, a partir dos conhecimentos adquiridos ou do trabalho de conclusão.

d) Produto II – Desenho da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos

O desenho proposto deverá estar embasado por:

- Pesquisa das melhores práticas desempenhadas por Associações de Alunos Egressos, obtidas por meio de *benchmarking* nacional e internacional.
- *Benchmarking* nacional e internacional para entender o funcionamento dos portais de Associações de Alunos Egressos.
- Levantamento das expectativas do público-alvo com relação aos benefícios ofertados pela Associação.
- Consenso sobre a missão e visão da Associação.
- Consenso sobre as ações de interação e os benefícios e a serem promovidos pela Associação.

1.5. ENTREGAS DO PROJETO

O projeto será conduzido em quatro etapas:

a) Definição: identificação do mercado, identificação dos *stakeholders*, identificação dos objetivos do negócio, desenvolvimento do escopo do projeto, categorização do projeto de acordo com o modelo NTCR e identificação das contingências, potencialidades ou pontos de atenção conforme sugestões do Modelo NTCR.

b) Planejamento: plano de gerenciamento dos requisitos, plano de criação do produto, WBS, plano de comunicação, plano de organização, plano de processo do projeto, cronograma, orçamento, plano de gerenciamento de risco, plano de integração, plano de aquisição, plano de qualidade, plano de recursos humanos, plano de monitoramento do projeto.

c) Execução: análise do *benchmarking* de mercado, pesquisa, discussão e construção dos instrumentos de pesquisa e estrutura e ações da Associação de Alunos e Egressos, acompanhamento das atividades programadas e realinhamentos de itens necessários e simulação do uso do produto.

d) Conclusão: apresentação dos relatórios para os *stakeholders* e análise do sucesso do projeto.

1.6. REQUISITOS DO PROJETO

Para executar o projeto os seguintes elementos devem estar disponíveis:

a) Pesquisador responsável por levantar estudos e práticas na área.

b) Grupo de pesquisa para discussão das ideias e formulação de consenso.

c) Disponibilidade do grupo para reuniões mensais.

d) Computador com acesso à internet.

e) Acesso à base de dados de periódicos internacionais.

f) Sistema que possibilite a construção e a distribuição dos instrumentos *online*.

g) Sistema que permita a extração de dados para geração de gráficos e análises estatísticas.

1.7. RISCO DE ALTO NÍVEL

O principal risco está atrelado ao funcionamento inadequado ou incompleto de um dos elementos do projeto: os instrumentos de pesquisa. A conclusão da coleta de dados no tempo programado é importante para a vantagem competitiva da Universidade, é preciso avaliar completamente pelo menos três dos quatro instrumentos de pesquisa, analisando o produto do curso e o processo pelo qual ele é formado até o final de 2015, dado que a próxima Avaliação da CAPES ocorrerá no início de 2016 (Triênio 2013-2015).

Quanto ao segundo elemento: Associação de Alunos e Egressos, não há risco de alto nível envolvido e nem prazo determinado para seu pleno funcionamento, já que isto dependerá da criação da cultura do envolvimento do egresso. Entre as várias definições, de cultura temos que é um sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo ou ainda que cultura é um modo de pensar, de sentir e de reagir de um grupo humano, sobretudo recebida e transmitida pelos símbolos, e que representa sua identidade específica produzida pelo grupo, e que portanto, demandaria tempo para ser desenvolvida.

1.8. CRONOGRAMA DE MARCOS

Período	Atividade
Agosto/2014	1) Diagnóstico do contexto e das necessidades do Programa de Administração da UNINOVE 2) Definição do Projeto 3) Planejamento do Projeto
Setembro/2014	4) Execução do Projeto – Desenvolvimento da Sistemática
Outubro/2014	
Novembro/2014	
Dezembro/2014	5) Conclusão do Projeto - Avaliação do sucesso do projeto

1.9. ORÇAMENTO SUMARIZADO

Horas dos pesquisadores: R$ 16.000,00

Passagens: R$ 4.200,00

Diárias: R$ 2.200,00

Serviços de Terceiros: R$ 2.500,00

Software para coleta e distribuição online dos instrumentos de pesquisa: R$ 8.000,00

Total: R$ 32.900,00

1.10. CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO

Para ser aprovado o produto do projeto deverá:

a) Fornecer dados que possibilitem avaliar efetivamente a trajetória dos egressos e que permita ao programa identificar possíveis ajustes no conteúdo e proceder às alterações necessárias.

b) As ações propostas para a Associação de Alunos e Egressos devem representar múltiplos interesses com vistas a engajar alunos, egressos e Universidade em uma eficiente rede de relacionamento, de tal forma que as ações permeiem todo o processo de acompanhamento de alunos egressos.

