

OS OBJETIVOS DO CPGA/UFRGS E A SITUAÇÃO
DE SEUS EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO

Louise A. Lhullier

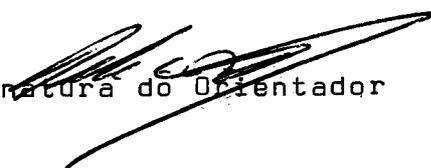
UFRGS
Escola de Administração
BIBLIOTECA
R. Washington Luiz, 855
Fone: (51) 316-3840 - Fax: (51) 316-3991
CEP 90010-460 - Porto Alegre - RS - Brasil

PPGA
25

Faculdade Ciências Econômicas
BIBLIOTECA

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de MESTRE

Assinatura do Orientador



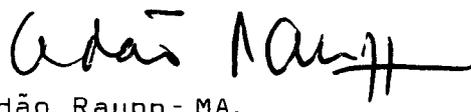
Porto Alegre, RS, 03 de julho de 1978.

Dissertação apresentada

aos professores


Paulo Cesar Deifayti Motta-MPA.

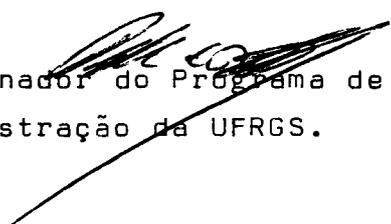

Edela Lanzer Pereira de Souza-DRA.


Adão Raupp-MA.

Porto Alegre, 03, julho, 1978.

Vista e permitida a impressão

Porto Alegre, 03 / julho / 1978.


Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Administração da UFRGS.

AGRADECIMENTOS

Correndo o risco de cometer ingratidões, pois foram tantos os que me auxiliaram na busca de meus objetivos intelectuais, desejo agradecer particularmente...

... a meus pais, que me permitiram conservar a curiosidade e buscar respostas para minhas dúvidas;

... àqueles professores que não me impediram de continuar curiosa e buscando respostas;

... a Chico Pedro e Edela, que influenciaram decisivamente no rumo de minha vida profissional;

... a meu orientador, cujo apoio e estímulo foram de terminantes na elaboração deste estudo;

... à minha família, a quem tantas horas foram roubadas;

... a meus amigos e colegas, particularmente, Danilo Primo Bagatini, Lilian Arenhart e Dante Barros Coutinho, tanto pelas contribuições em termos práticos como pelo apoio emocional;

... aos colegas que colaboraram acedendo em ser entrevistados para este estudo e a meus auxiliares de pesquisa;

... aos professores e funcionários do CPGA e CEPA que me auxiliaram nas diversas etapas deste trabalho;

... à coordenação do CPGA, por facilitar-me recursos para que eu fosse buscar respostas para as dúvidas aventadas neste estudo;

... à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul-FAPERGS, que me forneceu parte dos recursos financeiros necessários.

RESUMO

A proposição básica deste trabalho foi estudar o "produto final" do CPGA/UFRGS, consubstanciado na atuação profissional de seus ex-alunos, havendo sido caracterizados como tais aqueles que tendo completado ou estando completando o número regulamentar de créditos necessários ao mestrado até o primeiro semestre de 1977, estivessem ativos profissionalmente nessa época. A análise se desenvolveu a partir de uma concepção da organização CPGA como "sistema aberto", ou seja, interdependente em relação ao seu meio, procurando-se identificar nesse meio clientelas cujas demandas se revestem de caráter de prioridade, no momento atual, como pontos de referência. Aventou-se, então, a possibilidade da existência de discrepância entre os resultados atingidos pelo CPGA e os objetivos (1) da política nacional de pós-graduação; (2) estabelecidos pelo próprio curso e (3) expressos pelos alunos.

A metodologia utilizada constou de entrevistas estruturadas com uma amostra de cerca de 63,4% da população eleita e levantamento de dados diretamente das fichas de inscrição ao curso dessa mesma amostra. O recurso estatístico utilizado foi a técnica do qui-quadrado. Na etapa de processamento de dados foi utilizado o sistema SPSS - Statistical Package for the Social Sciences.

Concluiu-se que:

1 - Existiu uma discrepância notória entre o determinado pela política nacional de pós-graduação e o "produto" do CPGA, no período estudado.

2 - Há indícios de que o objetivo "acrescentado" pelo CPGA - formação de executivos de alto nível - tenha tido precedência sobre os formais - formação de professores e pesquisadores - a

pesar de não se identificar com a categoria mais representativa, em termos percentuais, do "produto" do curso.

3 - A maioria dos entrevistados sente ter atingido seus objetivos iniciais de "desenvolvimento intelectual e profissional".

A partir basicamente dessas conclusões, foram tecidas considerações sobre o seu significado, propostas hipóteses explicativas e sugeridos estudos complementares ao presente.

ABSTRACT

This study basic proposition has been to study the CPGA/UFRGS's end product, based on its ex-alumni professional activities. The ex-alumni have been characterized as such as being those having completed or completing the required number of credits for the Master degree as of 1977 first semester and were professionally active at that time. The analysis considered the CPGA as being an "open system", i.e., an interdependent organization in relation to its milieu and has been geared towards the identification of those clients having priority demands at that moment. Then, we have hypothesized about the possibility of discrepancy between the CPGA final results and the objectives: 1) of the national graduate policy; 2) established by the CPGA, and 3) expressed by the alumni.

The methodology consisted of structured interviews with a sample of about 63% of the chosen population and of gathering data from the application forms submitted to the CPGA. The data have been processed using the methodology established in the Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, and the statistical analysis based on the "chi-square" technique.

From the analysis developed for the period considered we came to the conclusion that:

1. There is a significant discrepancy between what is established by the national graduate policy and the CPGA "final product";
2. There are some evidences that the CPGA "additional" objective - prepare high level executives - has had priority over the formal objectives - prepare professors and researchers - although this additional objective is not identified with the more representative category of the CPGA product;
3. Most of those interviewed felt as having achieved their initial objectives of "intellectual and professional development".

From these conclusions, some considerations upon their meaning have been drawn, explanatory hypotheses proposed and complementary studies suggested.

SUMÁRIO

	PÁGINA
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	6
1. INTRODUÇÃO	12
2. O ENFOQUE SISTÊMICO	16
2.1 - Introdução	17
2.2 - O que é a Teoria Geral de Sistemas	20
2.3 - Sistemas Abertos	24
2.4 - As Organizações Sociais como Sistemas Abertos	32
2.5 - O Modelo Sistêmico	40
3. A PROBLEMÁTICA	45
3.1 - Os Objetivos da Pós-Graduação no Brasil	46
3.2 - Situação dos Cursos de Pós-Graduação em Administra ção	58
3.3 - O Curso de Pós-Graduação em Administração da UFRGS.	62
3.4 - Definição do Problema	70
4. A INVESTIGAÇÃO	81
4.1 - Descrição dos Procedimentos	82
4.2 - Caracterização da Amostra	84
5. OS RESULTADOS	91
5.1 - Apresentação Descritiva dos Dados	92
5.2 - Análise dos Resultados	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
ANEXO	128
BIBLIOGRAFIA	130

TABELAS

	PÁGINA
TABELA 1 - Ano de Ingresso dos Ex-alunos Pesquisados no Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1972-1975	86
TABELA 2 - Ano de Saída dos Ex-alunos Pesquisados do Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1972-1977	87
TABELA 3 - Formação Básica dos Ex-alunos Pesquisados do Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	88
TABELA 4 - Universidade de Origem dos Ex-Alunos Pesquisados-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977.	89
TABELA 5 - Idades dos Ex-alunos Pesquisados-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	90
TABELA 6 - Atividade Principal das Organizações Onde Trabalham os Ex-alunos Pesquisados - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	94
TABELA 7 - Setores das Organizações Onde Trabalham os Ex-alunos Pesquisados-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	95
TABELA 8 - Atividade Principal dos Setores das Organizações Onde Trabalham os Ex-alunos Pesquisados-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977..	96
TABELA 9 - Cargos Ocupados Pelos Ex-alunos Pesquisados nas Organizações Onde Trabalham-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977.	97
TABELA 10 - Funções Desempenhadas Pelos Ex-Alunos Pesquisados nas Organizações onde Trabalham-Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	98

TABELA 11 - Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo sua Atividade Profissional Secundária e a Carga Horária Semanal que Alocam à sua Atividade Profissional Predominante - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	99
TABELA 12 - Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados de Acordo com a sua Atividade Profissional Predominante e sua Atividade Profissional Secundária - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	101
TABELA 13 - Alterações Ocorridas na Vida Profissional dos Ex-alunos Pesquisados Após sua Saída do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977 ...	102
TABELA 14 - Incidência de Melhoras nas Posições Funcionais dos Ex-alunos Pesquisados na Organização Onde Trabalhavam ao Concluir os Créditos do CPGA - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	103
TABELA 15 - Propostas de Outras Organizações Recebidas Pelos Ex-alunos Pesquisados ao Concluir os Créditos no CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	108
TABELA 16 - Influência do Currículo do CPGA/UFRGS sobre o Desempenho Profissional e Intelectual dos Ex-alunos Pesquisados - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	109
TABELA 17 - Fatores a que os Ex-alunos Pesquisados Atribuem as Alterações Ocorridas em sua Vida Profissional Após sua Saída do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	110
TABELA 18 - Objetivos dos Ex-alunos Pesquisados ao Ingressar no CPGA - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	111

TABELA 19 - Objetivos dos Ex-alunos Pesquisados ao Ingressar no CPGA/UFRGS de Acordo com sua Ficha de Inscrição ao Curso	112
TABELA 20 - Cargos Ocupados Pelos Ex-alunos Pesquisados nas Organizações Onde Trabalhavam Quando de sua Inscrição ao Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	113
TABELA 21 - Funções Desempenhadas Pelos Ex-alunos Pesquisados nas Organizações Onde Trabalhavam Quando de sua Inscrição ao Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977	114
TABELA 22 - Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo o Cargo que Ocupavam Quando de sua Inscrição ao Curso e por Ocasão da Entrevista - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977.	115
TABELA 23 - Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo a Função que Ocupavam Quando de sua Inscrição ao Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS e por Ocasão da Entrevista - Porto Alegre, 1º Semestre de 1977.	116

1. INTRODUÇÃO

" (...) Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda a extensão. Aí desde a infância, têm os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só vêem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com os tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas dos bonecos maravilhosos que lhes exibem (...) Supõe ainda homens que passam ao longo deste muro, com figuras e objetos que se elevam acima dele, figuras de homens e animais de toda a espécie, talhados em pedra ou madeira. Entre os que carregam tais objetos, uns se entretêm em conversa, outros guardam silêncio (...) Mas, diz-me: assim colocados, poderão ver de si mesmos e de seus companheiros algo mais que as sombras projetadas, à claridade do fogo, na parede que lhes fica frente? (...) E dos objetos que lhes ficam por detrás, poderão ver outra coisa que não as sombras? (...) Ora, supondo-se que pudessem conversar, não te parece que, ao falar das sombras que vêem, lhes dariam os nomes que elas representam? (...) E, se, no fundo da caverna, um eco lhes repetisse as palavras dos que passam, não julgariam certo que os sons fossem articulados pelas sombras dos objetos? (...) Em suma, não creriam que houvesse nada de real e verdadeiro fora das figuras que desfilaram."

Platão

Todo aquele que se aventura na busca do conhecimento sofre as limitações de sua própria condição humana. Impossível é anular o vínculo entre conhecimento, conhecedor e conhecido, assim como separar a percepção do percebedor ou a observação do observador. Quando se lança a investigar a realidade, o ser humano o faz a partir das limitações impostas pelas "cadeias" que restringem seu universo cognitivo particular. A consciência da conseqüente relatividade do processo cognitivo individual constitui, portanto, requisito essencial tanto àquele que investiga quanto ao que aprecia uma investigação.

Na tentativa de vencer a prisão do conhecer individual e na busca de apreender o "real", o investigador costuma recorrer a modelos de análise da realidade que, supõe, o ajudarão a manter-se na trilha da visão objetiva do investigado. Os modelos teóricos, no entanto, são, por sua vez, frutos de elaborações individuais, o que os torna restritos e restritivos, em grau maior ou menor, de acordo com a dimensão da realidade em estudo. Dessa forma, por exemplo, o modelo mecânico, aplicável ao tratamento de objetos físicos, mostrou-se inadequado para o entendimento de entidades mais complexas, como as orgânicas e sociais.

A perspectiva de análise da dimensão social ampliou-se significativamente através da proposição do enfoque sistêmico - exposto a seguir neste trabalho - e, mais particularmente, da concepção das entidades sociais como "sistemas abertos", que permite lidar com a complexidade que as caracteriza.

Por julgar-se ser a abordagem sistêmica a que, neste caso e até o momento, pode proporcionar maior visão além das "sombras e ecos", foi ela escolhida como guia para este estudo.

Portanto, analisou-se o desempenho do CPGA/UFRGS em relação a diferentes demandas de seu meio-ambiente significativo, procurando-se não perder a perspectiva da existência de

variáveis intervenientes sobre a situação não incluídas neste trabalho. Não foi estudada, por exemplo, a interface CPGA ver sus UFRGS, o que poderá, caso ocorra, fornecer elementos importantes para o conhecimento dessa interação.

A ausência desta de outras variáveis não afeta, contu do, a proposição básica da investigação aqui relatada, ou seja, a de *contribuir* para uma visão além de *algumas* sombras e ecos em questões que se afiguram fundamentais no momento histórico atual da pós-graduação no Brasil.]Nesse sentido, tencio na somar-se a outros trabalhos realizados com o objetivo não de esgotar o tema mas de lançar mais luz sobre questões impos tergáveis, tais como:

- Qual o papel da pós-graduação no Brasil?
- Qual o seu produto ideal?
- Qual o seu produto real?
- A discrepância entre real e ideal deve ser resolvi da? Em caso afirmativo como?
- Será o real, na verdade, o ideal? Ou apenas o pos sível?
- E o até agora tido como ideal, o será realmente pa ra a nossa realidade?
- E, em caso afirmativo, será possível? Se possível, como concretizá-lo?

2. O ENFOQUE SISTÊMICO

2.1 - Introdução

A Teoria Geral de Sistemas (TGS) foi proposta formalmente pela primeira vez pelo biólogo alemão LUDWIG VON BERTALANFFY em 1950¹. Originou-se, no entanto, de idéias bem anteriores, tanto do próprio BERTALANFFY que as remonta à década de 20², quanto de vários outros estudiosos.

Segundo MACIEL³, a escola americana nasceu na década de 30, com os estudos do matemático WIENER⁴ e do médico ROSENBLUETH, enquanto, paralelamente, trabalhavam BERTALANFFY⁵ e WHITEHEAD⁶.

BERTALANFFY⁷, por sua vez, localiza o conceito de sistema na "filosofia naturalista", de LEIBNIZ, nos trabalhos de NICOLAU DE CUSA, na Medicina de PARACELSO, na visão histórica de VICO e IBNKALDUN, na dialética de MARX e HEGEL e na cosmovisão de HERMANN HESSE. Cita, ainda, ALFRED LOTKA, KÖHLER, WHITEHEAD, CANNON e CLAUDE BERNARD como figuras de destaque no delineamento das idéias fundamentais da TGS⁸.

BOULDING⁹, ASHBY¹⁰, RAPOPORT e GERARD são outros nomes a incluir entre os pioneiros no desenvolvimento das idéias fundamentais e divulgação da teoria.

O primeiro, economista, é citado textualmente por BERTALANFFY:

*"Eu pareço ter chegado quase à mesma conclusão que você alcançou, ainda que abordando-a do ponto de vista da economia e ciências sociais e não da biologia - que há um corpo do que eu tenho chamado "teoria geral empírica", ou "teoria geral de sistemas", em sua excelente terminologia, que é de larga aplicabilidade em muitas disciplinas diferentes."*¹¹

Ao segundo, psiquiatra inglês, é creditado por MACIEL o mérito de haver escrito "... a melhor obra sistemática e do tratamento conceptual de Cibernética já publicada...".¹²

O biomatemático RAPOPORT e o fisiologista GERARD, juntamente com BOULDING e BERTALANFFY aliaram-se na idealização da "Society for General System Theory" (Sociedade para a Teoria Geral de Sistemas), cujo projeto foi apresentado na reunião anual

da Associação Americana para o Progresso da Ciência, em 1954. Com seu nome alterado, posteriormente, para "Society for General Systems Research" (Sociedade para Pesquisa de Sistemas Gerais) a organização continua ativa no desenvolvimento e divulgação da TGS através da publicação de um anuário, realização de simpósios, conferências, etc.

Além da escola americana, MACIEL¹³ cita a escola inglesa, em que destaca ASHBY, o neurofisiologista W. GREY WALTER e o pesquisador operacional STAFFORD BEER; a escola polonesa, mencionando o filósofo e professor da Universidade de Varsóvia TADEUSZ KOTARBINSKI, GRENIEWSKI e LANGE; a escola franco-belga, com os trabalhos dos matemáticos COUFFIGNAL e BOULANGER e de BRILLOUIN DE BROGLIE e MONOD e, ainda, do precursor POINCARÉ (divulgados entre 1881 e 1886); a escola soviética, cujas origens podem ser encontradas nos trabalhos do matemático SLUCKI (1926), tem como expoentes MARKOFF, NEMYTSKII, PONTRYAGIN e GLUSHKOV, e, finalmente, a escola biologista, em que, além de BERTALANFFY, inclui outros biólogos, bioquímicos, geneticistas e físicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BERTALANFFY, Ludwig von. An outline of general system theory. Brit. J. Philos. Sci., s.l., 1:139-164, 1950. Apud BERTALANFFY, Ludwig von. General system theory. New York, George Braziller, 1968, p. 256.
- 2 _____. General system theory. New York, George Braziller, 1968, p. 12.
- 3 MACIEL, Jarbas. Elementos de teoria geral dos sistemas. Petrópolis, Vozes, 1974, p. 17.
- 4 WIENER, Norbert. Cybernetics. 2 ed., Cambridge, MIT Press, 1962. (Special edition reprinted by University of Tokyo Press).
- 5 BERTALANFFY, op. cit.
- 6 WHITEHEAD, A.N. Process and reality. New York, MacMillan, 1925. Apud MACIEL, Jarbas. Elementos de teoria geral dos sistemas. Petrópolis, Vozes, 1974, p. 17.
- 7 BERTALANFFY, op. cit., p. 11.
- 8 Ibidem, p. 12.
- 9 BOULDING, Kenneth. Toward a general theory of growth. General Systems, s.l., 1:66-75, 1956. Apud BERTALANFFY, Ludwig von. General system theory. New York, George Braziller, 1968, p. 11.
- 10 ASHBY, W.R. Design for a brain. 2 ed., London, Chapman and Hall, 1976.
- 11 BERTALANFFY, op. cit.
- 12 MACIEL, op. cit., p. 18.
- 13 Ibidem, p. 18-9.