1.11. EXCLUSÕES DO PROJETO

Este projeto não inclui:

e) Desenvolvimento de Sistemática para o acompanhamento dos alunos e egressos de outros programas *stricto sensu* da UNINOVE que não de Administração.

f) Elaboração de relatório para inserção no Sistema de Avaliação trienal da CAPES.

g) Aplicação prática dos instrumentos de pesquisa, pois o ciclo completo de avaliação da trajetória profissional demorará quatro anos para o mestrado e sete anos para o doutorado.

h) Definição de parâmetros ou indicadores que atestem a qualidade do curso. Estes parâmetros deverão ser definidos pela diretoria do programa, a partir dos dados coletados.

i) Avaliação da efetividade das ações a serem cunhadas pela Associação de Alunos e Egressos, pois o sucesso desta rede de relacionamentos demanda tempo para a criação da cultura.

j) O desenvolvimento do Portal de Alunos e Egressos.

1.12. RESTRIÇÕES DO PROJETO

a) Considerando eventuais intercorrências e atrasos, a aplicação dos três primeiros instrumentos e a tabulação dos dados não poderá ultrapassar o prazo de três anos, sob pena de inviabilizar a inserção dos dados do egresso no Sistema de Avaliação Trienal da CAPES, que ocorrerá no início de 2016.

b) O orçamento disponível para o projeto não autoriza a compra de material físico, portanto, todos os recursos físicos necessários devem já estar disponíveis nos ativos da universidade.

c) Depois de implantados, os instrumentos de pesquisa não poderão ser alterados até que se complete todo o ciclo de avaliação da trajetória profissional da turma, ou perde-se a oportunidade de realizar a avaliação comparativa.

1.13. PREMISSAS DO PROJETO

a) Total apoio da Reitoria e da Direção do Programa de Administração ao desenvolvimento do projeto.

b) A Secretaria deverá atualizar semestralmente os dados de contato dos alunos/egressos, até dois anos após a titulação de mestrado e até três anos após obter o título de doutor.

c) Deverá haver um professor ou um técnico administrativo da Universidade responsável pela Sistemática de Acompanhamento dos Alunos e Egressos, ou corre-se o risco desta atividade se perder em meio a tantos outros afazeres.

1.14. IDENTIFICAÇÃO DE STAKEHOLDERS

Nome	Posição	Papel no Projeto
Uninove	Patrocinador	Prover infraestrutura e a prover parte da verba para execução do projeto. Beneficiar-se do pleno funcionamento da Sistemática.
CNPq	Patrocinador	Prover parte da verba para execução do projeto. Colaborar com o desenvolvimento da ciência a partir da efetividade de projeto de pesquisa patrocinado.
Diretor do Programa de Administração	Sponsor	Dar apoio ao projeto dentro da Universidade. Beneficiar-se do pleno funcionamento da Sistemática.
Mestranda	Pesquisador	Operacionalizar as pesquisas e reuniões do Grupo de Pesquisa e concatenar resultados. Utilizar as experiências vividas no projeto para promoção da ciência.
Grupo de Pesquisa	Interessados	Discutir as ideias apresentadas pelo

• Alunos		pesquisador e em consenso determinar os melhores meios para acompanhamento do aluno egresso e ações que potencializem a adesão a Associação de Alunos Egressos.
• Egressos		
• Professores		
• Diretores		
• Secretárias		
Terceiros	Prestadores de Serviço	Fornecer serviços satisfatórios em troca de pagamento justo.