2.2 O que é a Teoria Geral de Sistemas

MACIEL entende a Teoria Geral de Sistemas como sendo

*"...a ciência interdisciplinar que tem por objeto o estudo da relação dos sistemas e seus elementos, das combinações daqueles e destes, respectivamente em super e subsistemas, bem como de seus modos de ação (ou comportamento)."*¹

BUCKLEY, por sua vez, a vê como o

*"...produto de uma dialética constante entre concepções da ciência física e da ciência biológica (que) tem-se apartado do interesse pela substância, pelas qualidades e pelas propriedades inerentes, voltando-se para a focalização central dos princípios da organização per se (grifo no original), sem levar em conta o que e que está organizado."*²

Essas duas concepções abrangem as idéias fundamentais da TGS.

Trata-se de uma ciência interdisciplinar, tanto no que se refere à origem dos conhecimentos que a integram quanto ao campo de aplicação. É ainda MACIEL que assinala as áreas de conhecimento que contribuem mais de perto para formar o corpo da TGS:

*"...a Lógica Matemática (ou Simbólica), a Filosofia da Ciência e a Filosofia da Natureza (ou Cosmologia); a Teoria dos Conjuntos e, de um modo geral, todas as Matemáticas Finitas (especialmente Álgebra Linear e Estruturas Algébricas Abstratas); a Teoria da Informação (Shannon), a Teoria Estatística da Comunicação (Wiener, Brillouin, Feinstein), parte da Termodinâmica e da Mecânica Estatística (Schrodinger, Gibbs), a moderna Engenharia de Sistemas de Controle e Optimização (sic) (Chang, Pontryagin), a Teoria dos Automata (Ginsburg, Glushkov, Chomski), a Praxeologia (Kotarbinski, Greniewski, Lange), a Pesquisa Operacional (Churchman, Ackoff, Boulding), a chamada Ciência da Computação (Ware, Flores), as Gramáticas Formais (Chomski, Kleene, Gross-Lentin), toda a Cibernética (Wiener, Grey Walter), a Biologia Molecular (Wilkins, Watson, Crick, Kendrew, Monod) e a Teoria Geral dos Sistemas propriamente dita (Von Bertalanffy, Rashevski, Mesarovic)."*³

É o mesmo autor que indica como campos de aplicação mais direta a Filosofia - Lógica, Epistemologia e Cosmologia - Matemática, Física, Biologia, Ecologia, Medicina, Psicologia, Sociologia, Economia, Ciência Política, Análise de Sistemas e Ciências Administrativas.

Os objetos de estudo da TGS são os sistemas, definidos por BERTALANFFY, em sua forma mais simples, como um conjunto de unidades entre as quais existem relações. O foco de análise dessa teoria é, exatamente, as *relações* existentes entre as unidades, a forma em que estas se organizam, se combinam e não a substância, as qualidades e as propriedades dos elementos. Dentro desse enfoque, o que caracteriza um sistema é exatamente a sua organização, a rede causal que liga os elementos que o compõem.

BUCKLEY exemplifica essa idéia quando diz que

"...é a organização que deixa de existir ou que se forma quando, por exemplo, uma partícula nuclear se "aniquila" e a outra se "cria", quando a água se decompõe em hidrogênio e oxigênio, ou o sal de cozinha se forma com átomos de sódio e de cloro, quando uma célula viva morre e passa a ser apenas um conjunto de moléculas, ao passo que uma nova célula viva é sintetizada a partir dessas moléculas ou quando um grupo social se dissolve em seus indivíduos constituintes, ao passo que outro nasce da reunião de pessoas até então não relacionadas."4

BERTALANFFY colocou a TGS como uma resposta à necessidade surgida, nos vários ramos da ciência, de um modelo que possibilitasse o estudo de problemas relacionados aos conceitos de globalidade, interação dinâmica, organização e ordem.

O modelo mecanicista, analítico da realidade, mostrou-se inadequado para o estudo dos problemas da ciência moderna. Como assinalou WEAVER, a Física Clássica

"...foi muito bem sucedida em desenvolver a teoria da complexidade não-organizada. Dessa forma, por exemplo, o comportamento de um gás é o resultado dos movimentos não-organizados e indefiníveis individualmente de inumeráveis moléculas; como um todo ele é governado pelas leis da termodinâmica. A teoria da complexidade não-organizada é baseada em final nas leis de aca

so e probabilidade e na segunda lei da termodinâmica. Em contraste, o problema fundamental hoje é o da complexidade organizada. Conceitos como os de organização, globalidade, diretividade, teleologia e diferenciação são estranhos à física convencional. Entretanto, eles surgem em todo o lugar nas ciências biológicas, comportamentais e sociais e são, de fato, indispensáveis para lidar com organismos vivos ou grupos sociais. Então um problema básico para a ciência moderna é uma teoria geral da organização. A teoria geral de sistemas é, em princípio, capaz de dar definições exatas de tais conceitos e, em determinados casos colocá-los sob análise quantitativa."5

Mesmo na física apareceram problemas de ordem e organização, de globalidade e interação dinâmica que se mostraram impossíveis de resolver através da concepção clássica. Para lidar com os problemas da física quântica, do comportamento de organismos biológicos, da psicologia da percepção, dos sistemas sociais e muitos outros, existem modelos, princípios e leis que são aplicáveis aos sistemas em geral ou às suas partes, não importando a natureza dos elementos que os compõem. Formular e delinear esses modelos, princípios e leis, válidos para os sistemas em geral, é o objetivo da TGS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 MACIEL, Jarbas. Elementos de teoria geral dos sistemas. Petrópolis, Vozes, 1974, p. 15.
- 2 BUCKLEY, Walter Frederick. A sociologia e a moderna teoria dos sistemas. São Paulo, Cultrix, Ed. USP, 1971. p. 62.
- 3 MACIEL, op. cit.
- 4 BUCKLEY, op. cit., p. 69.
- 5 WEAVER, Warren. Apud BERTALANFFY, Ludwig von. General system theory. New York, George Braziller, p. 34.

2.3 - Sistemas Abertos

A TGS interessa-se especialmente pelos sistemas "abertos", considerando os "fechados" como um caso particular daqueles. O elemento que estabelece a distinção básica entre ambos é a relação com o meio. Este é definido por OPTNER como

*"...o conjunto de todos os objetos que, dentro de um limite específico, se possam conceber como tendo alguma influência sobre a operação do sistema."*¹

Os sistemas abertos mantêm um contínuo intercâmbio com o meio sendo que "...este intercâmbio é um fator essencial (grifo no original) que lhe sustenta a viabilidade, a capacidade reprodutiva ou continuidade e a capacidade de mudar."²

Os sistemas fechados, ao contrário, são bastante independentes em relação ao meio, reagindo a intromissões deste através de um maior fechamento, da perda de organização e, até mesmo, da destruição.

OPTNER distingue essas suas classes de sistemas a partir da dependência em relação ao ambiente:

*"Um sistema aberto troca matéria e energia com o meio ambiente de modo regular e de maneira compreensível. Opostos aos abertos, estão os sistemas fechados (grifo no original), que operam com intercâmbio, relativamente pequeno, tanto de energia como de matéria, em relação ao meio ambiente."*³

As organizações sociais (sistemas sociais) são sistemas abertos por natureza. Sendo o objeto deste estudo uma organização social, serão desenvolvidos neste tópico apenas os elementos teóricos relevantes para o estudo dessa classe de sistemas.

Segundo KATZ e KAHN⁴ as seguintes características parecem (sic) definir os sistemas abertos em geral.

1. Importação de energia - todos os sistemas abertos dependem, para o seu funcionamento, da importação de alguma forma de energia do meio externo.

2. A transformação - todo o sistema realiza uma transformação daquilo que importa do meio (entradas, insumos ou "inputs") em um produto que coloca nesse meio (saídas, produtos ou "outputs").

3. O "output" - os sistemas abertos exportam os seus produtos para o ambiente externo.

4. Sistemas como ciclos de eventos - refere-se ao caráter cíclico das operações de intercâmbio de energia do sistema. O ciclo de eventos de um sistema é o que caracteriza a sua estrutura, isto é, "...a estrutura é encontrada em uma série inter-relacionada de eventos que voltam sobre si mesmos para completar e renovar o ciclo de atividades."⁶ Se se quiser, então, identificar uma estrutura social, o método básico recomenda seguir os ciclos de eventos desde a entrada, "...através de sua transformação, até o ponto de fechamento do ciclo."⁷

5. Entropia negativa - a segunda lei da termodinâmica determina que os sistemas, com o correr do tempo, tendem ao desgaste, à desorganização, ao relaxamento de padrões e a um aumento da aleatoriedade, ou seja, que a entropia aumente.

A sobrevivência dos sistemas abertos depende de sua capacidade de deter o processo entrópico, de adquirir *entropia negativa*. Para tanto, precisam importar um volume maior de energia do que o que exportam. Essa energia necessária para vencer a entropia costuma ser identificada como *informação*. Nesse sentido, SIEGEL afirma que

"A medida em que aumenta a informação, diminui a entropia, porque a informação é a base da configuração e da ordem do sistema.

Numa organização formal aumenta a entropia à medida em que seus padrões de autoridade, suas funções, a hierarquia de processos, etc., desaparecem por serem ignorados, não comunicados ou porque, por outros motivos, se lhes permite que percam a importância para os que assistem ao fenômeno. Dessa maneira, a organização vai-se reduzindo a formas mais simples de indivíduos e grupos randômicos, perdendo sua condição de ente organizado. Esse conceito de informação como instrumento de ordenação chama-se também negentropia."⁷

KATZ e KAHN, porém, estabelecem que a informação é um tipo particular de "input", como será visto no item seguinte. Outro tipo seria "...os materiais contendo energia, os quais se transformam ou são alterados pelo trabalho feito."⁸ A discussão sobre esse ponto é, no entanto, desnecessária no que diz respeito aos objetivos deste estudo. Adotar-se-á a posição de SIEGEL, considerando que

*"...existe informação no sentido de negentropia que se apresenta sob outras formas que não apenas a de unidades de mensagem ou transmissão de comunicações mediante sinais. Há, entre os sistemas, intercâmbio e fluxo de mais outras formas de matéria."*⁹

Essas "outras formas de matéria" seriam energia e material. A energia que faz com que "algo" se mova - pessoas ou máquinas - carrega consigo informação, pois é isso que faz com que o movimento se produza na direção desejada. O material, por constituir-se num todo organizado, não-aleatório, traz consigo um elemento de *ordem*, de organização, que é uma modalidade de informação.

6. "Input" de informação, retroinformação negativa e processo de codificação. Os insumos de caráter informativo fornecem ao sistema dados sobre o seu meio e o seu desempenho em relação a esse meio.

A retroinformação negativa é definida como aquela que permite ao sistema corrigir os desvios em relação à direção desejada. É considerada essencial à sua sobrevivência, ao combate ao processo entrópico.

Os sistemas abertos possuem mecanismos seletivos que permitem a absorção de determinado gênero de informação e não outro. Esses mecanismos são referidos como "codificadores", elementos que classificam os insumos que chegam ao sistema e permitem a entrada dos que se enquadram nas categorias "adequadas", rejeitando os demais.

7. Estado firme e homeostase dinâmica - a negentropia atua no sentido de manter uma certa estrutura no sistema, ou seja, uma certa ordem no ciclo de eventos que o caracteriza, que

permite a *preservação do caráter do sistema*. Essa preservação caracteriza o que se denomina "estado firme".

BUCKLEY¹⁰ distingue os conceitos de "homeostase" e "estado firme". O processo homeostático caracterizar-se-ia por suas propriedades "mantenedoras de estrutura" nos sistemas biológicos (que são abertos), face às intromissões do ambiente. Pelo seu caráter dinâmico, opor-se-ia à noção de equilíbrio dos sistemas físicos (fechados por definição), essencialmente estática. A idéia de "estado firme", aplicável aos sistemas sócio-culturais, teria a conotação de "elaboradora de estrutura", ou seja, face às intervenções do meio, as entidades sócio-culturais teriam a possibilidade não só de adaptar-se mantendo sua estrutura (princípio homeostático) como, também, de mudar - mantendo sua identidade básica, crescer e expandir-se. Em outras palavras, ter-se-ia três níveis de reações e fatores intervenientes do meio: (a) nos sistemas físicos, o rompimento do equilíbrio, desorganização e fim do sistema; (b) nos sistemas biológicos, adaptação através de movimentos compensatórios para a manutenção da estrutura; e (c) nos sistemas sócio-culturais, adaptação por mudança que propicia o desenvolvimento da estrutura.

KATZ e KAHN concordam em essência com essas formulações, mas estendem o conceito de estado firme aos organismos biológicos, considerando a homeostase como um caso particular daquele.

Para a preservação do caráter do sistema, este importará mais que o necessário para a produção de seu "output". O "saldo" dessa importação será "armazenado", formando uma margem de segurança face à possibilidade de aumento das necessidades do sistema e/ou escassez das fontes de suprimento. Os autores ilustram esse "acautelamento":

*"O corpo armazenará gordura, a organização social criará reservas e a sociedade aumentará suas bases tecnológicas e culturais."*¹¹

Nesse sentido, os sistemas tentarão englobar e colocar dentro de suas fronteiras os recursos que lhes são necessários, tendo-se, como decorrência, a sua expansão.

Na maioria das vezes, o crescimento ocorre mais no sentido quantitativo que qualitativo, através da multiplicação do

mesmo gênero de elementos já existentes anteriormente. Nos estudos que realizou em organizações em desenvolvimento HAIRE¹² concluiu que esse crescimento fora acompanhado de um aumento no número de pessoas que trabalhava nos subsistemas de produção e que atuavam nos órgãos de relação com o ambiente, mas a proporção entre ambos permanecia a mesma.

No entanto, ocorre, de fato, uma mudança qualitativa por que o aumento de tamanho acarreta a necessidade de determinados mecanismos de apoio desnecessários quando o sistema é menor. Por exemplo, a multiplicação do número de funcionários de uma empresa torna necessária a criação de serviços mais sofisticados de administração de pessoal, controle etc.

Resumindo, os sistemas abertos - e, mais particularmente, os sociais - reagem a fatores intervenientes do meio através de mecanismos destinados à manutenção do estado firme, o que normalmente leva a uma mudança do sistema no sentido de um crescimento mais quantitativo que qualitativo.

8. Diferenciação - os sistemas abertos tendem à diferenciação e à elaboração de sua estrutura na medida em que detêm o processo entrópico e mantêm o seu estado firme. No caso específico das organizações sociais há uma tendência à progressiva especialização de papéis (funções).

9. Equifinalidade - este princípio refere-se à possibilidade que têm os sistemas de atingir um mesmo fim ou objetivo através de vários caminhos diferentes e a partir de condições iniciais diversas. Ele contraria a concepção mecanicista segundo a qual as condições iniciais seriam *determinantes* das finais e que para atingir um determinado objetivo a partir de condições iniciais idênticas haveria *um* caminho a percorrer. As organizações sociais podem atingir seus objetivos a partir de "n" pontos de referência e utilizando meios bastante variados, da mesma forma que num sistema homem-máquina, constituído por uma máquina que é operada e o homem que a opera, pode ser obtido o mesmo rendimento através de procedimentos diversos, embora teoricamente, *dadas certas condições*, possa existir um padrão ótimo. Em situações reais, porém, essas condições não podem ser controla-

das da mesma forma que o são nos experimentos feitos em laboratório. Os procedimentos rigidamente padronizados, típicos da produção em série na indústria, por exemplo, são um exemplo da visão mecanicista-determinística.

LITTERER¹³, sumarizando as concepções de BERTALANFFY, HALL e HAGEN, MILLER, ASHBY, STAGNER, RAPOPORT e SIMON, cita, ainda, o conceito de globalidade (wholism) que pode ser resumido na idéia de que o todo é mais que as partes, no sentido de que o todo apresenta características diferentes e, muitas vezes, novas em relação aos componentes isolados ou agregados de maneira não-organizada. Esse "mais que" decorre justamente da organização dos elementos e suas relações, organização essa que configura o sistema.

O autor exemplifica essa propriedade com o fato de que

*"...alguns milhares de tijolos podem ser uma pilha ou podem ser também uma parede ao redor de um jardim ou de um edifício."*¹⁴

A partir desse exemplo, coloca o que identifica como "uma das áreas difíceis dos sistemas gerais":

*"Um conjunto de tijolos é apenas uma parede, ou é uma parte de um edifício, o edifício é parte de uma cidade, a cidade é parte de um país."*¹⁵

Em outras palavras, qual é o todo ou qual é o sistema? SIEGEL refere-se a este problema como o "problema dos limites" dos sistemas.

O fato de se eleger determinado conjunto de elementos e relações como sistema depende do foco de análise que convém ao objetivo visado. Geralmente são utilizados três níveis de análise: subsistemas, sistema e super ou supersistema. A cada ciclo de eventos identificável pode-se convencionar um sistema. No entanto, este pode se constituir de vários ciclos, sendo estes, então, possíveis de ser considerados subsistemas, componentes do sistema "global". Contudo, este todo estará inserido dentro de um todo ainda maior ou supersistema. Por exemplo, se quisermos estudar o relacionamento interpessoal em um grupo de uma organização social, poderemos identificar as personalidades individuais

como subsistemas, o interrelacionamento no grupo como o sistema e a organização em seus aspectos afetivos como o supersistema.

SIEGEL¹⁶ deduz da definição básica de sistemas como unidades reciprocamente relacionadas o conceito de objetivo ou propósito, de acordo com o qual todo sistema tem um objetivo em relação ao qual se organizam os elementos e relações que o compõem.

Em suma, um sistema aberto pode ser entendido como um conjunto de elementos e relações, funcionando como um todo em direção a um objetivo, em um meio com o qual mantêm um constante intercâmbio, tendendo para o desenvolvimento e expansão de sua estrutura.

Essa definição se aplica às organizações sociais que são, como já foi mencionado, sistemas abertos por natureza. É importante observar, porém, que embora a TGS se preocupe fundamentalmente com a organização dos elementos do sistema, a substância do mesmo, que estabelece suas características diferenciais, não deve ser negligenciada.

Portanto, para que se estude as organizações sociais sob o enfoque sistêmico é necessário, ainda, que se reconheça, especialmente, as características das *organizações sociais* como sistemas abertos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 OPTNER, Stanford L. Análise de sistemas empresariais. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, p. 30.
- 2 BUCKLEY, Walter Frederick. A sociologia e a moderna teoria dos sistemas. São Paulo, Cultrix, Ed. USP, 1971, p. 81.
- 3 OPTNER, op. cit., p. 32.
- 4 KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970, p. 34-41.
- 5 Ibidem, p. 36.
- 6 Ibidem, p. 37.
- 7 SIEGEL, G.B. A unidade do método sistêmico. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 5(1):7-48, jan./jun. 1971, p. 9-10.
- 8 KATS & KAHN, op. cit., p. 37.
- 9 SIEGEL, op. cit., p. 15.
- 10 BUCKLEY, op. cit., p. 33 et passim.
- 11 KATS & KAHN, op. cit., p. 39.
- 12 HAIRE, Mason. Apud KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970, p. 40.
- 13 LITTERER, Joseph A. Organizations, systems, control and adaptation. 2 ed. New York, J. Wiley, 1969. v. 2. p.4-6.
- 14 Ibidem, p. 4.
- 15 Ibidem,
- 16 SIEGEL, op. cit., p. 8.