1.15. EQUIPE DO PROJETO

Sponsor: Prof. Dr. Emerson Antonio Maccari

Gerente do Projeto: Carlos Roberto Banzato

Coordenadora Executiva: Gislaine Cristina dos Santos Teixeira

Grupo de pesquisadores: 02 egressos, 02 alunos do mestrado profissional, 02 alunos do doutorado, 02 alunos do mestrado acadêmico, 01 diretor

Operacional: 01 secretária

Total de participantes : 12 pessoas

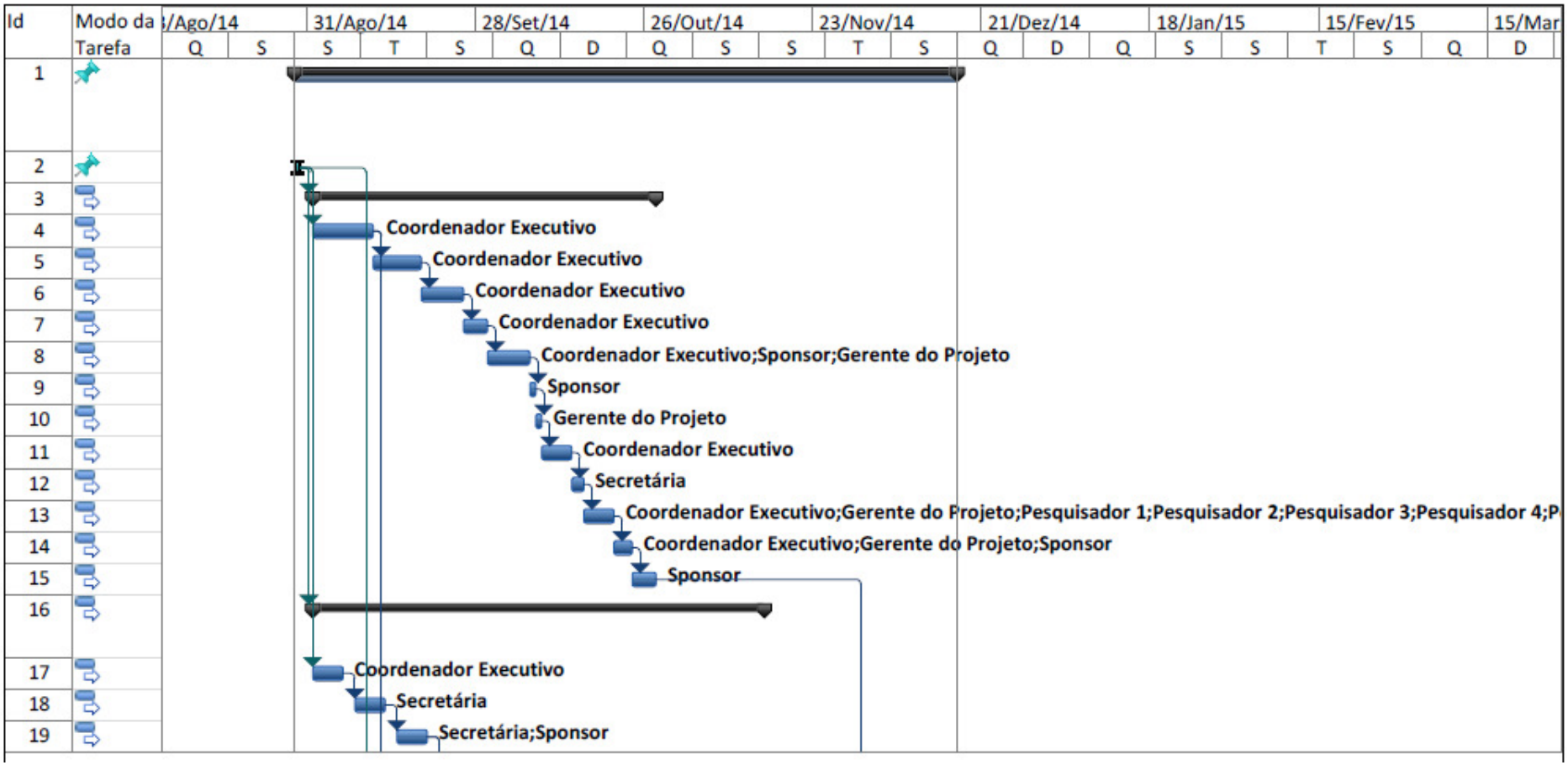
APÊNDICE C – DOCUMENTOS DO PROJETO

1) Lista de atividades, precedências e durações

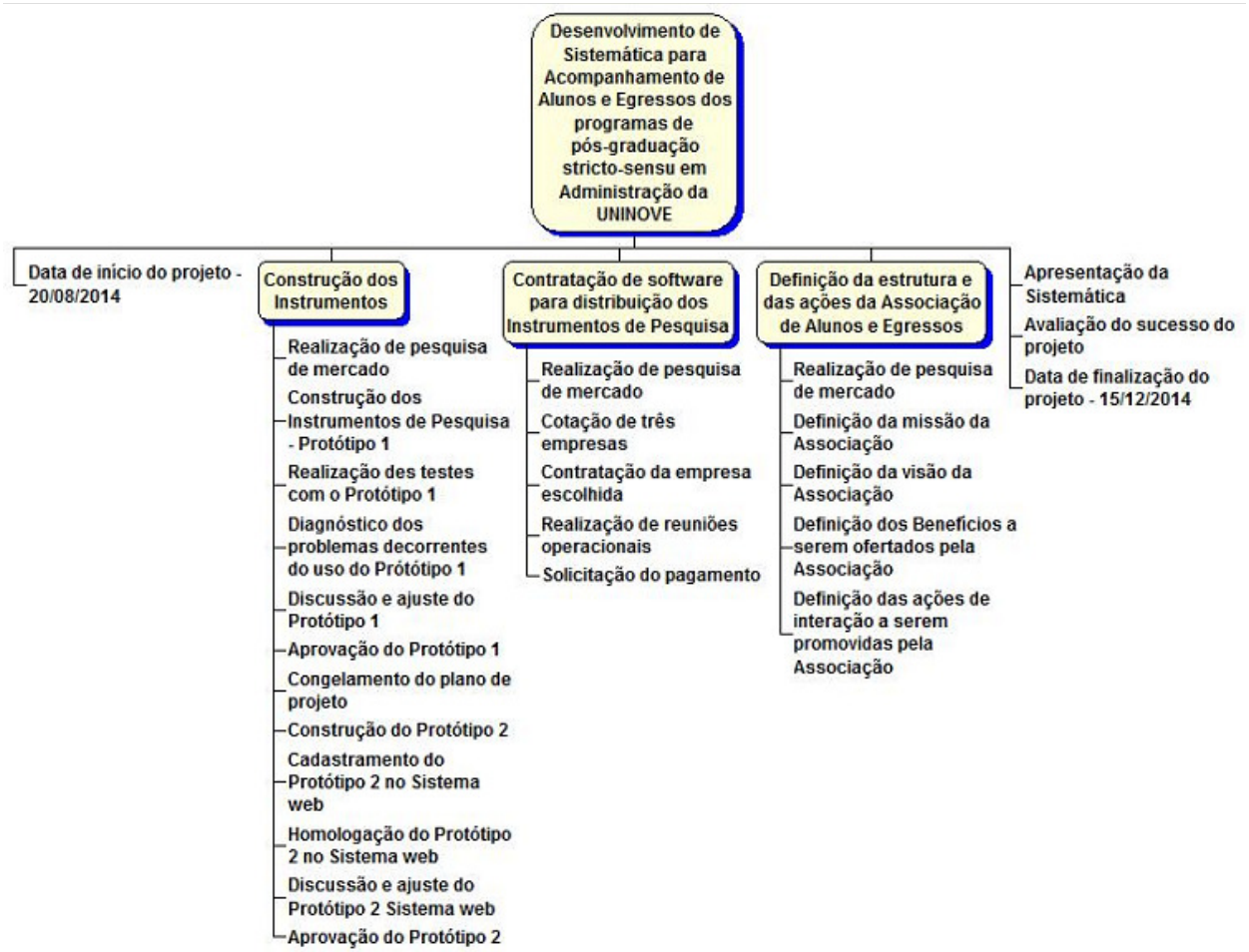
	EDT	Nome da tarefa	Dur. (dias)	Início	Término	Pred.
1	**1**	**Desenvolvimento de Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação stricto sensu em Administração da UNINOVE**	**78**	**Sex 29/08/14**	**Ter 16/12/14**	
2	1.1	**Data de início do projeto 29/08/2014**	1	Sex 29/08/14	Sex 29/08/14	
3	**1.2**	**Construção dos Instrumentos**	**41**	**Seg 01/09/14**	**Seg 27/10/14**	**2**
4	1.2.1	Realização de pesquisa de mercado	8	Seg 01/09/14	Qua 10/09/14	2