2.4 - As Organizações Sociais como Sistemas Abertos

LITTERER¹ enumera algumas características típicas de organizações sociais:

1. Alguns dos elementos de um sistema social são seres humanos.

2. As decisões sobre o conjunto de ações a serem desenvolvidas para atingir determinados fins são de responsabilidade de dois ou mais indivíduos ou grupos.

3. Através da comunicação, os diversos grupos da organização tomam conhecimento do comportamento dos demais.

4. A organização tem possibilidade de opção tanto no que se refere aos objetivos a atingir quanto aos meios através dos quais os atingirá.

5. As organizações são planejadas deliberadamente em muitos de seus aspectos, não surgem apenas das necessidades e desejos dos indivíduos, de forma espontânea.

6. As organizações precisam atender a dois tipos diferentes de demanda: satisfazer as necessidades de seus membros e do ambiente em que estão inseridas.

7. A vida das organizações não depende da vida de seus componentes individuais, e essa é uma importante distinção entre os sistemas sociais, de um lado, e os biológicos e fisiológicos, de outro. As partes de uma organização, ainda que essenciais ao seu funcionamento, podem ser substituídas com muito mais facilidade que nos organismos biológicos e com menos prejuízo para o todo. Por exemplo, se algum órgão do corpo humano cessa de funcionar, com raras exceções, a tendência será a morte ou o dano permanente. Se um indivíduo da organização morre, salvo raras exceções, essa continuará funcionando dentro de seus padrões de normalidade até que ele seja substituído por outro.

O autor enfatiza a interrelação existente entre indivíduos e organização, configurando-a como ambivalente: os seres humanos não podem viver sem as organizações sociais, mas não conseguem viver bem com elas. Precisam alocar-se a elas para

obter os recursos materiais de que carecem para sobreviver ou tornar sua existência mais agradável e precisam do convívio social para atender suas necessidades com outras pessoas. Mas, por outro lado, para manter-se na organização ou crescer com ela são forçados, muitas vezes, a colocar em segundo plano suas necessidades pessoais para evitar conflitos com as da organização, relacionadas com a obtenção do produto final a exportar para o meio.

A organização, por sua vez, tem que buscar um equilíbrio na tentativa de atingir seus objetivos (de exportar seus produtos) e satisfazer, ao menos em parte, as necessidades de seus membros. Esse equilíbrio pode ser visto como resultado de um esforço em atingir um nível satisfatório de realização das demandas dos indivíduos-membros e do ambiente. A esta altura, LITTERER acrescenta uma oitava característica às já enumeradas: as organizações desempenham várias funções incompatíveis, tendo que estar continuamente buscando um balanceamento entre elas.

Além dessas oito características já citadas, o autor detém-se a examinar o significado de alguns dos princípios dos sistemas abertos para o caso específico das organizações sociais.

No que diz respeito ao interrelacionamento entre partes, chama a atenção para o fato de que trata-se aqui, principalmente, de identificar os atributos dos elementos envolvidos no sistema. Essa idéia se identifica com o conceito da "inclusão parcial" de ALLPORT² que se refere ao fato das pessoas não participarem "inteiras" das organizações, ou seja, o que estas requerem dos seus membros são certos atributos que possuem e que são necessários aos desempenho de seu *papel organizacional*. Nesse sentido, LITTERER enfatiza a necessidade de se identificar que atributos são esses e com que atributos de outros componentes estão relacionados. Isso seria, em outras palavras, a caracterização das relações existentes no sistema.

O conceito de globalidade aplicado a uma organização implica o conhecimento de quais são os elementos constituintes da organização em foco. A identificação de tais componentes torna-se difícil em razão de os sistemas sociais, ao contrário dos

mecânicos e biológicos, não possuem fronteiras físicas definidas. Na verdade, não possuem nem mesmo uma entidade física, uma estrutura à parte de seu funcionamento, já que ela é identificada com o ciclo de eventos que tipificam o sistema e não com aspectos materiais como as edificações que ocupam, o equipamento que utilizam ou as pessoas que agregam, podendo-se trocar esses elementos por outros e, ainda assim, manter a natureza da organização.

Os limites dos sistemas sociais são sutis e flexíveis, permitindo o seu deslocamento para, conforme o caso, incluir ou excluir elementos de acordo com os objetivos de quem os analisa.

Outra característica das organizações é que se orientam em função de objetivos múltiplos e nem sempre conciliáveis, isto é, nem sempre é possível maximizar a todos eles, simultaneamente.

KATZ e KAHN³ ressaltam o problema dos limites dos sistemas sociais, já mencionado, e comentam ainda outros aspectos.

Sobre a "natureza planejada" dos sistemas sociais escrevem:

*"(1) Os sistemas sociais podem ser criados com presteza, para uma tremenda amplitude de objetivos variáveis, e qualquer dado sistema pode adquirir novas e diferentes funções durante o decurso de sua vida. (2) Os elementos variáveis do sistema social não são mantidos em seus lugares por quaisquer séries de "dados" biológicos e são introduzidos muitos mecanismos de controle para manter a organização em conjunto. Grande parte da energia das organizações precisa ser alimentada em dispositivos de controle, a fim de reduzir uma variabilidade do comportamento humano e produzir padrões estáveis de atividade. (3) As curvas previsíveis de crescimento de sistemas biológicos não se aplicam necessariamente a estruturas sociais. As organizações tanto são mais vulneráveis à destruição como têm vida mais extensa do que os organismos."*⁴

Consideram, ainda, que as organizações sociais são tipos particulares ou subclasse em relação aos sistemas sociais e definem suas características como segue:

1. As organizações possuem subsistemas encarregados da *produção* e outros para a *manutenção* do sistema, atuando estes no sentido de dar-lhes um certo grau de permanência.

2. As funções têm um papel de relevo nas organizações sociais pois se organizam em "padrões elaborados e formais" de divisão de trabalho e conseqüente especialização.

3. A estrutura de autoridade é suficientemente clara para permitir a identificação de como funcionam o controle e a função gerencial.

4. A organização possui subsistemas reguladores e adaptáveis que lhe permitem a sobrevivência e expansão, através da retroinformação sobre seu desempenho em relação ao meio e às mudanças ocorridas e previstas neste.

5. Existe um sistema de valores explicitamente formulado que serve de base à formulação de normas que reforcem a estrutura de autoridade.

Os mesmos autores enfatizam também a necessidade de que, ao contrário da orientação reducionista no comportamento científico, ao se estudar um sistema, tenha-se a preocupação de analisar, em primeiro lugar, a dependência do mesmo em relação ao supersistema em que está integrado, pois este determinará o grau de variabilidade possível no comportamento do primeiro.

É importante que se identifique, ainda, os vários subsistemas componentes que caracterizam a definição das organizações sociais como uma classe particular de sistema aberto. São eles: (1) o subsistema técnico ou de produção que compreende a transformação; (2) os subsistemas de apoio à produção, efetuando as transações com o ambiente necessárias à aquisição dos insumos e colocação do produto; (3) os subsistemas de manutenção que tratam da conservação do "equipamento" para a produção, seja este constituído de máquinas ou de pessoas ou, ainda, de ambas; inclui a busca, no ambiente, dos "inputs" necessários à preservação do sistema e ciclos de atividades internas desenvolvidos com a mesma finalidade; (4) os subsistemas adaptáveis que têm a função primordial de assegurar a sobrevivência da organi-

zação num ambiente extremamente variável, complementando a ação dos demais; perseguem seu objetivo através da atenção constante a essas variações e a interpretação de seu significado para a organização, ou seja, que modificações esta deverá planejar para não ser vítima do processo entrópico; e (5) subsistemas gerenciais que são aqueles que se encarregam da organização e administração dos diversos subsistemas, compreendendo as atividades de controle, coordenação e direção. Pressupõem *mecanismos regulatórios* e uma *estrutura de autoridade*. Os primeiros constituem-se da informação utilizada para nortear o processo decisório, seja ela sobre o funcionamento interno ou externo da organização. A segunda é o fator de organização da tomada de decisão no que se refere tanto aos centros decisórios quanto aos de execução.

Esses subsistemas não são valorizados de forma equivalente pelo sistema. A ordem hierárquica entre eles é estabelecida a partir de sua maior ou menor importância no atingimento dos objetivos do sistema, como, por exemplo, a posse de determinado tipo de tecnologia que subitamente adquire caráter de essencialidade face a determinada demanda do ambiente.

Naturalmente, as organizações sociais possuem muitas outras características que as peculiarizam e são extensivamente estudadas tanto pelos autores citados na bibliografia deste trabalho como por outros não relacionados. Aqui foram apresentadas, até o momento, apenas algumas relevantes e necessárias para o desenvolvimento do enfoque proposto. Cabe destacar como mais importantes para os fins deste estudo as que se seguem:

1. As organizações sociais congregam seres humanos que possuem necessidades individuais muitas vezes incompatíveis com as da organização em relação ao seu ambiente.

2. As organizações precisam atender, em um certo grau, tanto às demandas individuais quanto às do ambiente.

3. As diversas demandas individuais podem ser conflitantes entre si, o que também pode ocorrer com as ambientais.

4. Em consequência de (1), (2) e (3), as organizações são forçadas a desempenhar várias funções incompatíveis, buscando continuamente um balanceamento entre elas, o que interfere na sua possibilidade de maximizar um ou mais objetivos.

5. O comportamento dos indivíduos numa organização polariza-se na direção do desempenho de um papel organizacional que não requer o seu envolvimento total, mas apenas daqueles seus atributos necessários a tal desempenho. A identificação da "fatia psicológica" da pessoa que está incluída na organização é essencial para compreender seu interrelacionamento com ela.

6. As fronteiras de uma organização são pouco nítidas, não-determináveis fisicamente. A inclusão ou exclusão de determinados elementos fica, portanto, muito a critério do estudioso que as elege como foco de análise (embora haja várias proposições sobre como determinar tais limites, como, por exemplo, a de SIEGEL⁵).

7. As organizações, são planejadas em função de objetivos variados que têm muito ver com os sistemas de valores de seus idealizadores, os quais tendem a ser preservados como ideologia intrínseca ao sistema através de elementos de controle da variabilidade do comportamento organizacional.

8. Os mecanismos de controle destinados a manter a estrutura da organização normalmente consomem grande parte da energia disponível. Ao conjunto de elementos destinados a preservar o caráter da organização social KATZ e KAHN⁶ denominam "subsistemas de manutenção".

9. Os subsistemas de *produção* compreendem o processamento dos insumos para a obtenção do produto.

10. Os subsistemas de apoio subsidiam os de produção.

11. Os subsistemas adaptáveis permitem que as organizações se mantenham atualizadas em relação ao seu meio, sendo assim capazes de corrigir seus desvios em relação aos padrões que lhes seriam mais convenientes.

12. Os subsistemas gerenciais administram as organizações.

13. Os subsistemas não são equivalentes. Sua "valência" é determinada pelas necessidades da organização.

14. Em razão do espectro de variabilidade do comportamento da organização ser condicionado a seu grau de dependência em relação ao suprasistema em que está inserida, a análise organizacional deve considerar sempre este fator condicionante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ LITTERER, Joseph A. Organizations; systems, control and adaptation. 2 ed. New York, J. Wiley, 1969. v. 2, p. 116-9.
- ² ALLPORT, F.H. Apud KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970, p. 68.
- ³ KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970, p. 46 et passim.
- ⁴ Ibidem, p. 50.
- ⁵ SIEGEL, G.B. A unidade do método sistêmico. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 5(1):7-48, jan./jun. 1971.

2.5 - O Modelo Sistêmico

O enfoque sistêmico abrange todo conjunto de formulações teóricas, métodos, técnicas, etc. que pressupõe ou implica uma concepção sistêmica do objeto que enfoca; que parte, explícita ou implicitamente, dos princípios gerais que formam o corpo da teoria.

De acordo com SIEGEL,

*"Ao nível de menor complexidade, o enfoque sistêmico representa apenas a aplicação de nosso arcabouço teórico visando à identificação de fatores causais numa situação complexa - seja para planejamento, seja para análise."*¹

Na sua aplicação às organizações sociais, o enfoque sistêmico apresenta-se sob diversas formas. Dentre elas, SIEGEL² destaca a pesquisa operacional, a engenharia de sistemas e a análise de sistemas. A primeira aplica-se principalmente quando o fator principal sob estudo é o homem e seu relacionamento com a máquina. Quando está em primeiro plano a máquina operada pelo homem, utiliza-se a engenharia de sistemas. Quando o objeto principal são pessoas e seu interrelacionamento ou uma integração mais efetiva do homem e da máquina, utiliza-se a análise de sistemas.

OPTNER propõe dois caminhos básicos no estudo dos sistemas:

"...a análise do processo ou a análise do resultado final. No primeiro caso, um sistema é estudado como o conjunto de um certo número de sub-sistemas, intimamente ligados. Essa visão microscópica do mundo leva ao tipo de análise do processo (...).

*Ao lado da análise do processo, encontramos a análise do resultado final que nos dá uma visão macroscópica. O sistema é, então, tratado como um todo. O analista preocupa-se mais com os resultados finais dominantes do que com os intermediários."*³

SIEGEL⁴ coloca como primeiro passo nos três casos já mencionados a formulação, definição e delimitação do problema. Chama a atenção, ainda, para o fato de que as técnicas para solução de problemas dos sistemas levam à elaboração de modelos fechados, para que seja possível ao estudioso lidar com a complexidade da questão em foco. Esse procedimento pode levar a imprecisões e o modelo será considerado válido na medida em que considerar os elementos e relações mais críticos para o sistema.

OPTNER, por sua vez, considera que, em primeiro lugar, o investigador deva elaborar um modelo explicativo do sistema. Em segundo lugar, deve buscar a compreensão "do sistema como processo em marcha", dos elementos e relações que interagem:

*"O construtor do modelo procura reproduzir em "miniatura" ou forma capaz de ser manipulada as operações do mundo real, que, procura estudar."*⁵

Na elaboração do modelo, é necessário identificar os parâmetros do sistema. É ainda OPTNER⁶ que cita como tais a entrada, a saída, o controle por "feed-back" e uma restrição. SIEGEL⁷ enumera insumo, produto, processo e fluxo.

As entradas ou insumos ("inputs") constituem-se de tudo aquilo que o sistema importa do ambiente. Sua absorção não é indiscriminada ou aleatória, pois os sistemas são dotados de mecanismos seletivos, genericamente referidos como codificadores, que fazem com que somente assimilem aquilo para o que estão adaptados. O mecanismo de codificação de um dado sistema é determinado pela natureza das funções deste e, por sua vez, atua no sentido de perpetuar essa natureza.

Os elementos que ingressam no sistema passam por uma reorganização das relações previamente existentes entre eles, de tal forma que vêm a se transformar no *produto*.

Essa transformação é denominada *processo* ou *processamento*.

O produto ou saída ("output") é o resultado do processo, o objetivo final em função do qual se uniram os elementos e relações do sistema e que é exportado para o meio.

O "feedback" (retroalimentação, realimentação ou retroinformação) pode ser definido como uma função do sistema que tem por objetivo o controle através da comparação da saída com um critério. Os eventuais desvios em relação àquilo que foi planejado, projetado ou antecipado revelados por essa comparação são informação que retorna ao sistema como subsídio para que este providencie as mudanças necessárias. No entanto, nem sempre o sistema absorve essa informação, pois os mecanismos de codificação que selecionam outros tipos de informação, também podem atuar no sentido de interromper certos tipos de "feedback" que implicariam em modificações que o sistema não deseja proceder. Quando esse gênero de retroalimentação, chamada "negativa", é interrompido, o estado firme do sistema deixa de existir e este, conseqüentemente, termina.

A função do subsistema* de "feedback" é justamente prover o sistema com informações suficientes para vencer o processo entrópico, através de intervenção. Esta se consubstancia em informações corretivas que são introduzidas como insumos até que a saída corresponda a um critério estabelecido.

O "feedback" de uma organização social pode ser oriundo das suas próprias atividades internas ou de seus concorrentes, fornecedores, clientes, enfim, de fontes externas. Pode acontecer que os codificadores atuem seletivamente apenas contra as fontes externas de realimentação. Neste caso, o sistema receberá dados sobre seu desempenho em relação a padrões internos que poderão ou não estar de acordo com as demandas do meio. Além disso, tenderá a um excesso de insumos ou gasto e perecerá vítima do processo entrópico.

Para controlar suas entradas e saídas a fim de saber quanto de energia, material e/ou informação está exportando e deve importar, o sistema precisa de um controle. O controle por

* Os subsistemas são os processos componentes que, tomados em conjunto, formam o sistema total.

"feedback" é a função que possibilita a manutenção de padrões representada pela *negentropia* e a manutenção do *estado firme*, ou seja, que evita que o sistema se desorganize e morra.

O fluxo é o relacionamento existente entre os diversos elementos. De acordo com SIEGEL, "...os fluxos constituem um movimento de sistemas em funcionamento."⁸

A restrição, juntamente com o objetivo, exerce a função limitadora do sistema, proveniente do usuário do produto, o qual estabelece as condições de aceitação deste. OPTNER exemplifica o conceito de usuário como segue:

*"Nas instituições militares, por exemplo, o usuário pode ser o comando tático ou estratégico que estabeleça os requisitos originais do sistema e especifique as condições que devem ser preenchidas. Em uma empresa, o usuário é, em geral, o cliente ou o comprador, embora os concorrentes possam ter grande influência sobre os objetivos e os padrões de uma indústria. Nas atividades governamentais, o usuário final é sempre o público."*⁹

Sob o enfoque de sistema aberto, o desempenho das organizações é avaliado a partir da aceitação do produto ou produtos por seus usuários. Os critérios são sempre estabelecidos "de fora para dentro", ou seja, levando em consideração o impacto da organização sobre seu ambiente, sobre sua clientela. O critério de eficiência, entendida como o atingimento de objetivos definidos "internamente", isto é, não prevendo retroinformação do meio, mas apenas de um subsistema do próprio sistema, é insuficiente. Por exemplo, uma escola de datilografia que coloque como padrão de desempenho ótimo formar datilógrafos que "batam" 60 toques por hora e atinja ou supere esses padrões em 100% dos casos, estará obtendo a eficiência desejada, mas estará completamente defasada em relação ao mercado de trabalho, cujas exigências são muito superiores. A continuada rejeição de seu "produto" fará com que a escola ou mu-
de ou desapareça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ SIEGEL, G.B. A unidade do método sistêmico. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 5(1):7-48, jan./jun. 1971, p. 24.
- ² Ibidem, p. 25.
- ³ OPTNER, Stanford L. Análise de sistemas empresariais. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971, p. 30.
- ⁴ SIEGEL, op. cit., p. 36.
- ⁵ OPTNER, op. cit., p. 30.
- ⁶ Ibidem, p. 38.
- ⁷ SIEGEL, op. cit., p. 10.
- ⁸ Ibidem, p. 15.
- ⁹ OPTNER, op. cit., p. 48.

3. A PROBLEMÁTICA

3.1 - Os Objetivos da Pós-Graduação no Brasil

O ensino pós-graduado no Brasil desenvolveu-se a partir da década de 60, quando os cursos de pós-graduação foram oficialmente previstos, através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, "Diretrizes e Bases da Educação Nacional".