5	1.2.2	Construção dos Instrumentos de Pesquisa - Protótipo 1	6	Qui 11/09/14	Qui 18/09/14	4
6	1.2.3	Realização de testes com o Protótipo 1	5	Sex 19/09/14	Qui 25/09/14	5
7	1.2.4	Diagnóstico dos problemas decorrentes do uso do Prótótipo 1	2	Sex 26/09/14	Seg 29/09/14	6
8	1.2.5	Discussão e ajuste do Protótipo 1	5	Ter 30/09/14	Seg 06/10/14	7
9	1.2.6	Aprovação do Protótipo 1	1	Ter 07/10/14	Ter 07/10/14	8
10	1.2.7	Congelamento do plano de projeto	1	Qua 08/10/14	Qua 08/10/14	9
11	1.2.8	Construção do Protótipo 2	3	Qui 09/10/14	Seg 13/10/14	10
12	1.2.9	Cadastramento do Protótipo 2 no Sistema web	2	Ter 14/10/14	Qua 15/10/14	11
13	1.2.10	Homologação do Protótipo 2 no Sistema web	3	Qui 16/10/14	Seg 20/10/14	12
14	1.2.11	Discussão e ajuste do Protótipo 2 Sistema web	3	Ter 21/10/14	Qui 23/10/14	13
15	1.2.12	Aprovação do Protótipo 2	2	Sex 24/10/14	Seg 27/10/14	14
16	**1.3**	**Contratação de software para distribuição dos Instrumentos de Pesquisa**	**55**	**Seg 01/09/14**	**Sex 14/11/14**	**2**
17	1.3.1	Realização de pesquisa de mercado	5	Seg 01/09/14	Sex 05/09/14	2