Seu desenvolvimento foi concomitante com um período de rápido crescimento das matrículas no ensino superior - 67% de 1960 a 1965, enquanto havia sido de apenas 27% de 1955 a 1960.

Essa expansão acelerada da graduação foi, segundo CUNHA¹, um dos fatores desencadeantes da acentuada preocupação com a instalação e estímulo aos cursos de pós-graduação que se observa desde então. Isso porque, além da necessidade de "...for^umação de recursos humanos tal como são exigidos pela economia na fase atual..."² ("função técnica"), tais cursos teriam uma "função social" de:

"...restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior (grifo no original). Como o número de graduados aumentou a um ritmo a celerado, o valor do diploma de graduação caiu..."³

Esse enfoque propugna, então, que um dos motivos a impulsionar o desenvolvimento do ensino pós-graduado no Brasil seria a queda de qualidade do graduação, em decorrência de sua expansão quantitativa acelerada. Esse posicionamento, aliás, encontra apoio em vários documentos oficiais:

"No ensino superior moderno cuja tendência à massificação (em negrito na fonte) parece tornar-se inevitável (idem), a pós-graduação há de constituir a estrutura de excelência indispensável ao desenvolvimento da pesquisa científica e da cultura, em suas mais altas formas."⁴

"...de um lado, promove-se a inevitável "democratização" da graduação e, de outro, restringe-se a pós-graduação que, "por sua natureza" (...) há de ser restrita aos mais aptos."⁵

"De um lado a Universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático; doutra parte, para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece privilégio de alguns."⁶

Nesse contexto dual-exigência de recursos humanos para a economia e necessidade de atendimento a uma função social de criação de mais um degrau acadêmico para a superação da perda de valor do título de graduação ou, em outras palavras, preservar a existência institucionalizada de uma "elite" acadêmica - o Ministro da Educação e Cultura encaminhou o pedido de regulamentação dos cursos de pós-graduação ao Conselho Federal de Educação. Nesse pedido, encaminhado em 1965, apontava

*"...os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos de pós-graduação: a) formar professores competentes que possam atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores."*⁷

Essa solicitação foi atendida no mesmo ano, através do Parecer 977/65, emitido pelo Conselheiro Professor Newton Sucupira. Nesse documento é estabelecida a distinção entre a pós-graduação "stricto sensu" e a "lato sensu". A primeira foi caracterizada como sendo:

*"...o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de um grau acadêmico."*⁸

Os cursos "lato sensu" seriam os de especialização e aperfeiçoamento, de conteúdo e prazo mais restritos.

Concluiu o Parecer que a pós-graduação brasileira deveria limitar-se aos cursos "stricto sensu", de Mestrado e Doutorado, caracterizando-os em linhas gerais.

Ainda em 1965 foi atribuída ao Conselho Federal de Educação (CFE) a responsabilidade da conceituação e caracterização dos cursos de pós-graduação, através da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. É, entretanto, em 1968, através do Pro-

grama Estratégico de Desenvolvimento para o período 1968/70 que se registra a primeira proposição explícita do governo brasileiro de definir objetivos e ações planejadas globais no que concerne às atividades científicas e tecnológicas.

No mesmo ano, a 28 de novembro, a Lei nº 5.540 - Lei da Reforma Universitária - em seu art. 24, determinou que o CFE conceituaria os cursos de pós-graduação e estabeleceria normas gerais para o seu funcionamento. Efetivamente, tais normas foram estabelecidas para os cursos de Mestrado e Doutorado através do Parecer 77/69, relatado pelo Conselheiro Newton Sucupira, constituindo-se nos critérios para o credenciamento e conseqüente validade dos mesmos em todo o território nacional.

CUNHA chama a lei da Reforma Universitária, no que diz respeito à pós-graduação, de "ponto nodal" devido ao fato de "...ter sido a convergência de várias medidas e propostas e por terem dela decorrido várias outras."⁹ As medidas e propostas convergentes teriam sido: a) o Parecer 977/65 do CFE; b) o relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (junho/1968) que propôs a organização urgente do ensino pós-graduado no Brasil; e c) o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (agosto/1968) que, a partir dos dois documentos anteriores, elaborou minutas de leis e decretos que culminaram na Lei 5.540.

O autor, no entanto, não menciona explicitamente as "decorrências" da Lei, mas supõe-se que se referisse à vasta legislação subsequente e que culminou com o Plano Nacional de Pós-Graduação, lançado em julho de 1975.

Em setembro de 1970 é lançado o documento "Metas e Bases para a Ação do Governo" (1970-1973) definido como um

*"Documento de sentido eminentemente prático e mais voltado para a execução, define os objetivos nacionais e as metas estratégicas setoriais, as principais realizações programadas e os projetos de alta prioridade nos principais setores."*¹⁰

Dentre as grandes prioridades eleitas para o período abrangido pelo documento, duas - revolução na educação e aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico - são diretamente relacionadas com a pós-graduação. No que concerne à ação

do Governo nestas áreas prioritárias, há menção específica à

*"- Progressiva implantação do sistema de Centros Regionais de Pós-Graduação, de modo a eliminar a desvantagem em que se encontra o Brasil, quanto à especialização de recursos humanos do mais alto nível, e acelerar a formação de professores para o ensino superior."*¹¹

E entre os projetos prioritários consta a dos

*"Centros Regionais de Pós-Graduação - Implantação, até 1973, de um sistema nacional de Centros de Pós-Graduação, concebido em termos de atendimento regional (e não de unidades estaduais ou locais) e que elimine séria deficiência, existente no Brasil, no que concerne à formação de recursos humanos de alta qualificação tanto para o campo da pesquisa quanto para o do magistério superior."*¹²

A ênfase sobre o ensino pós-graduado e, concomitantemente, sobre o desenvolvimento científico-tecnológico do país se justifica pela necessidade de responder às demandas econômicas, sociais, políticas, psicológicas e outras da revolução que se processa nesse terreno a nível mundial. A crescente interdependência entre as nações determina que essas mudanças afetem a todas, com intensidades diversas e com alguma defasagem em termos de tempo (defasagem essa, aliás, cada vez mais reduzida, à medida que aumenta a interdependência). Por essa razão, o Brasil teve e tem que dar resposta a tais demandas. As tentativas nesse sentido se esboçam e consubstanciam, em grau crescente, a partir do Programa Estratégico de Desenvolvimento e do documento Metas e Bases para a Ação do Governo, destacando-se, em seguimento, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

De acordo com BARRDS¹³, esses dois documentos - I PND e I PBDCT - ainda não apresentavam a coerência devida no que diz respeito à realização dos objetivos prioritários e setoriais específicos em função do desconhecimento das necessidades e resultados das atividades no âmbito da ciência e tecnologia, bem como da falta de articulação entre as diversas iniciativas. O autor não se limita, no entanto, a apontar as di-

ficuldades então encontradas, mas parte para algumas sugestões. Entre elas assinala:

*"Como condição imprescindível para abrir perspectivas amplas ao desenvolvimento das áreas tecnológicas concretas, em ritmo persistente e auto-sustentado, requer-se a formação de um corpo diferenciado e altamente qualificado de pesquisadores e professores em quantidade compatível com as ambições do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Isso poderá se alcançar com o desenvolvimento de programas integrados de pós-graduação, onde se desenvolvam pesquisas básicas nas diversas ciências exatas, naturais e humanas e em teoria da ciência e metodologia científica."*¹⁴

Já o II PND, com vigência de 1975 a 1979, refere-se ao II e III PBDCT e ao primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação como instrumentos para a execução da política científica e tecnológica do Governo, apresentando um grau de coerência bastante mais acentuado em relação ao anterior, embora a ênfase do II PND na importação e adaptação de tecnologia contradiga a intenção expressa de estímulo à criação nacional, reforçada no II PBDCT.

Como prioridades no campo social são definidas a Saúde e Educação, esta "sob o ponto de vista quantitativo e, notadamente, de qualidade de ensino, com esforço novo na área de pós-graduação."¹⁵

O II PBDCT, por sua vez assinala que:

*"Uma vez que uma política de ciência e tecnologia não define autonomamente seus objetivos mas antes os deriva da própria estratégia nacional de desenvolvimento, as diretrizes e proposições contidas no plano científico e tecnológico para o período 1975/1979 resultam das necessidades de natureza científica e tecnológica decorrentes do projeto de desenvolvimento contido no II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, com vigência no mesmo quinquênio."*¹⁶

Essas necessidades de natureza científica e tecnológica decorreriam das condições da economia brasileira, "num estágio avançado no processo de industrialização", em que a empresa privada nacional se encontra em situação desfavorável de competitividade devido à sua carência de capacidade financeira e gerencial e estruturas administrativas adequadas à manutenção de

atividades de pesquisa de maior significado. Por outro lado, as multinacionais tendem a não desenvolver tais atividades nas suas subsidiárias localizadas em países dotados de uma infraestrutura científico-tecnológica menos desenvolvida que a de seus centros de origem.

No que se refere ao aspecto "recursos humanos" a orientação do II PBDCT é no sentido de atender às exigências da economia e da sociedade brasileira, considerando que tais exigências

"... são, no presente, de natureza qualitativa - mente distinta da requerida nas etapas anteriores do processo de industrialização. O que se fazia necessário então era a formação de quadros técnicos capacitados para a operação do sistema produtivo. Tal nível de qualificação é evidentemente insuficiente quando se pretende aumentar a capacidade nacional de criação de tecnologia de modo a viabilizar maior grau de autonomia para o processo de desenvolvimento econômico do País.

*Daí porque - (...) - a ênfase da política de recursos humanos do II PBDCT se orienta para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação."*¹⁷

Exatamente com o objetivo de promover esse desenvolvimento de acordo com as necessidades do país, foi lançado e aprovado pelo Presidente da República, a 30 de julho de 1975, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) com vigência por cinco anos a partir de sua aprovação.

Esse plano foi fruto do trabalho do Conselho Nacional de Pós-Graduação, criado no Ministério da Educação e Cultura em 4 de janeiro de 1974. A criação do Conselho e a elaboração do Plano decorreram de sugestões do grupo de trabalho da Secretaria Geral do MEC, constituído em 1973 para propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação.

As hipóteses de trabalho essenciais para a formulação e compreensão da política definida no documento são:

- "- o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si;
- o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de en

sino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito - mestrado e doutorado - devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior (grifo da autora);

- a capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras."18

Numa análise da evolução da pós-graduação, o PNPG assinala o rápido crescimento desse tipo de ensino nos anos que antecederam o seu lançamento, crescimento esse caracterizado pelo isolamento e desarticulação das iniciativas, falta de apoio e orientação suficientes por parte dos órgãos encarregados de traçar a política educacional e, na maioria dos casos, variedade muito grande de fontes e formas de financiamento.

Prosseguindo na análise, são atribuídos à falta de orientação do MEC e à diversidade de critérios de implantação dos cursos de pós-graduação os problemas de estabilização institucional, administrativa e financeira dos cursos; a sua pouca eficiência e expansão descontrolada. Ao referir-se ao desempenho do pós-graduação, o PNPG diagnostica:

"Os atuais cursos de mestrado e doutorado, no seu conjunto, são muito pouco eficientes. Alguns indicadores aproximados do desempenho global mostram que a maioria dos candidatos admitidos não chega sequer a completar os créditos e, particularmente no mestrado, somente 15% atingem a titulação. Os prazos mínimos para obtenção dos graus têm sido por volta de 2 anos e meio para os mestres, e mais de 4 anos para os doutores. Estes números são elevados quando comparados com os padrões internacionais e com as atuais necessidades e possibilidades do País. Contribuem para esta situação dentre uma série de outros fatores, a baixa proporção de alunos bolsistas em regime de tempo integral - cerca de 40% - e uma evasão muito grande, ligada às necessidades do mercado de trabalho, que não têm sido adequadamente atendidas pelos cursos de especialização e aperfeiçoamento, sobrecarregando indevidamente os cursos de mestrado e doutorado."19

A partir disso, é colocada como uma das três diretrizes fundamentais do PNPG a elevação dos atuais padrões de desempenho dos cursos através de uma série de medidas que incluem uma orientação no sentido de que os cursos de pós-graduação "stricto sensu" se desenvolvam e consolidem como "... agentes de formação de pessoal para o setor gerador de recursos humanos para a sociedade, que é a universidade"²⁰, bem como da transformação dos cursos de mestrado e doutorado em núcleos formadores de pessoal qualificado para o magistério superior e a pesquisa, além do incentivo aos cursos de especialização e aperfeiçoamento para atender outras demandas do mercado de trabalho.

Observa-se aqui, claramente, uma eleição de prioridades no que diz respeito aos objetivos do ensino pós-graduado "stricto sensu", a quem caberia, em primeiro lugar, a formação de docentes para o magistério superior e de pesquisadores para o trabalho científico. A função de preparar profissionais de alto nível para o atendimento à demanda do mercado de trabalho é, geralmente, associada aos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Aliás, o próprio Ministro Ney Braga, presidente do Conselho Nacional de Pós-Graduação na qualidade de Ministro da Educação e Cultura, elege como "função precípua" dos cursos de mestrado e doutorado, objeto do PNPG, "a adequada preparação do corpo docente" para o ensino superior."²¹

O caráter prioritário da formação desse tipo de profissional justifica-se, primeiramente, pelas necessidades do sistema de ensino superior:

*"...para atender à expansão da graduação em condições de qualidade melhores que as atuais seriam necessários cerca de 41.000 novos docentes a serem formados e admitidos no quinquênio (1975-1979)."*²²

Para atender à demanda total sobre o sistema de pós-graduação calcula-se que o número acima seria duplicado. Essa meta é considerada irrealista pelo CNPG, já que a capacidade de admissão do sistema à época da elaboração do PNPG era de 7.000 alunos anualmente, com o agravante da já referida baixa produtividade.

Face a essas e outras restrições ao atendimento das nesidades do ensino superior, o Governo Federal adotou algumas alternativas, resumidas a seguir:

- viabilização de programas de capacitação para atender, no qüinqüênio, 10 a 20% do corpo docente atual;
- atendimento de cerca de 80% da demanda da rede federal, 50% das redes estadual e municipal e 20% da particular no que tange às vagas para qualificação de novos docentes;
- melhoria do nível dos professores através, também, de cursos de especialização e reciclagem incentivados em grande escala;
- ação no sentido de elevar o desempenho global dos cursos de pós-graduação ao nível de 50 a 60% de alunos que atinjam a titulação.

As metas para o qüinqüênio 1975/79 estabelecidas pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação - CNPG - através do PNPG são: 1) titular, no País, cerca de 16.800 mestres e 1.400 doutores; 2) ampliar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação no país de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais, a nível de mestrado, e de 500 para cerca de 1.200, a nível de doutorado.

Através dos documentos que culminaram no PNPG, o Governo Federal veio delineando progressivamente sua política no que se refere ao ensino pós-graduado até o nível de detalhamento de programas e metas com seus critérios e instrumentos, limitações e alternativas. Para que os resultados correspondam ao esforço já dispendido no planejamento, no entanto, é necessário que haja articulação entre o PNPG tanto com os planos mais abrangentes, como o PND e o PBDCT, quanto com os que lhe correspondem em áreas complementares e os demais componentes do sistema de pós-graduação que são:

- o Conselho Federal de Educação, órgão do MEC encarregado de normatizar os procedimentos jurídicos gerais e credenciar os cursos;

- o Departamento de Assuntos Universitários - DAU - órgão do MEC encarregado de executar as políticas e programas formulados pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação;

- o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - órgão da Secretaria do Planejamento da Presidência da República, encarregado de assessorar a formulação da política de desenvolvimento científico e tecnológico, coordenar e apoiar as atividades de produção científica;

- outros órgãos e agências, governamentais ou não, que se dediquem a apoiar e estimular atividades de pesquisa e formação de recursos humanos;

- instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, públicos e privados, onde houver cursos de pós-graduação, com atribuições diretamente relacionadas ao funcionamento dos cursos.

Mais particularmente aos cursos de pós-graduação "stricto sensu" - mestrado e doutorado - cabe a responsabilidade de honrar seu compromisso com o desenvolvimento nacional, orientando-se regularmente para a formação de recursos humanos para o próprio sistema de ensino superior, o qual, através dos cursos de graduação e de pós-graduação "lato sensu" - especialização e aperfeiçoamento - tratará de atender às demandas da economia por profissionais de alto nível para as empresas públicas e privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CUNHA, Luiz Antônio C.R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, 14(5):66-70, set./out., 1974.
- 2 Ibidem, p. 68.
- 3 Ibidem, p. 69.
- 4 Trecho da Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura que acompanhou o projeto de criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, citado no Jornal do Brasil, 1º cad., p. 7, 05 de jan. de 1974. Apud CUNHA, op. cit.
- 5 Parecer nº 977/65. Documenta, 44:86, dez. 1965.
- 6 Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 111:137, jul./set. 1968. Apud CUNHA, op. cit.
- 7 Citado no Parecer 977/65 em Documenta, op. cit. Apud CUNHA, op. cit.
- 8 Parecer 977/65. Apud SÁ, Paulo. A pós-graduação em universidades brasileiras. Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, s/d, p. 102.
- 9 CUNHA, op. cit., p. 67.
- 10 Metas e Bases para a Ação do Governo. Brasil, Presidência da República, set. 1970, p. s/nº.
- 11 Ibidem, p. 50.
- 12 Ibidem, p. 64.
- 13 BARROS, Pedro Motta. Política tecnológica e planejamento governamental. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 7(2):5-16, abr./jun., 1973.

- 14 Ibidem, p. 14.
- 15 BRASIL. II Plano Nacional de Desenvolvimento (Projeto do). set. 1974, p. 91.
- 16 _____. II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Presidência da República, 31 de março de 1976, p. 9.
- 17 Ibidem, p. 18.
18. BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação. Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Pós-Graduação, 1975, p. 7-8.
- 19 Ibidem, p. 13.
- 20 Ibidem, p. 31.
- 21 BRASIL. Novas perspectivas para o ensino superior; operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação. Ministério de Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários, Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1985, p. 3.
- 22 _____. Plano Nacional de Pós-Graduação, op. cit. p. 39.

3.2 - Situação dos Cursos de Pós-Graduação em Administração

No "Seminário sobre Pós-Graduação" realizado em Brasília em outubro de 1976, os reitores, professores e técnicos reunidos concordaram que a meta "capacitação de docentes", prioritária para os cursos de pós-graduação, "...é, de modo geral, um objetivo pouco definido no planejamento institucional."¹

No caso específico da pós-graduação em Administração, o atendimento a essa prioridade tem sido prejudicado por uma série de fatores adicionais.

Em relatório de pesquisa do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)², publicado em fevereiro de 1977, é assinalado que o crescimento acelerado dos cursos de Administração a nível de graduação - cujo número quase duplicou de 1971 a 1976 - acarretou uma perda de qualidade e desvalorização social e profissional do título a esse nível. Isso ter-se-ia refletido sobre os cursos de pós-graduação em Administração sob a forma de pressão por parte de uma clientela desejosa de aumentar suas possibilidades de enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Assim, em 1975 o programa de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro recebeu inscrições de 350 candidatos para 60 vagas.