18	1.3.2	Cotação de três empresas	5	Seg 08/09/14	Sex 12/09/14	17
19	1.3.3	Contratação da empresa escolhida	5	Seg 15/09/14	Sex 19/09/14	18
20	1.3.4	Realização de reuniões operacionais	30	Seg 22/09/14	Sex 31/10/14	19
21	1.3.5	Solicitação do pagamento	40	Seg 22/09/14	Sex 14/11/14	19
22	**1.4**	**Definição da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos**	**57**	**Qui 11/09/14**	**Sex 28/11/14**	**2**
23	1.4.1	Realização de pesquisa de mercado	7	Qui 11/09/14	Sex 19/09/14	4
24	1.4.2	Definição da missão da Associação	50	Seg 22/09/14	Sex 28/11/14	23
25	1.4.3	Definição da visão da Associação	50	Seg 22/09/14	Sex 28/11/14	23
26	1.4.4	Definição dos Benefícios a serem ofertados pela Associação	50	Seg 22/09/14	Sex 28/11/14	23
27	1.4.5	Definição das ações de interação a serem promovidas pela Associação	50	Seg 22/09/14	Sex 28/11/14	23
28	1.5	**Apresentação da Sistemática**	4	Seg 01/12/14	Qui 04/12/14	15;27
29	1.6	**Avaliação do sucesso do projeto**	7	Sex 05/12/14	Seg 15/12/14	28
30	1.7	**Data de finalização do projeto 15/12/2014**	1	Ter 16/12/14	Ter 16/12/14	29