O estudo do IUPERJ, que abrangeu os cursos de mestrado da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV -, da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - COPPE/UFRJ - e da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - FCE/UFMG, mostrou que essa clientela constituiu-se, em grande parte, de jovens recém-graduados em Administração, com pouca ou nenhuma experiência de trabalho e com alta motivação econômica. Esses candidatos, ao serem admitidos a um dos cursos de pós-graduação em Administração, encontraram, segundo o mesmo relato, uma estrutura curricular que "pouco enfatiza" a formação de docentes para o magistério superior. Nesse contexto, não é de admirar a constatação de que a maioria dos mestrandos entrevistados encarava as atividades aca

dêmicas de magistério e pesquisa apenas como complementares, preferindo atuar no meio empresarial como ocupação principal.

Além disso, a proporção de professores do ensino superior constituía apenas 20% do total dos alunos que ingressaram nos cursos no período estudado - 1973 a 1975. Levando-se em consideração que os cursos de pós-graduação dificilmente poderiam alterar as condições de entrada dos candidatos, como assinala o próprio PNPG³, e persistindo essa situação, não haveria possibilidade de atingimento da meta governamental de formação de professores para o ensino superior em quantidade suficiente para suprir "...cerca de 80% da demanda da rede federal, 50% das redes estadual e municipal e 20% da rede particular"⁴, pelo menos no que se refere ao campo da Administração.

Acrescente-se a esses fatores que além de estarem submetidos à política nacional de pós-graduação desenvolvida pelo Ministério de Educação e Cultura, através da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), os cursos de pós-graduação em Administração estudados sofreram demandas provindas do Programa Nacional de Treinamento de Executivos (PNTE), órgão financiador com objetivos próprios, até o final de 1976.

A CAPES e o CNPq, como é natural, enfatizam a formação de docentes para o magistério superior e pesquisadores. O PNTE acrescentou a esses o objetivo de formar consultores e profissionais habilitados a difundir a moderna tecnologia gerencial e administrativa na empresa privada nacional.

A necessidade de integração desses objetivos é apontada pelo estudo do IUPERJ que recomenda que:

*"...os cursos de mestrado em Administração, surgidos no bojo de uma política de treinamento de executivos, devem harmonizar os objetivos de capacitação empresarial àqueles do Conselho Federal de Educação, donde a necessidade de, pelo menos formalmente, enfatizarem a formação de professores."*⁵

Ao analisar a crescente diferenciação entre os três cursos de mestrado que enfocou, no que se refere à ênfase ou na for

mação de pessoal para a Universidade ou para as empresas, chama a atenção para o fato de que tal diferenciação não corresponde à diversidade de demandas por parte dos alunos. Observou que há uma uniformidade nas características médias dos mestrados os quais, em sua maioria, incluem tanto as atividades empresariais quanto as acadêmicas - estas, geralmente, como secundárias - nos seus planos profissionais, de forma não-exclusiva.

Considerou, em função disso, que os cursos de mestrado em Administração deveriam capacitar os mestrados para atuar, em condições iguais, em ambas as áreas. A opção caberia ao aluno, que deveria decidir, em função de seus objetivos e das condições do mercado de trabalho, como e onde aplicar a capacitação adquirida.

Essa situação está se alterando gradualmente, em função de o PNTE, a partir de 1977, ter se deslocado para o Centro Brasileiro de Assistência Empresarial (CEBRAE), passando a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) a ser o órgão financiador dos mestrados em Administração, inclusive os três que foram objeto de estudo do IUPERJ. A FINEP reforçou a ênfase sobre a preparação de docentes e pesquisadores, além de *produção científica*. Com isso supõe-se um movimento na direção de uma maior consistência na política de pós-graduação, ficando os cursos "stricto sensu" - mestrado e doutorado - com a atribuição de formar docentes e pesquisadores e os "lato sensu" - especialização e aperfeiçoamento - com a formação de executivos, consultores e profissionais nos padrões definidos pelo PNTE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ DANTAS, Laura et alii. Caracterização dos candidatos, alunos e formados dos cursos de mestrado em Administração. Rio de Janeiro, Ed. IUPERJ, fev. 1977, p. 193.
- ² Ibidem,
- ³ BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Pós-Graduação, 1975, p. 23.
- ⁴ Ibidem, p. 44.
- ⁵ DANTAS et alii, op. cit. p. 197.

3.3 - O Curso de Pós-Graduação em Administração da UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - mantém, sob responsabilidade do Departamento de Ciências Administrativas da sua Faculdade de Ciências Econômicas, um Curso de Pós-Graduação em Administração - CPGA - a nível de mestrado, devidamente credenciado através do parecer nº 1.198/77, aprovado em 4/5/77 pelo Conselho Federal de Educação. O CPGA forma, juntamente com o Núcleo de Pesquisa - também referido como Setor de Pesquisa - e o Setor de Cursos Especiais ou de Extensão, o Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA - que trabalha em estreita colaboração com o Centro de Estudos e Pesquisas em Administração - CEPA - igualmente vinculado à Faculdade de Ciências Econômicas.

Iniciou suas atividades em 1971, havendo recebido de 1972 a 1977 um número de alunos/ano que oscilou entre 16 e 38, totalizando 143 ingressos no período. Desses, cerca de 63 haviam completado os 40 créditos requeridos para a conclusão da parte curricular do curso e 9 haviam apresentado a dissertação final até o primeiro semestre de 1977, quando foi feito o levantamento de dados para este estudo. Até o final de 1977, época da conclusão deste trabalho, esses números haviam aumentado para 82 e 21, respectivamente.¹

O curso é mantido financeiramente pela UFRGS, através de dotações orçamentárias e não-orçamentárias, FINEP e receitas próprias pela prestação de serviços (taxas de matrícula, por ex.), e oferece quatro áreas de concentração de estudos, a saber:

1. Contabilidade e Finanças
2. Recursos Humanos
3. Mercadologia
4. Tecnologia Operacional

O título de Mestre é concedido ao aluno que:

- obtiver um mínimo de 40 créditos;

- for aprovado em todas as disciplinas, obtendo conceito final igual ou superior a "B";
- elaborar, defender e tiver aprovada dissertação com conceito final igual ou superior a "B".

Os objetivos oficiais do CPGA, segundo está explicitado em seu Regimento Interno, são "...formar professores para o ensino superior, pesquisadores, para a formação de núcleos e centros de pesquisas, profissionais de alto nível para o atendimento à demanda do mercado de trabalho nas instituições públicas e privadas...".²

O relatório de atividades de 1977 do PPGA coloca como funções dos seus cursos de pós-graduação:

- a) pós-graduação "stricto sensu" em Administração - mestrado e doutorado - formação de profissionais de alto nível - executivos, empreendedores, professores e pesquisadores;
- b) pós-graduação "lato sensu" em Administração - aperfeiçoamento, especialização e cursos especiais - treinamento (educação continuada) de professores em Administração, executivos e empresários sempre que se constate a existência de demanda específica e sua viabilidade.

Essas funções não diferem em sua essência, dos objetivos definidos no documento "Programa de Pós-Graduação em Administração; objetivos e estrutura", publicado no 2º semestre de 1975, mas apenas na forma de apresentação. Em 1975, definia-se como objetivos específicos do mestrado:

- a) capacitação de docentes para o ensino superior;
- b) formação de estrategistas para atendimento às demandas do meio;
- c) capacitação de "...recursos humanos com conhecimento e compreensão de processos gerenciais, problemas gerenciais, processos comportamentais nas organizações e com habilidades comportamentais analíticas e de resolução de problemas."³

Entre os objetivos específicos do Setor de Pesquisas foi incluído o desenvolvimento de habilidades específicas de pesquisa nos alunos do mestrado.

O Setor de Cursos Especiais se propõe a atender, dentro do espírito da pós-graduação "lato sensu", à necessidade de aperfeiçoamento de docentes de nível superior e à demanda de desenvolvimento de recursos humanos para as áreas governamental e privada.

Não resta dúvida, então, que o CPGA tem se proposto à formação de recursos humanos para o magistério superior, pesquisa e administração a nível estratégico. Uma vez que atua nas modalidades "stricto sensu" - curso de mestrado - e "lato sensu" - especialização e aperfeiçoamento - pode parecer, à primeira vista, que sua orientação é perfeitamente harmônica com a política traçada pelo CNPG. No entanto, esse Conselho, através do PNPG, alerta para o fato de que a função principal dos cursos de mestrado é a *formação de mestres para suprir as necessidades da Universidade*, em termos de professores e pesquisadores. A formação de profissionais para atender à demanda da economia, da área empresarial, seria atribuição dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, incluindo programas especiais, como é o caso daqueles que o PNTE realiza em conjunto com a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos - FDRH, no Rio Grande do Sul, ou com o Programa Paranaense de Treinamento de Executivos-PPTE, por exemplo.

Por outro lado, não resta dúvida de que, em existindo segmentos do ambiente não atingidos pelo PNTE e similares e em possuindo o CPGA condições para atendê-los *sem prejuízo de suas funções prioritárias*, seria absurdo não assumir o papel, de extrema relevância para o desenvolvimento da Região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), *através da pós-graduação "lato sensu"*.

Observa-se, no entanto, que a "formação de executivos e empreendedores" (sic) é colocada entre as finalidades dos cursos "stricto sensu", o que contraria, em sua essência, as diretrizes constantes do PNPG.

O contraste que aqui se observa entre a lei e a prática foi, aliás, objeto de recente estudo de MORO⁴ a respeito de aspectos formais e reais na política educacional brasileira. Nesse trabalho MORO mostra que a origem dessa dualidade remonta à época do descobrimento do Brasil, quando cita TEIXEIRA:

*"Os europeus que aqui vieram diziam-se proclamadores do cristianismo, porém, na realidade era o sabor da aventura, da exploração e da fortuna que os norteava ... Assim, desde o início, a vida do recém-descoberto continente, ficou marcada pela dualidade: jesuítas e bandeirantes; 'fê e império', religião e ouro."*⁵

Trazendo o problema para um plano mais próximo ao deste trabalho, analisa a expansão quantitativa indiscriminada dos estabelecimentos isolados de ensino de terceiro grau, em inobservância ao previsto legalmente, mas com o aval do próprio Governo, através da autorização para funcionamento e reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação.⁶

É ainda MORO que observa:

*"Esta discrepância entre o previsto e o realizado, denominada de formalismo, não é um traço anormal das sociedades em desenvolvimento. As sociedades em transição vivem ao mesmo tempo expectativas idealistas de um futuro desenvolvido e a dura realidade de um passado subdesenvolvido do qual, ainda, não se libertaram."*⁷

Sob esse enfoque, a adição do objetivo "formação de executivos e empreendedores" ao de formação de professores e pesquisadores seria, talvez, uma adaptação das diretrizes do PNPG às demandas de uma realidade de extrema carência de recursos humanos na área de Administração, às quais o CPGA teria sido pressionado a responder, a exemplo do que aconteceu com outros cursos de pós-graduação da área. Talvez tenha estado acertada a equipe do IUPERJ quando sugeriu que:

"...em vez de enfatizar um ou outro tipo de formação, o ensino pós-graduado em Administração tem condições de capacitar os mestrandos a, após o curso, atuar, em condições iguais, em uma e/ou outra área. Assim, não caberia aos programas definir, a priori, seu produto final, a partir de per

*fis genéricos de categorias profissionais, tipo "executivo de alto nível" ou "professor para a graduação". A opção seria atribuída ao próprio mestrando, em termos de seus projetos profissionais e dos estímulos do mercado de trabalho. A diferenciação a nível didático poderia ser inibidora, sobretudo quando a área de pesquisa, de relevância indiscutível, fica, sobretudo, vinculada à formação docente."*⁸

Talvez tenha o CNPG, ao formular o PNPG, recaído, mais uma vez, nas "expectativas idealistas de um futuro desenvolvido", sem valorizar suficientemente "a dura realidade de um passado subdesenvolvido", com sua urgência em atender demandas a curto prazo, sem poder esperar que se complete o ciclo proposto a nível governamental (formação de professores a nível de mestrado - em média 4 anos - que atuarão na formação de profissionais mais capacitados a nível de graduação - cerca de 4 a 5 anos). A área empresarial precisa de recursos humanos *agora*. Além disso, tem condições de obtê-los, uma vez que oferece possibilidades muito superiores às da Universidade em termos de compensação financeira e perspectivas de ascensão ("status").

Talvez o CPGA estivesse recaído na mesma posição idealista se se restringisse aos objetivos oficiais, deixando de atender, assim, uma parcela importante de seu mercado potencial.

Por outro lado, o papel da Universidade e, por extensão, dos cursos de pós-graduação não se limita a responder às solicitações do meio. Cabe-lhe, ainda, e principalmente, agir sobre esse meio, como afirmam ATCON, LEITE, CISALPINO e RIBEIRO:

*"...a universidade, embora fruto da sociedade, deve tornar-se um agente intencional de sua mudança, moldando seu futuro, prevendo, regulando e confrontando suas demandas."*⁹

Sob esse enfoque, cabe-lhe agir não apenas em relação à clientela que demanda um "output" de natureza diversa, do legalmente previsto, como também (à exemplo do que fez o IUPERJ) fornecendo retroinformação aos órgãos superiores encar-

regados de traçar a política de pós-graduação para eventuais a justes à realidade dos critérios estabelecidos a nível de supra-sistema.

Para tanto, é necessário que o CPGA coloque em funcionamento de forma sistemática, mecanismos de acompanhamento e a valiação de seu desempenho em relação ao ambiente. Nesse sentido, o próprio Regimento Interno prevê colocar essa idéia em execução conforme está explicitado no seu art. 5º, item "o", so bre as atribuições da Comissão Coordenadora:

- "o) estruturar e manter um sistema de acompanhamento visando:*
- I - o Curso e seus egressos;*
 - II - a avaliação do desempenho do Curso na satisfação das necessidades do mercado"...10*

Dotado de tais mecanismos, o CPGA passaria do que MUS TO¹¹ denominou "ex-ante-fase" - em que as decisões são tomadas em função de resultados antecipados - para uma "ex-post-fase" - em que as decisões são adotadas com base em resultados efetivamente alcançados. A "ex-ante-fase" é característica da infância da organização, quando esta ainda não possui dados suficientes ou os mecanismos adequados para o uso sistemático da retroinformação como meio de corrigir desvios do modelo concebido inicialmente ou mesmo para alterá-lo. Nessa fase, as respostas do CPGA às demandas de seu meio podiam se constituir na antecipação de possíveis resultados, ou seja, da intenção manifesta de produzir determinados tipos de profissionais. No momento, porém, em que o sistema já conta com um volume de "outputs" suficiente para proceder a uma avaliação dos resultados obtidos, é mister que se projetem mecanismos de acompanhamento e avaliação desses resultados para subsidiar não só um planejamento no sentido de corrigir eventuais desvios dos padrões (critérios) definidos, como para embasar reinvidicações de mudanças dos próprios padrões se esses não se mostrarem condizentes com a realidade. Em outras palavras, o CPGA deve colocar em ação mecanismos de retroinformação tanto para verificar se realmente está produzindo "professores e pesquisadores" como para sugerir aquelas alterações, dentro ou fora de seu âmbito decisório, que julgar ne cessárias a partir de dados da sua realidade.

É necessário, porém, que não seja negligenciado o fato de que um órgão financiador do curso, a FINEP, e os organismos oficiais de formulação e fiscalização da execução da política de pós-graduação consideram prioritárias as atividades de ensino e pesquisa e, conseqüentemente, a formação de recursos humanos para esses setores. Portanto, por sedutora e adequada que seja a atuação a nível de formação de executivos e empreendedores, o desempenho do CPGA será avaliado, em primeiro lugar, pelo critério "formação de professores e pesquisadores".

Em função disso, a preocupação primeira deve ser a verificação desse aspecto sob a forma, basicamente, de resposta às questões:

- que tipo de "produto" o CPGA está exportando para seu meio? Professores para o ensino superior? Pesquisadores? Ou "executivos de alto nível"? Ou profissionais de administração para atuação a nível estratégico?
- como esses resultados se harmonizam com as demandas dos órgãos oficiais?
- que outras demandas estarão sendo atendidas através dos "outputs" do CPGA?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 Dados fornecidos pela Secretaria do PPGA em janeiro/1978.
- 2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. CPGA. Regimento Interno. Porto Alegre, s.d. mimeo, p. 1.
- 3 . Programa de Pós-Graduação em Administração; objetivos e estrutura, Porto Alegre, 2º semestre de 1975, p. 4.
- 4 MORO, Vicente. Análise dos aspectos formais e reais da Universidade de Passo Fundo. Porto Alegre, UFRGS/PPGA, 1978. (Dissertação de Mestrado).
- 5 TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2 ed. São Paulo, Nacional, 1976, p. 59. Apud MORO, Vicente. Análise dos aspectos formais e reais da Universidade de Passo Fundo. Porto Alegre, UFRGS/FCE/PPGA, 1978. (Dissertação de Mestrado).
- 6 MDRO, op. cit., p. 19.
- 7 Ibid., p. 21-2.
- 8 DANTAS, Laura et alii. Caracterização dos candidatos, alunos e formados dos cursos de mestrado em Administração. Rio de Janeiro, IUPERJ, fev. 1977, p. 198.
- 9 MDRO, op. cit., p. 31.
- 10 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. CPGA. Regimento Interno. Porto Alegre, s.d. Mimeo, p. 3.
- 11 MUSTD, Stephan A. Análisis de eficiência; metodología de la evaluación de proyectos sociales de desarrollo. Madrid. Ed. Tecnos, 1975.

3.4 - Definição do Problema

Este estudo se propõe a buscar retroinformação sobre o desempenho do CPGA:

a) em relação à política nacional de pós-graduação, ou seja, em relação ao suprasistema "Sistema de Pós-Graduação".

b) em relação aos objetivos formais fixados pelo próprio CPGA;

c) em relação à clientela representada pelos alunos que concluíram, no mínimo, o aspecto curricular do CPGA e estavam atuando profissionalmente à época da coleta dos dados, ou seja, aqueles alunos que haviam passado pelo processo de transformação e já estavam em condições de sentir o impacto que o mesmo tivera sobre a sua vida profissional;

d) indiretamente, em relação ao mercado de trabalho através da maneira como está absorvendo os aqui caracterizados como "egressos" do CPGA.

No que se refere ao item (a), considerar-se-á como referência os objetivos da pós-graduação "stricto sensu": formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.

Em relação ao item (b), considerou-se como objetivos formais fixados pelo CPGA a formação de professores, pesquisadores e executivos de alto nível ou administradores para atuação a nível estratégico, apesar das contradições apontadas entre essa última proposição e a política nacional de pós-graduação.

Quanto ao item (c), foram definidos como "ex-alunos" ou "egressos" os alunos que haviam concluído o aspecto curricular do curso sem, necessariamente, terem apresentado a dissertação final e obtido o grau de Mestre, porque à época do início deste trabalho o número destes era tão reduzido que inviabilizava sua utilização como grupo. A partir dessa definição o desempenho do CPGA em relação a esses ex-alunos será avaliado consi-

derando suas expectativas em relação ao curso, expressas através dos objetivos que os levaram a candidatar-se ao mesmo, conforme dados da sua ficha de inscrição e da entrevista. A exigência de que já tenham reingressado no mercado de trabalho, se é que em algum momento o haviam deixado para dedicar-se ao curso, justifica-se pela necessidade de se medir os possíveis efeitos que teve na atuação profissional dos egressos.

Um dado acerca do mercado de trabalho (d) que emergirá do estudo será o da utilização dos egressos. Esse dado é muito relevante porque o CPGA objetiva a formação de determinados profissionais para atender a carências nesse mercado.

A caracterização do produto da organização não é feita apenas internamente; o uso que é feito do seu "output" é fator preponderante nessa determinação.

O produto pretendido pelo CPGA pode ser definido como:

Professores para o ensino superior: os que desenvolvem atividades docentes em estabelecimentos de ensino superior, em tempo integral ou que, trabalhando nesse regime e nessas organizações, tenham as atividades docentes como sua principal ocupação.*

Pesquisadores: profissionais que atuem em pesquisa em tempo integral ou que tenham essa como sua principal ocupação.*

Executivos de alto nível ou administradores para atuação no plano estratégico: profissionais que tenham como principal a função de administrar organizações a nível estratégico, ou seja, dirigentes ao nível do primeiro escalão hierárquico (diretores, diretores-adjuntos, presidentes).

Supõe-se que existe uma diferença significativa entre o "output" pretendido e o realizado pelo sistema CPGA, em relação a: (1) demandas do Sistema de Pós-Graduação (formação de professores para o ensino superior e pesquisadores) e (2) objetivos formais fixados pelo próprio CPGA (formação de professores e executivos de alto nível).

* É considerada "ocupação principal" aquela que preenche a maior parte do tempo que o indivíduo dispense profissionalmente.

Quanto aos aspectos demandas de alunos e do mercado de trabalho são colocadas, inicialmente, apenas indagações, pois não há elementos suficientes para a formulação de hipóteses. Entretanto, os elementos que levaram ao esboço das proposições hipotéticas já enunciadas devem ser alvo de uma discussão mais detalhada.

A "formação" de professores e pesquisadores - objetivo formal da pós-graduação - é vista como uma força de expressão. Já foi mencionado anteriormente que o próprio PNPG registra que os cursos de pós-graduação dificilmente poderiam alterar o comportamento de entrada dos candidatos, significando que se deve tomar como dado a atividade profissional dos mesmos à época de sua inscrição¹. Em outras palavras, se o objetivo é "formar" professores para o magistério e pesquisadores, um dos critérios de entrada deve ser a atuação nessa área. De toda maneira, essa sub-hipótese é testada em termos de que se identificam dados de entrada e saída do processo.

Esses "dados de saída" referem-se às características do produto do CPGA, não a partir de critérios internos, como, por exemplo, a definição de determinados conhecimentos e habilidades necessários a um pesquisador ou professor e a medição do grau em que o produto atende a esses requisitos (apesar de se considerar que esse tipo de estudo também poderia trazer valiosas contribuições); referem-se, isto sim, à atuação do profissional após o curso, ao uso que está sendo feito dos conhecimentos e habilidades que - supõe-se até prova em contrário - adquiriu e desenvolveu durante o mesmo. Na verdade, o importante para o desenvolvimento do país não é apenas a formação de professores e pesquisadores, mas, sim, a formação de professores e pesquisadores para *lecionar no magistério superior e colaborar para o desenvolvimento científico nacional*; em outras palavras, este país não pode admitir o uso do título de "pós-graduação" como mero símbolo de um "status" anteriormente identificado com o diploma "de doutor" da graduação. Os cursos de pós-graduação são um investimento altíssimo

cujos resultados têm que reverter em benefício daquele que, em final, os custeia: o povo.

Outro aspecto a considerar é a formação de executivos e empreendedores ou, ainda, administradores para atuar a nível estratégico. CARVALHO considera

*"...como executivo aqueles administradores não-proprietários que ocupam cargos de chefia e decisão na alta e média esfera administrativa, e que podem ou não inovar."*²

MINTZBERG considera o empreendedor como um "...executivo (que) procura melhorar sua unidade, adaptando-a às mudanças do ambiente."³ Para ele executivo é

*"...a pessoa encarregada de uma organização ou de uma de suas subunidades. Além de presidentes, tal definição incluiria vice-presidente, bispos, chefes de seção, técnicos de futebol e primeiros-ministros ... todos estão investidos de uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada."*⁴

Esse autor examina o problema do ensino da administração como uma preparação para a atuação a nível executivo, desenvolvendo a tese, apoiada em várias pesquisas, de que esse ensino é inadequado porque se apoia em mitos sobre o trabalho dos executivos e não sobre a realidade do mesmo.

O primeiro desses mitos é o de que o executivo é um planejador sistemático e reflexivo. Para ele, na realidade,

*"...o trabalho administrativo não desenvolve planejadores reflexivos. O executivo está sempre respondendo a estímulos temporais. É um indivíduo condicionado pelo trabalho a preferir o movimento à ação retardada."*⁵

O segundo mito refere-se à crença de que o verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina. As evidências levantadas por MINTZBERG são de que ele desempenha, sim, vários deveres rotineiros como, por exemplo, os rituais e cerimônias de receber visitantes importantes.

O terceiro mito é o de que os executivos precisam de um sistema formal de informações gerenciais para administrar. Os estudos citados pelo autor demonstraram que eles preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões.

O quarto e último mito é o de que

*"A administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão. Sob qualquer definição de ciência e profissão, tal afirmação é falsa. Uma breve observação de qualquer executivo nos confirmará a noção de que ele não exerce uma ciência. Uma ciência implica no desenvolvimento de processos ou programas sistemática e analiticamente determinados. Se nem mesmo conhecemos os métodos usados pelos executivos, como podemos determiná-los por meio de análise científica? E como podemos chamar a administração de uma profissão, se não podemos especificar o que os executivos devem aprender? Pois, além de tudo, uma profissão envolve o conhecimento de alguma parte do saber ou da ciência."*⁶

Especificamente sobre o executivo brasileiro, é CARVALHO quem define este como "... uma personagem sobre a qual se fala muito, mas se conhece pouco."⁷

Cabem, a esta altura, duas questões extremamente relevantes. A primeira delas diz respeito à proposição do CPGA em exportar para o meio um produto cujas especificações ainda não são conhecidas, ou seja, se ainda não se conhece o tipo de conhecimento e habilidades que caracterizam o executivo bem-sucedido, como desenvolver os processos para sua "formação"? ou, ainda, se não se sabe onde se quer chegar, como escolher o caminho?

A segunda delas é concernente à proposição múltipla de formar professores, pesquisadores e executivos *num mesmo curso*, com um mesmo elenco de disciplinas.

É ainda MINTZBERG que define os papéis do executivo como sendo:

- a) "O papel ligado à imagem do chefe. Devido à sua posição de chefe de uma unidade organizacional, todo executivo precisa desempenhar algumas obrigações de natureza cerimonial";⁸
- b) Papel do líder que tem responsabilidade por todo trabalho realizado na sua unidade;
- c) Papel de contato, com o objetivo principal de obter informações, através de relações interpessoais com seus pares, pessoas de fora da organização, seus subordinados e, em menor grau, seus superiores;

- d) Papel de monitor, esquadrihando constantemente o ambiente em busca de informações;
- e) Papel de disseminador, na sua organização, de informações a que tem acesso mais fácil em razão de sua posição;
- f) Papel de porta-voz, informando e tentando satisfazer às pessoas que têm influência sobre sua unidade;
- g) Papel de "decisor" - em que exerce sua autoridade formal para determinar a estratégia de sua unidade. Este, por sua vez, compreende quatro papéis: empreendedor (inovador), manipulador de distúrbios, locador de recursos e negociador.

Em se admitindo que sejam esses papéis coincidentes com os exigidos pelos executivos brasileiros (a pesquisa não abrangeu esse universo), qual a sua relação com os papéis exigidos de um professor universitário e/ou de um pesquisador?

A atividade de pesquisa é definida como:

*"1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. 3. Investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento."*⁹

Qual a relação entre essa postura de investigação minuciosa e sistemática da realidade com aquela típica do executivo? Enquanto o pesquisador utiliza principalmente o planejamento sistemático e reflexivo, o executivo "responde a estímulos temporais" e prefere "o movimento à ação retardada". Além disso, enquanto a maior parte do trabalho deste consiste em relacionar-se com outras pessoas, seja liderando-as, comunicando-se com elas, procurando agradá-las etc., àquele não são exigidas, necessariamente, habilidades nesse terreno. Isso não quer dizer que não seja importante para sua vida profissional e pessoal, mas sim, que relacionar-se bem com outras pessoas, essencial ao desempenho dos papéis do executivo, é apenas um atributo desejável nos pesquisadores em geral, assim como não

é sua atribuição típica a liderança de grupos, a tomada de decisões que afetarão a vida de uma organização ou ser porta-voz dos interesses de uma empresa. Portanto, além da diferença em termos de conhecimentos teóricos instrumentais para o desenvolvimento dos dois tipos de atuação profissional, há toda uma diversidade de características comportamentais a serem enfatizadas em cada um dos casos.

No que tange às atividades docentes vê-se, igualmente, que há distinções fundamentais. Frequentemente o professor tem sido definido como um "administrador" de situações de ensino-aprendizagem. Contudo, há de se convir que administrar uma classe, um grupo de alunos, organizando recursos didáticos é algo bastante diferente de administrar uma organização produtora de bens ou serviços. A exemplo do pesquisador, o professor planeja sistematicamente seu trabalho e isso é parte importante de seu papel; a exemplo do executivo, uma parcela importante de seu trabalho constitui-se de relacionar-se (bem) com pessoas, atuar como monitor e disseminador de informações e, num certo sentido, "decisor". Em alguns momentos, pode atuar como "porta-voz" de sua "organização", embora não seja essa uma tarefa típica do professor.

Não se nega, então, a existência de analogias entre as três funções; não há, no entanto, um grau de identidade tão grande entre elas que possibilite a conclusão de que, através de um mesmo processo, se possa chegar a formar profissionais para atuação múltipla ao nível de excelência que se pretende com os cursos de pós-graduação. A um professor cabe criar situações em que os alunos aprendam; a um pesquisador cabe investigar a realidade em busca do seu conhecimento; a um executivo cabe administrar organizações. As habilidades específicas necessárias ao desempenho dos papéis inerentes a essas três categorias profissionais sugerem que a uniformidade de currículo do CPGA não é adequada ao propósito múltiplo, levando, dessa forma, às hipóteses enunciadas.

O exame desse currículo, se por um lado não deixa dúvidas quanto a sua inadequação para a "formação" de pesquisa-

dores e professores, também não pode levar a afirmar que se destine à "formação" de executivos de alto nível, embora os títulos das diferentes disciplinas dêem essa impressão (vide Quadro 1). Como essa formação compreenderia, fundamentalmente, o desenvolvimento de determinados tipos de habilidades, apenas através de estudo mais aprofundado dos processos utilizados pelo sistema poder-se-ia chegar a uma conclusão afirmativa, ou seja, de que o CPGA está formando, principalmente, executivos, o que permitiria o levantamento de tal hipótese. Como a análise do processo não é parte integrante deste trabalho, fica como sugestão para outros pesquisadores, lembrando-se o estudo de FISCHER¹⁰ sobre modalidades de ensino-aprendizagem em Administração como uma contribuição valiosa nesse sentido.

QUADRO 1

DISCIPLINAS OFERECIDAS	PERÍODOS LETIVOS				
	1972	1973	1974	1975	1976
Adm. de Recursos Humanos					x
Adm. Financeira e Orçamento-Programa				x	
Adm. de Fontes e Uso de Recursos	x			x	
Adm. para o Desenvolvimento			x		
Análise de Sistemas	x	x	x		
Análise Transacional na Organização					x
Chefia e Liderança	x	x		x	
Ciência e Técnica em Países em Desenvolvimento				x	
Comércio Internacional				x	
Custos			x		
Desenvolvimento Organizacional					x
Desenvolvimento de Recursos Humanos	x	x	x	x	
Dinâmica de Grupo	x	x	x	x	
Economia Pública	x	x	x		
Estratégia de Ação do Governo			x		
Estratégia Empresarial			x		
Estratégia Mercadológica	x	x			x
Evolução do Pensamento Administrativo					x
Formulação de Políticas	x	x	x		
Fundamentos de Administração Pública				x	
Integração Organizacional					x
Marketing				x	
Marketing Internacional	x				
Mercadologia I					x
Mercadologia II				x	
Metodologia de Pesquisa	x	x	x	x	
Métodos Quantitativos				x	x
Mudança Organizacional Planejada			x		
Orçamento Empresarial	x	x	x	x	
Orçamento-Programa e Execução Orçamentária					x
Pesquisa em Administração					x
Pesquisa Operacional I				x	
Planejamento Governamental	x	x	x		
Política e Estratégia Administrativa		x		x	
Política Gerencial				x	
Política na Administração					x
Problemas de Organização Administrativa	x	x	x	x	
Processo Decisório	x				
Produção					x
Psicologia Organizacional	x	x	x	x	
Sem. de Criativ. e Resol. de Prob. Gerenciais					x
Sem. de Mercadologia					x
Sem. de Mudança Organizacional			x		
Sem. Interdisciplinar			x		
Sem. Interdisciplinar de Ensino			x		
Sem. de Dissertação	x		x	x	

.....

DISCIPLINAS OFERECIDAS	PERÍODOS LETIVOS				
	1972	1973	1974	1975	1976
Sistematização de Ensino	x	x	x		
Técnica de Diagnose e Avaliação de Mudança Organizacional				x	
Técnica de Elaboração e Controle de Projetos	x	x	x	x	
Tecnologia do Ensino Superior				x	x
Teoria Econômica		x		x	
Teoria Financeira Superior	x		x	x	x
Teoria Mercadológica Superior	x	x	x		
Teoria Organizacional	x	x		x	
Teoria de Sistemas				x	x
Teoria Superior da Produção	x	x	x		

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ BRASIL. Novas perspectivas para o sistema de ensino superior; operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários, Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1975, p. 34.
- ² CARVALHO, Maria Izabel Valladão de e DIAS, Maria Tereza Ramos. O Pós-Graduado da EAESP e o Curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1975. p. 1-2 (Apêndice)
- ³ MINTZBERG, Henry. Os falsos mitos sobre o trabalho dos executivos. Negócios em EXAME. São Paulo, :107-14, jan./fev. 1976. p. 111.
- ⁴ Ibid., p. 110.
- ⁵ Ibid., p. 108.
- ⁶ Ibid., p. 109.
- ⁷ CARVALHO, op. cit., p. 2.
- ⁸ MINTZBERG, op. cit., p. 110.
- ⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et alii. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975, p. 1087.
- ¹⁰ FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Sobre as tentativas de organização de modalidades de ensino-aprendizagem nos currículos dos cursos de mestrado em administração no Brasil. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Administração, UFRGS, 1977. Tese (mestrado em administração).

4. A INVESTIGAÇÃO

4.1 - Descrição dos Procedimentos

O levantamento dos dados foi realizado através de entrevistas individuais estruturadas (vide Anexo 1), realizadas pela autora e dois auxiliares de pesquisa selecionados entre alunos do curso de graduação em Administração da UFRGS. A seleção desses dois auxiliares foi feita a partir dos critérios de condições de personalidade - desembaraço, objetividade, iniciativa, facilidade de contato - e experiência prévia. Os selecionados reuniam os requisitos necessários e, além disso, foram treinados para o tipo de coleta de dados pretendido, sendo inteirados dos objetivos do trabalho, gênero e dados e informações considerados relevantes, técnicas de entrevistas e registro de dados.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram marcadas antecipadamente e os auxiliares receberam cartas de apresentação do PPGA aos entrevistados, para identificação daqueles como tais e apoio ao trabalho.

As questões propostas aos ex-alunos pesquisados buscaram esclarecer:

- qual a atividade profissional predominante do entrevistado (questões 1 a 7);
- posição hierárquica na organização, no caso de "executivos" (questão 8);
- atividades secundárias do profissional (questão 9);
- influência do CPGA nas alterações ocorridas na vida profissional dos entrevistados após sua saída do curso (questões 10, 11, 13, 14, 15 e 16);
- quais os objetivos dos ex-alunos ao ingressar no CPGA (questão 12);
- sugestões quanto a pontos a enfatizar no CPGA (questão 17).

Além disso, foram consultadas as fichas de inscrição preenchidas pelos alunos ao se candidatarem ao curso, sendo que delas foram extraídos os seguintes elementos:

- objetivos iniciais dos ex-alunos;
- atividade profissional principal à época da inscrição.

Após a coleta e registro, esses dados foram codificados e transpostos para fichas de computador, sendo, então, encaminhados para processamento. Esse processamento foi feito através do programa SPSS - Statistical Package for the Social Sciences - obtendo-se, dessa forma, as distribuições de frequência de cada item do instrumento e a relação entre itens. Considerando o fato de que se estava lidando com variáveis nominais, utilizou-se a técnica do "qui-quadrado" para o estabelecimento dessas relações.

Na análise que se segue, foram utilizadas apenas aquelas relações consideradas significativas para os propósitos deste estudo.

4.2 - Caracterização da Amostra

Em janeiro de 77 a Secretaria do CPGA forneceu à autora uma lista de sessenta e três alunos que haviam concluído o número de créditos requeridos para a conclusão do curso ou que os estavam concluindo. Desses, quarenta foram entrevistados. Os vinte e três restantes não puderam ser encontrados: por estarem ausentes da cidade (doze pessoas); por não haver sido possível localizá-los (oito pessoas), ou ainda, por motivos diversos como "falta de tempo" (três pessoas).

Dos quarenta entrevistados, trinta e oito residem em Porto Alegre, um mora em Viamão, RS, mas desenvolve suas atividades profissionais em Porto Alegre e um reside e trabalha em Santa Maria, RS. Desses, 32,5% ingressou no Curso em 72, 17,5% em 73, 25,0% em 74 e 25,0% em 75 (vide Tabela 1).

Da amostra, 22,5% "saiu" do Curso em 72, 10,0% em 73, 35,0% em 75, 25,0% em 76 e 7,5% estava "saíndo" em 77, à época da coleta de dados (vide Tabela 2).

Do total dos entrevistados 25,0% graduou-se em Administração, independentemente de outro ou outros cursos que tenham feito, concomitantes, anteriores ou posteriores àquele, 25,0% cursou Economia e/ou Ciências Contábeis; 10,0% Engenharia; .. 7,5% Pedagogia; 7,5% Ciências Jurídicas, 7,5% fez cursos na área Bio-médica e 17,5% outros cursos (vide Tabela 3).

A grande maioria dos ex-alunos, 47,5%, graduou-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; 25,0% na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRGS; 2,5% na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; 7,5% na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; 2,5% na Universidade Federal de Pelotas - UPEL - totalizando 85% de egressos de universidades gaúchas. Dos 15% restantes, 12,5% é proveniente de estabelecimentos de ensino superior nacionais e 2,5% do exterior (vide Tabela 4).

A maior parte da amostra (75%) pertence ao sexo masculino. Em termos de idade, a maior concentração é na faixa dos 31 aos 35 anos (25%), seguindo-se as dos 26 aos 30 e dos 41 aos 45 anos (cada uma representando 22,5% do total) e, finalmente, dos 36 aos 40 e dos 46 aos 50 anos (cada uma representando 15,0% do total) (vide Tabela 5).