2) Gráfico de Gantt



3) WBS


Desenvolvimento de Sistemática para Acompanhamento de Alunos e Egressos dos programas de pós-graduação stricto-sensu em Administração da UNINOVE
Data de início do projeto - 20/08/2014
Construção dos Instrumentos
Realização de pesquisa de mercado
Construção dos Instrumentos de Pesquisa - Protótipo 1
Realização des testes com o Protótipo 1
Diagnóstico dos problemas decorrentes do uso do Prótótipo 1
Discussão e ajuste do Protótipo 1
Aprovação do Protótipo 1
Congelamento do plano de projeto
Construção do Protótipo 2
Cadastramento do Protótipo 2 no Sistema web
Homologação do Protótipo 2 no Sistema web
Discussão e ajuste do Protótipo 2 Sistema web
Aprovação do Protótipo 2
Contratação de software para distribuição dos Instrumentos de Pesquisa
Realização de pesquisa de mercado
Cotação de três empresas
Contratação da empresa escolhida
Realização de reuniões operacionais
Solicitação do pagamento
Definição da estrutura e das ações da Associação de Alunos e Egressos
Realização de pesquisa de mercado
Definição da missão da Associação
Definição da visão da Associação
Definição dos Benefícios a serem ofertados pela Associação
Definição das ações de interação a serem promovidas pela Associação
Apresentação da Sistemática
Avaliação do sucesso do projeto
Data de finalização do projeto - 15/12/2014

4) Matriz de Responsabilidade

Entrega	**Responsável**	**Aprovação**
Pesquisas de Mercado	Coordenador Executivo	Sponsor
Contratação dos serviços	Secretária	Sponsor
Construção dos Protótipos	Coordenador Executivo	Sponsor
Cadastramento do Protótipo no Sistema web	Secretária	Coordenador Executivo
Teste dos Protótipos	Coordenador Executivo e Pesquisadores	Sponsor
Definição da estrutura da Associação	Coordenador Executivo e Pesquisadores	Sponsor

ANEXO - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO DO PROJETO

Responda a cada uma das declarações seguintes sobre o projeto. Indique seu grau de concordância ou discordância com a declaração assinalando uma resposta para cada item.

Eficiência do Projeto	**Discorda Totalmente**	**Discorda**	**Concorda**	**Concorda Totalmente**	**N/A**
O projeto foi completado a tempo ou antes.					
O projeto foi completado dentro ou abaixo do orçamento.					
O projeto teve apenas pequenas mudanças.					
Outras medidas de eficiência foram alcançadas.					

Impacto no Cliente / Usuário	**Discorda Totalmente**	**Discorda**	**Concorda**	**Concorda Totalmente**	**N/A**
O produto melhorou o desempenho do cliente.					
O cliente ficou satisfeito.					
O produto satisfez os requisitos do cliente.					
O cliente está usando o produto.					
O cliente pretende voltar para trabalhos futuros.					

Impacto na Equipe	**Discorda Totalmente**	**Discorda**	**Concorda**	**Concorda Totalmente**	**N/A**
A equipe do projeto ficou bastante satisfeita e motivada.					
A equipe foi totalmente leal ao projeto.					
A equipe do projeto tinha alta moral e energia.					
A equipe achou divertido trabalhar neste projeto.					
Os membros da equipe passaram por um crescimento pessoal.					
Os membros da equipe queriam continuar na organização.					

Sucesso Comercial e Organizacional Direto	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O projeto teve um sucesso comercial discreto.					
O projeto aumentou a lucratividade da organização.					
O projeto teve um retorno positivo sobre o investimento.					
O projeto aumentou a participação da organização no mercado.					
O projeto contribuiu para o valor dos acionistas.					
O projeto contribuiu para o desempenho direto da organização.					

Preparação para o futuro	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
O resultado do projeto contribuirá para projetos futuros.					
O projeto levará a produtos adicionais.					
O projeto ajudará a criar novos mercados.					
O projeto criará novas tecnologias para uso futuro.					
O projeto contribuiu para novos processos do negócio.					
O projeto desenvolveu capacidades administrativas melhores.					

Dimensões adicionais de sucesso relevantes a este projeto. Informe e avalie o sucesso.	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
-					
-					

Sucesso geral	Discorda Totalmente	Discorda	Concorda	Concorda Totalmente	N/A
No geral, o projeto foi um sucesso.					

Fonte: Shenhar e Dvir (2010)