TABELA 1

Ano de Ingresso dos Ex-alunos Pesquisados no Curso
de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS
Porto Alegre, 1972-1975

ANO DE INGRESSO	F	Fr
72	13	32,5
73	7	17,5
74	10	25,0
75	10	25,0
T O T A L	40	100,0

FDNTE: Secretaria do PPGA/UFRGS

TABELA 2

Ano de Saída dos Ex-alunos Pesquisados do Curso
de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS
Porto Alegre, 1972-1977

ANO DE SAÍDA	F	Fr
72	9	22,5
73	4	10,0
75	14	35,0
76	10	25,0
77	3	7,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 3

Formação Básica dos Ex-alunos Pesquisados do
Curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFRGS
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

FORMAÇÃO	F	Fr
1. Administração ou Administração e outro	10	25,0
2. Economia e/ou Ciências Contábeis	10	25,0
3. Ciências Bio-Médicas	3	7,5
4. Engenharia	4	10,0
5. Pedagogia	3	7,5
6. Ciências Jurídicas	3	7,5
7. Diversos Cursos	7	17,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 4

Universidade de Origem dos Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

UNIVERSIDADE	F	Fr
UFRGS	19	47,5
PUCRGS	10	25,0
UNISINOS	1	2,5
UFSM	3	7,5
UPEL	1	2,5
Outras (no país)	5	12,5
Exterior	1	2,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 5

Idades dos Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º semestre de 1977

IDADES	F	Fr
26 - 30	9	22,5
31 - 35	10	25,0
36 - 40	6	15,0
41 - 45	9	22,5
46 - 50	6	15,0
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

5. OS RESULTADOS

5.1 - Apresentação Descritiva dos Dados

Quanto às organizações em que atuam, a maioria dos entrevistados (57,5%) dedica-se a atividades outras que não ensino, 27,5% ao ensino, 12,5% à pesquisa e 2,5% a ensino/pesquisa, conforme dados da tabela 6.

Por outro lado 17,5% atua em setores de ensino, 10,0% de pesquisa, distribuindo-se os demais por órgãos de planejamento (15,0%), administrativos (7,5%), de assessoria (17,5%), finanças (10,0%), produção (2,5), direção superior (15,0%) e fiscalização (5,0%) (ver Tabela 7).

É interessante observar que a designação formal do setor a que se referem os dados acima nem sempre corresponde à atividade principal do mesmo, conforme pode ser constatado pela comparação entre as tabelas 7 e 8. Esta última mostra que 20,0% tem como atividade mais importante o ensino, 17,5% a pesquisa, 20% o planejamento, 12,5% tarefas administrativas, 12,5% assessoria, 2,5% finanças, 2,5% produção, 7,5% direção superior e 5,0% fiscalização; 15,0% dos entrevistados ocupa o cargo de professor, 2,5% de pesquisador, 10,0% de diretor, 5,0% ocupantes de cargos de chefia de nível intermediário na estrutura hierárquica de suas organizações, 17,5% de assessores, consultores ou assistentes; 42,5% ocupam cargos que definem uma categoria profissional correspondente a uma formação universitária a nível de graduação como, por exemplo, engenheiro, economista, advogado, etc. Estes são designados genericamente como "técnicos de nível superior", para efeitos deste estudo. Os 7,5% restantes ocupam outros cargos (vide Tabela 9).

As funções desempenhadas, que refletem o que os entrevistados realmente fazem nas organizações onde trabalham, não se mostram coincidentes com os cargos ocupados 12,5% atua como professores (ensino superior), 5,0% como pesquisadores, 20,0% como diretores, 12,5% como chefes de nível médio,

27,5% assessores, consultores ou assistentes, 17,5% técnicos de nível superior e 5,0% tem outras funções (vide Tabela 10).

Foi averiguada a posição hierárquica dos entrevistados que afirmaram desempenhar funções de direção nas organizações onde trabalham com o objetivo de determinar a possibilidade de sua inclusão nas categorias "executivos de alto nível", ou "administradores atuando a nível estratégico", já definidos no item 3.4 como "profissionais que tenham como sua principal atividade a função de administrar organizações ao nível do primeiro escalão hierárquico (diretores, diretores-adjuntos, presidentes)". Dos oito entrevistados (20,0% da amostra) que exercem funções de "direção", dois (5,0%) não são subordinados a ninguém, estando, portanto, no mais alto nível de suas organizações, cinco (12,5%) estão subordinados a um presidente ou diretor-geral, mas ainda atuam a nível estratégico, e um (2,5%) está situado no terceiro escalão hierárquico, não sendo possível caracterizar sua atuação como de nível estratégico no âmbito da organização a que pertence. Concluiu-se, em consequência, que 17,5% e não 20,0% da amostra, como sugeria o item 5.1, pode ser tido como "executivos de alto nível" ou "administradores a nível estratégico".

No que se refere às atividades profissionais secundárias, o dado considerado particularmente relevante para os objetivos deste trabalho é o que se refere à carga horária semanal alocada para a atividade principal por aqueles entrevistados que têm a docência universitária ou a pesquisa como secundárias.

A Tabela 11 demonstra que, em relação à categoria "professor", um dos entrevistados atua como tal além de um regime de 30 horas semanais dedicadas a outra atividade, dez ex-alunos além de 40 horas, quatro além de 44 horas, um além de 45 e dois além de 48 horas. Configura-se, dessa forma, a atividade docente como realmente secundária, pois a absoluta maioria da amostra atua em "tempo integral" em outras áreas.

TABELA 6

Atividade Principal das Organizações Onde
Trabalham os Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

ATIVIDADE	F	Fr
Ensino	11	27,5
Pesquisa	5	12,5
Ensino e Pesquisa	1	2,5
Assessoria/Consultoria	4	10,0
Outras	19	47,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 7

Setores das Organizações Onde Trabalham os Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

S E T O R	F	Fr
Ensino	7	17,5
Pesquisa	4	10,0
Planejamento	6	15,0
Administração	3	7,5
Assessoria	7	17,5
Finanças	4	10,0
Produção	1	2,5
Direção Superior	6	15,0
Fiscalização	2	5,0
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 8

Atividade Principal dos Setores das Organizações
Onde Trabalham os Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º semestre de 1977

ATIVIDADE	F	Fr
Ensino	8	20,0
Pesquisa	7	17,5
Planejamento	8	20,0
Administração	5	12,5
Assessoria	5	12,5
Finanças	1	2,5
Produção	1	2,5
Direção Superior	3	7,5
Fiscalização	2	5,0
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 9

Cargos Ocupados Pelos Ex-alunos Pesquisados nas
Organizações Onde Trabalham
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

CARGOS	F	Fr
Professor	6	15,0
Pesquisador	1	2,5
Diretor	4	10,0
Chefe de nível médio	2	5,0
Assessor, consultor ou assistente	7	17,5
Técnico de nível superior	17	42,5
Outros	3	7,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 10

Funções Desempenhadas Pelos Ex-alunos Pesquisados
nas Organizações Onde Trabalham
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

FUNÇÕES	F	Fr
Professor	5	12,5
Pesquisador	2	5,0
Diretor	8	20,0
Chefe de nível médio	5	12,5
Assessor, consultor ou assistente	11	27,5
Técnico de nível superior	7	17,5
Outros	2	5,0
T D T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 11

Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo sua Atividade Profissional Secundária e a Carga Horária Semanal que Alocam à sua Atividade Profissional Predominante
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

CARGA HORÁRIA ATIVIDADE PREDOMINANTE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS SECUNDÁRIAS										TOTAL
	PROFESSOR	PESQUISADOR	DIRETOR	CHEFE DE NÍVEL MÉDIO	ASSESSOR	TÉC. NÍVEL SUPERIOR	OUTROS				
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
22	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
30	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	4
40	10	1	0	1	0	9	0	0	0	0	21
42	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
44	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6
45	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
48	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4
50	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	19	3	1	1	2	13	1	2	1	1	40

FONTE: Ex-alunos pesquisados

Em relação à pesquisa, constata-se que os três entrevistados que a têm como segunda atividade ocupam-se em outra por 22,40 e 48 horas semanais. Apenas no primeiro caso tipifica-se um regime de "tempo parcial" na atividade predominante. Trata-se de um ex-aluno que exerce função de "assessoria técnica" e trabalha em pesquisa junto à Universidade em regime de 16 horas semanais.

A tabela 12, por sua vez, mostra a relação existente entre as atividades predominantes e secundárias. Dos dezenove entrevistados que exercem o magistério superior em segundo plano (em termos de alocação de tempo), um atua principalmente como pesquisador, sete são diretores, sete são assessores, três são "técnicos de nível superior" e um (incluído na categoria "outros") exerce a função de fiscalização tributária.

Dentre os que elegeram a pesquisa como segunda atividade, um atua predominantemente como professor universitário, um como chefe de nível médio e um como assessor.

Constata-se, ainda, através dos dados contidos na tabela 13, que 5,0% dos ex-alunos pesquisados ingressou no magistério superior após o curso e 2,5% intensificou suas atividades nessa área; 32,5% afirmou ter havido uma valorização profissional posterior, manifestada através de promoções, convites etc.; 15,0% considerou que passaram a apresentar um melhor desempenho em função de aperfeiçoamento profissional; 12,5% citou outras alterações não-relevantes para os objetivos deste trabalho e 32,5% reportou não haverem ocorrido mudanças significativas em sua vida profissional após sua saída do CPGA.

Quanto a alterações funcionais, 30,0% considerou que houve melhora na sua posição funcional nas organizações onde trabalhavam ao sair do CPGA; 67,5% que não houve melhora e 2,5% não respondeu. Essa melhora traduzir-se-ia por uma promoção e um nível hierárquico superior ou uma melhora de "status" constatável através dos símbolos utilizados pela organização (vide Tabela 14).

TABELA 12

Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados de Acordo com a sua Atividade Profissional Predominante e sua Atividade Profissional Secundária
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

ATIVIDADE PROFISSIONAL PREDOMINANTE	ATIVIDADE PROFISSIONAL SECUNDÁRIA								TOTAL
	PROFESSOR	PESQUISADOR	DIRETOR	CHEFE	ASSESSOR	TÉC.NÍVEL SUPERIOR	OUTROS	TOTAL	
Professor	0	1	0	0	1	2	0	5	
Pesquisador	1	0	0	0	0	1	0	2	
Diretor	7	0	0	0	0	1	0	8	
Chefe	0	1	0	0	0	4	0	5	
Assessor	7	1	1	0	0	0	1	11	
Téc. Nív. Sup.	3	0	0	1	1	3	0	7	
Outros	1	0	0	0	0	1	0	2	
TOTAL	19	3	1	1	2	13	1	40	

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 13

Alterações Ocorridas na Vida Profissional dos Ex-alunos
 Pesquisados Após sua Saída do CPGA/UFRGS
 Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

ALTERAÇÕES	F	Fr
Ingressou no magistério superior	2	5,0
Intensificou suas atividades no magistério superior	1	2,5
Valorização profissional (promoções, convites, etc.)	13	32,5
Melhor desempenho em função do <u>a</u> perfeiçoamento profissional	6	15,0
Outras	5	12,5
Não ocorreram alterações	13	32,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 14

Incidência de Melhoras nas Posições Funcionais dos
Ex-alunos Pesquisados na Organização Onde
Trabalhavam ao Concluir os Créditos do CPGA
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

EVENTO	F	Fr
Ocorreu melhora	12	30,0
Não ocorreu melhora	27	67,5
Não respondeu	1	2,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

No que se refere a novas oportunidades de trabalho 37,5% recebeu propostas de outras organizações ao sair do CPGA, 60% não recebeu e 2,5% não respondeu à questão (vide Tabela 15).

Já no aspecto de influência curricular 32,5% dos entrevistados sentiu que o currículo do CPGA lhes proporcionou desenvolvimento intelectual e cultural e melhorou seu desempenho profissional; 65,0% afirmou apenas que o CPGA lhes proporcionou desenvolvimento intelectual e cultural, ficando 2,5% na categoria "outros" (vide Tabela 16).

Conforme mostra a Tabela 17, 52,5% atribuiu as modificações ocorridas ao CPGA, 12,5% a outras influências, 32,5% reportou não haverem ocorrido alterações e 2,5% não respondeu.

Em relação aos objetivos dos entrevistados ao ingressar no CPGA, há que se considerar dois tipos de dados, ou seja, aqueles constantes da Tabela 18, coletados através das entrevistas, e os reunidos na Tabela 19, extraídos das fichas de inscrição ao CPGA dos mesmos alunos. A primeira mostra que 72,5% tinha como objetivo o desenvolvimento individual e/ou profissional, 2,5% pretendia ingressar no magistério superior, 7,5% pensava em adquirir melhor capacitação para as atividades docentes a esse nível, 2,5% em ingressar em atividades de pesquisa e 15,0% em obter o grau de Mestre. A segunda indica que, à época de sua inscrição ao Curso, 62,5% colocou como seu objetivo principal o desenvolvimento individual e/ou profissional, 10,0% o ingresso no magistério superior, 15,0% a aquisição de melhor habilitação para essa atividade, 5,0% o ingresso em atividades de pesquisa, 2,5% uma melhor habilitação para tais atividades e 5,0% a obtenção do grau de Mestre. Constata-se a existência de uma relação positiva entre os dados extraídos das duas fontes, sendo as eventuais divergências tidas como naturais dado o espaço de tempo ocorrido entre a inscrição ao curso e a entrevista (2 a 5 anos).

Conforme foi assinalado no item 3.4, deve ser tomado como dado a atividade profissional dos candidatos aos cursos de mestrado ao início do curso, já que esses cursos dificilmente poderiam alterar o comportamento de entrada dos alunos. Por essa razão, cabè assinalar aqui os cargos ocupados e as funções desempenhadas pelos entrevistados quando de sua inscrição ao curso. Ser-

gundo consta de suas fichas de inscrição, 15,0% tinha o cargo de professor (nível superior1), 5,0% o de pesquisador, 5,0% de diretor, 10,0% o de chefe de nível médio, 17,5% os de assessor, consultor ou assistente, 37,5% o de técnico de nível superior e 10,0% "outros" (vide Tabela 20).

No que se refere às funções desempenhadas, 10,0% atuava como professores, 5,0% como pesquisadores, 10,0% como diretores, 22,5% como chefes de nível médio, 27,5% como assessores, consultores ou assistentes, 17,5% como técnicos de nível superior e 7,5% como "outros" (vide Tabela 21).

De acordo com os dados da Tabela 22, existe uma relação positiva entre os cargos ocupados ao início e ao final do curso. Essa relação é maior nas categorias "professor", "assessor", "técnico de nível superior" e "outros".

Da mesma forma, a relação entre função "antes" e "depois" é positiva (vide Tabela 23), mas, neste caso, principalmente no que se refere às funções de "assessor" e "técnico de nível superior". Nota-se a ascensão de três "chefes" a funções de "direção". É interessante observar, também, que há coincidência entre os dados das Tabelas 22 e 23 e os da Tabela 13, que retrata declarações dos ex-alunos quanto às alterações ocorridas em sua vida profissional após o curso. Por exemplo, a Tabela 22 nos indica que 5,0% (dois ex-alunos) passou a ocupar cargo de professor após o curso e 5,0% abandonou-o. Já a Tabela 23, mostra que 7,5% (três ex-alunos) passou a desempenhar a função de professor após o CPGA e 5,0% (dois ex-alunos) deixou de fazê-lo. Por outro lado, a Tabela 13 indica que 5,0% dos entrevistados declarou haver ingressado no magistério universitário após o curso (passou a ocupar o cargo de professor) e que 2,5% intensificou suas atividades na área, perfazendo, dessa forma, os 7,5% que afirmou ter passado a desempenhar a função de docente de nível superior.

Além disso, os dados das tabelas 22 e 23 indicam, respectivamente, que doze ex-alunos (equivalentes a 30,0% da amostra) mudaram de cargo durante ou após o curso e dezessete (equivalentes a 42,5%) mudaram de função, o que parece ter sido percebido, no caso de treze pessoas (32,5%) como "valorização profissional". Doze entrevistados (30,0%) tiveram essa valorização expressa por uma melhoria na posição funcional.

As sugestões apresentadas pelos entrevistados para possíveis melhorias no CPGA foram as seguintes:

a) Referentes à estrutura do CPGA

- O curso deveria ser menos genérico, as áreas de concentração melhor definidas, ou seja, deveria haver maior especificidade (sugestão de *doze* entrevistados).
- O curso deve ser genérico (sugestão de *um* entrevistado).
- O curso deve ser menos "teórico", ou seja, deve ser feita uma melhor relação dos conteúdos teóricos com a realidade da prática de administração (*nove* sugestões).
- Maior ênfase na formação para pesquisa e/ou docência (*quatro* sugestões).
- Deve ser estabelecida uma melhor coordenação entre as diversas "cadeiras" do curso (*uma* sugestão).
- Oferecer maior número de disciplinas nas diversas áreas de concentração (*uma* sugestão).
- Orientação para a formação de administradores para exercer efetivamente esse papel, suprindo as carências do mercado (*uma* sugestão).

b) Referentes ao conteúdo

- Maior ênfase nos aspectos técnico-quantitativos da administração (*duas* sugestões).
- Explorar mais profundamente os aspectos de programação e planejamento na área da administração pública (*uma* sugestão).
- Maior aproximação com a realidade brasileira, através de pesquisa dessa realidade na busca de identificação de carências na área de administração (*uma* sugestão) e de uma teoria da administração pertinente à mesma (*uma* sugestão).

- Mais estimulante no que se refere ao desenvolvimento do espírito crítico (uma sugestão).
- Maior objetividade (uma sugestão).
- Nível de qualidade mais elevado que o do graduação (sic) (uma sugestão).

c) Gerais

- Proporcionar melhor remuneração aos professores para obter docentes de melhor nível (uma sugestão).
- Maior número de professores orientadores em tempo integral (uma sugestão).
- Exigência de cinco anos de experiência profissional, como condição mínima, para os candidatos ao CPGA (uma sugestão).
- Nivelamento dos alunos no que tange aos conhecimentos básicos de administração (uma sugestão).
- Preparação de lideranças (uma sugestão).

TABELA 15

Propostas de Outras Organizações Recebidas Pelos
 Ex-alunos Pesquisados ao Concluir os
 Créditos no CPGA/UFRGS
 Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

EVENTO	F	Fr
Recebeu propostas	15	37,5
Não recebeu propostas	24	60,0
Não respondeu	1	2,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 16

Influência do Currículo do CPGA/UFRGS sobre o
Desempenho Profissional e Intelectual
dos Ex-alunos Pesquisados
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

TIPO DE INFLUÊNCIA	F	Fr
Proporcionou desenvolvimento intelectual e cultural e melhorou desempenho profissional.	13	32,5
Proporcionou desenvolvimento intelectual e cultural.	26	65,0
Outros	1	2,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 17

Fatores a que os Ex-alunos Pesquisados Atribuem as
 Alterações Ocorridas em sua Vida Profissional
 Após sua Saída do CPGA/UFRGS
 Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

FATORES	F	Fr
Ao Curso de Pós-Graduação em Adminis- tração do PPGA/UFRGS	21	52,5
A outras influências	5	12,5
Não ocorreram alterações	13	32,5
Não respondeu	1	2,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 18

Objetivos dos Ex-alunos Pesquisados ao
Ingressar no CPGA
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

OBJETIVOS	F	Fr
Desenvolvimento individual/profissional	29	72,5
Ingressar no magistério superior	1	2,5
Adquirir melhor capacitação para o magistério superior	3	7,5
Ingressar em atividades de pesquisa	1	2,5
Obter o grau de Mestre	6	15,0
T O T A L	40	100,0

FONTE: Ex-alunos pesquisados.

TABELA 19

Objetivos dos Ex-alunos Pesquisados ao Ingressar no
CPGA/UFRGS de Acordo com sua Ficha de Inscrição
ao Curso

OBJETIVOS	F	Fr
Desenvolvimento individual/profissional	25	62,5
Ingressar no magistério superior	4	10,0
Adquirir melhor habilitação para o ma - gistério superior	6	15,0
Ingressar em atividades de pesquisa	2	5,0
Habilitar-se melhor para atividades de pesquisa	1	2,5
Obter o cargo de mestre	2	5,0
TOTAL	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 20

Cargos Ocupados Pelos Ex-alunos Pesquisados nas
Organizações Onde Trabalhavam Quando de sua
Inscrição ao Curso de Mestrado em
Administração do CPGA/UFRGS
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

CARGO	F	Fr
Professor	6	15,0
Pesquisador	2	5,0
Diretor	2	5,0
Chefe de nível médio	4	10,0
Assessor, consultor ou assistente	7	17,5
Técnico de nível superior	15	37,5
Outros	4	10,0
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 21

Funções Desempenhadas Pelos Ex-alunos Pesquisados
nas Organizações Onde Trabalhavam Quando de sua
Inscrição ao Curso de Mestrado em Administração
do CPGA/UFRGS
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

FUNÇÕES	F	Fr
Professor	4	10,0
Pesquisador	2	5,0
Diretor	4	10,0
Chefe de nível médio	9	22,5
Assessor, consultor ou assistente	11	27,5
Técnico de nível superior	7	17,5
Outros	3	7,5
T O T A L	40	100,0

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS.

TABELA 22

Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo o Cargo que Ocupavam Quando de sua Inscrição ao Curso e por Ocasão da Entrevista
Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

CARGOS (DEPOIS)	CARGOS (ANTES)								TOTAL
	PROFESSOR	PESQUISADOR	DIRETOR	CHEFE	ASSESSOR	TÉC. NÍVEL SUPERIOR	OUTRO	TOTAL	
Professor	4	0	1	0	0	1	0	0	6
Pesquisador	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Diretor	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Chefe	1	0	1	2	0	0	0	0	4
Assessor	0	0	1	0	4	2	0	0	7
Téc. Nív. Sup.	1	0	0	0	1	13	0	0	15
Outros	0	0	0	0	1	0	3	0	4
TOTAL	6	1	4	2	7	17	3	0	40

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS, Ex-alunos pesquisados.

TABELA 23

Distribuição dos Ex-alunos Pesquisados Segundo a Função que Ocupavam
 Quando de sua Inscrição ao Curso de Mestrado em Administração do
 CPGA/UFRGS e por Ocasão da Entrevista
 Porto Alegre, 1º Semestre de 1977

FUNÇÕES (ANTES)	FUNÇÕES (DEPOIS)								TOTAL
	PROFESSOR	PESQUISADOR	DIRETOR	CHEFE	ASSESSOR	TÉC. NÍVEL SUPERIOR	OUTROS	TOTAL	
Professor	2	0	1	0	0	1	0	4	
Pesquisador	0	1	0	0	0	1	0	2	
Diretor	0	0	3	0	1	0	0	4	
Chefe	2	0	3	3	1	0	0	9	
Assessor	1	1	1	1	7	0	0	11	
Téc. Nív - Sup.	0	0	0	1	1	5	0	7	
Outros	0	0	0	0	1	0	2	3	
TOTAL	5	2	8	5	11	7	2	40	

FONTE: Secretaria do PPGA/UFRGS, Ex-alunos pesquisados.

5.2 - Análise dos Resultados

Considerando-se a representação na amostra, o "produto final" do CPGA constitui-se, em primeiro lugar, de profissionais que exercem funções de assessoria, consultoria e/ou assistência (27,5%). É importante assinalar, no entanto, que o percentual de ex-alunos que exerce esse tipo de atividade manteve-se inalterado em relação à época de inscrição ao curso.

Em segundo lugar, identificam-se os técnicos de nível superior, ou seja, profissionais que atuam nas suas respectivas áreas de graduação (17,5%). Também neste caso não houve variações entre os percentuais de "antes" e "depois". Ainda em segundo lugar, estão os diretores ou executivos de alto nível ou administradores para atuação a nível estratégico. Foi nesta última categoria, aliás, que se observou o maior crescimento no pós-curso em relação à situação dos candidatos à época de sua inscrição ao CPGA, inclusive com uma ascensão linear de 7,5% da amostra, que anteriormente desempenhava funções de chefia de nível médio. O número destas, por sua vez, experimentou significativo decréscimo, de 22,5 para 12,5%, não se caracterizando essa categoria, portanto, como "produto" do curso.

As três categorias de menor representatividade são professores do magistério superior (12,5%), "outros" (7,5%) e pesquisadores (5,0%). No primeiro e terceiro casos, além de ser reduzido, o percentual de egressos que se dedica predominantemente a esses tipos de atividades permaneceu quase idêntico ao da época de ingresso no curso. Isso, aliás, corrobora a assertiva do Plano Nacional de Pós-Graduação, anteriormente mencionada, no sentido de que o comportamento de entrada dos candidatos ao mestrado, no que se refere à área de atuação profissional, deve ser tomado como dado, pois os cursos de pós-graduação não têm condições de modificá-lo. A propósito, observa-se que, no período estudado, inexisteu uma predominância de candidatos admitidos

ao CPGA que desempenhassem, quando de sua inscrição, as funções de professor do magistério superior, pesquisador ou executivo (de alto nível ou com possibilidades de ascensão bastante promissoras). A categoria predominante foi técnicos de nível superior, seguida de assessores, consultores e/ou assistentes. Para explicar esse fato pode-se formular duas hipóteses básicas. A primeira delas é a de que não foi tomado como dado o comportamento de entrada dos alunos nesse aspecto. A segunda seria a de que o processo de recrutamento e seleção dos candidatos estaria orientado para objetivos outros que não os formalmente definidos.

O fato de que grande parte da amostra (dezenove entrevistados ou 47,5%) desenvolve, em plano secundário, atividades docentes no ensino superior também merece um exame mais detido para que se possa determinar qual a real contribuição desses professores à Universidade, já que a absoluta maioria está envolvida em regime de tempo integral com outro gênero de atuação.

Analisando-se esses resultados à luz da política nacional de pós-graduação, que estabeleceu, como já assinalado, que os cursos "stricto sensu", como é o caso do CPGA, se destinam prioritariamente à formação de professores para o exercício do magistério superior e pesquisadores, deduz-se que há uma discrepância notória entre objetivos formais e resultados atingidos pelo curso, no período estudado.

Por outro lado, utilizando-se como ponto de referência o objetivo "acrescentado" pelo CPGA, ou seja, a formação de executivos de alto nível ou administradores para atuação a nível estratégico, aqui referidos como diretores, a discrepância existente não é tão acentuada, apesar de caracterizar-se esse produto como secundário em relação à categoria "assessores, consultores e/ou assistentes". A partir disso, conclui-se que no CPGA a formação de executivos de alto nível, a rigor atribuição dos cursos de pós-graduação "lato sensu", teve precedência sobre a de professores e pesquisadores, função precípua dos cursos de mestrado, no período em apreço.

A mais ampla faixa de identificação ocorreu, no entanto, entre os objetivos expressos pelos entrevistados e os "outros resultados" atingidos, principalmente no que se refere a "desenvolvimento intelectual e profissional" ocorrido e atribuído ao CPGA por grande parte dos que consideram ter atingido tais objetivos.

Não obstante, deve-se atentar para o fato de que 32,5% dos entrevistados não observou alterações em sua vida profissional após a saída do curso, o que parece indicar que o desenvolvimento intelectual e cultural, ao menos nesses casos, não se consubstanciou em vantagens do ponto de vista profissional.

Em relação ao mercado de trabalho verifica-se que:

1 - Os egressos não estão sendo absorvidos como professores do magistério superior e pesquisadores pelos estabelecimentos de ensino e/ou entidades de pesquisa, embora esses constituam 42,5% das organizações-clientes do CPGA. Isso por que, apesar de 42,5% dos entrevistados atuar nessas organizações, apenas, como já visto, 12,5% trabalha efetivamente como docentes no ensino superior e 5,0% como pesquisadores. Os 25,0% restantes, embora atue junto a entidades de ensino e/ou pesquisa, desempenham outras funções.

2 - É possível que o curso tenha exercido influência positiva na ascensão profissional dos chefes de nível médio ("antes") que passaram a diretores ("depois"). Não se tem condições, porém, no momento, de avaliar essa influência em relação a outros fatores intervenientes, mas pode-se supor, tendo em vista os resultados de estudos como o de BRESSER PEREIRA¹, que variáveis políticas e de relacionamneto pessoal tenham tanto ou mais peso que a competência profissional na ascensão dos executivos ao nível estratégico das organizações em que atuam.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ¹ PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Empresários e Administradores no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1974.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição fundamental deste estudo pode ser definida em termos de desenvolvimento de codificadores adequados à recepção de determinado tipo de retroinformação negativa como parte do subsistema de adaptação do CPGA ao meio. Justifica-se pela necessidade do sistema corrigir eventuais desvios em relação à direção desejada, bem como pela inexistência, até o momento, de mecanismos formais de avaliação de resultados que possam indicar o sentido dessa correção.

Como marco inicial de referência, tomou-se a idéia de que a formação de professores para o ensino superior e de pesquisadores é essencial à superação da brecha tecnológica e da dependência política e cultural dos países "em desenvolvimento" em relação às nações industrializadas. Essa idéia, que se encontra na base da política nacional de pós-graduação expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação, segundo foi apresentado no item 3.1, foi extensamente desenvolvida por GRACIAREMA¹ ao analisar a situação das ciências sociais na América Latina.

Acata-se, ainda, a eleição dos cursos de pós-graduação "stricto sensu" como promotores dessa formação. Dentro dessa linha, avaliou-se o produto "egressos" do CPGA. Por outro lado, não se exclui a possibilidade de haver outros critérios igualmente válidos de avaliação, na medida em que se identificou outras demandas sobre o curso que não as provenientes dos organismos oficiais. Exemplificando, pode-se citar as próprias sugestões para melhoria do curso apresentadas pelos entrevistados, as quais, de uma maneira geral, não sugerem demanda por um curso mais voltado para a formação de docentes e pesquisadores mas, sim, por um currículo mais específico (= especializado?), menos genérico. Essas demandas não-oficiais, supõe-se, estariam causando o desvio verificado em relação aos objetivos formalmente atribuídos aos cursos de mestrado.

Caracteriza-se, então, a existência de dois níveis diferentes de análise dos resultados deste trabalho. O primeiro, num enfoque mais fechado, circunscrever-se-ia à verificação de que, no período estudado, o produto real do curso não coincidiu com o ideal, levando à conclusão de que devem ser procedidos os ajus -

tes necessários à correção da discrepância. O segundo, tomando o problema sob um prisma mais aberto, leva a indagar das causas do desvio detectado em termos de que tipos de demandas estariam sendo supridas através dos resultados reais do CPGA e de como seria possível conciliar o atendimento das diferentes solicitações.

A tendência, sob a perspectiva sistêmica, é a busca de uma adaptação por desenvolvimento da estrutura e especialização de papéis. Observa-se, aliás, um movimento nesse sentido com a criação, neste ano de 1978, de turmas diferenciadas, com objetivos diversos, ou seja, de especialização e mestrado. Essa discriminação se afigura como positiva na medida em que se constata a existência de clientela diferenciadas que demandam cursos com diferentes características para atingí-los.

Não se deve perder de vista, no entanto, o fato de que o poder de intervir sobre a organização não é equivalente para as várias clientela. O grau de variabilidade possível no comportamento do CPGA é determinado primordialmente pelos organismos oficiais que traçam e fiscalizam a execução da política de pós-graduação. Por essa razão, a prioridade em termos de produto visado é ditada por esses organismos. Portanto, os recursos de que dispõe a organização devem ser estruturados para, primariamente, a formação de professores para o ensino superior e de pesquisadores, pois do atingimento desse objetivo depende a sua própria sobrevivência.

À semelhança do estudo do IUPERJ citado no item 3.2, este encontrou no CPGA um currículo que pouco enfatiza a formação de docentes. Tampouco reforça a de pesquisadores, como pode ser constatado através do exame das disciplinas oferecidas (vide Quadro 1). A equipe de IUPERJ responsável pelo estudo em pauta sugeriu, à época, que talvez fosse interessante capacitar os alunos tanto para uma carreira docente quanto para uma carreira empresarial, deixando ao aluno a opção por uma ou outra, ou ambas, já que grande número dos entrevistados opta pelo magistério como atividade secundária em relação à atuação a nível de empresa, de forma não-exclusiva.

É possível que essa proposição tenha sido formulada sob influência, ainda, da atuação do Programa Nacional de Treinamen-

to de Executivos (PNTE), como órgão financiador, junto aos três cursos que foram objeto da pesquisa, com suas demandas em relação à formação de executivos. No momento atual, no entanto, o principal sustentáculo financeiro dos cursos de pós-graduação é a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), que veio reforçar grandemente a ênfase na produção de professores e pesquisadores. Isso não invalida a possibilidade do CPGA vir a recair numa posição irrealista se se restringir aos objetivos oficiais, deixando de atender a uma parcela importante de seu mercado potencial. Além do mais, é bom frisar que a formação de um corpo de professores e pesquisadores para atender às necessidades do desenvolvimento nacional não depende apenas da atuação dos cursos de mestrado e doutorado mas muito mais da criação de condições de trabalho nessas áreas com características de competitividade com outras. Trata-se, então, de todo um sistema de atração, formação e conservação de recursos humanos para essas áreas que extrapola o âmbito dos cursos de pós-graduação. Se não há uma congruência a nível de política de desenvolvimento de recursos humanos, muito dificilmente haverá a nível de operacionalização. Os resultados reais do CPGA aqui retratados devem ser, então, vistos muito mais como um reflexo de desencontros no âmbito dessa política, seja na sua formulação, seja na sua execução, do que como um fenômeno isolado, passível de correção a partir unicamente de um esforço próprio.

Sugere-se, nesse contexto, que ao CPGA, enquanto organização, tomado como sistema social em face a um meio de demandas diversificadas, cabe buscar opções para que o atendimento a essas demandas signifique *desenvolvimento*. Enfatiza-se, ainda, que isso implica no reconhecimento de que as demandas têm pesos diferentes no que se refere à sua origem, sendo que a frustração daquelas provenientes do cliente que tem mais poder sobre a organização pode acarretar, num caso extremo, a própria morte desta. Cabe, portanto, valorizar a demanda prioritária, no caso a formação de docentes e pesquisadores. Isso posto, cabe a identificação adequada de outras necessidades do ambiente, cujo atendimento traduzir-se-ia em expansão para a organização.

Nesse sentido, sugere-se a necessidade de desenvolver o subsistema de adaptação do CPGA, ressaltando-se o caráter de "preliminarietàade" deste estudo, vinculando-se seu valor como contribuição ao desenvolvimento do CPGA à possibilidade de ser complementado por outros.

Um dos aspectos cuja exploração se afigura como imprescindível é o do mercado atual e potencial do curso. Que tipo de profissionais de administração esse mercado está necessitando? Seriam executivos? De que nível? Estratégico? Tático? Ou ambos? Ou seriam profissionais engajados em atividades de assessoramento e/ou consultoria? As universidades e entidades de pesquisa estão absorvendo os alunos que procuram seguir carreira docente no ensino superior e/ou na área de pesquisa?

Igualmente importante seria um aprofundamento da análise dos efeitos do curso sobre a vida profissional dos egressos, já que o assunto não foi esgotado no presente, muito ao contrário. Há indícios de que o curso tenha influenciado a carreira dos alunos em outros aspectos não explorados neste estudo, como poderia revelar um estudo mais detalhado da significação do "desenvolvimento intelectual e/ou profissional", testemunhado por ex-alunos pesquisados como conseqüente ao CPGA, ou das mudanças de área de atuação profissional ocorridas com outros como, por exemplo, da assessoria para o magistério ou vice-versa.

Uma análise comparativa entre (1) os alunos que não completaram o curso, (2) os alunos que optaram pelo título de especialista e (3) os que apresentaram a dissertação final e receberam o título de Mestre poderia fornecer elementos bastante valiosos para subsidiar quaisquer planos de desenvolvimento do CPGA.

O que se propõe, em final, é que o CPGA adote mecanismos de reforço de seu subsistema de adaptação, a fim de não apenas assegurar a sobrevivência da organização, mas também e principalmente o seu desenvolvimento. Para tanto, sugere-se a continuidade do trabalho a que se deu início, através dos recursos institucionais já previstos no Regimento Interno, ou seja, da atuação da Comissão de Coordenação também como coordenadora de estudos que visem a avaliar os resultados do curso. Através desses mecanismos o curso poderia adotar um posicionamento *inovativo* em

relação ao seu meio e não apenas passivo-adaptativo, assumindo de fato o papel de vanguarda que (também) cabe à Universidade, mormente nos países menos desenvolvidos, em que a não-maximização dos recursos disponíveis configura imoralidade, em termos de consciência social.

Portanto, incorrendo no risco de ser reduntente, ousa-se propor que o reforço do sistema de auto-controle do curso é mais do que uma conveniência, é uma necessidade e um *dever*.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ¹ GRACIAREMA, Jorge. Formación de postgrado em ciencias sociales en America Latina. Buenos Aires, Paidós, 1974

A N E X O

Instrumento para Coleta de Dados (Roteiro de Entrevista)

Identificação

Nome:

Nº de matrícula:

Ano de Ingresso:

Ano de saída:

Formação básica (graduação):

Universidade de origem:

Sexo:

Data de Nascimento:

- 1) Onde trabalha? (Organização)
- 2) Qual a atividade principal da organização?
- 3) Em que setor da organização trabalha?
- 4) Qual a atividade principal do seu setor?
- 5) Qual o seu cargo na organização?
- 6) Qual a sua função na organização?
- 7) Quantas horas semanais você dedica à sua atividade principal?
- 8) Quantos níveis hierárquicos há acima e abaixo de você, de acordo com a estrutura formal da organização (representada pelo organograma)?

- 9) Que outras atividades profissionais desenvolve?
- 10) Que alterações ocorreram em sua vida profissional após a sua saída do PPGA?
- 11) A que você atribui essas alterações?
- 12) Quais os seus objetivos ao ingressar no PPGA?
- 13) O fato de ter concluído os créditos melhorou sua posição na organização?
- 14) Obteve melhores propostas fora da organização?
- 15) Como o currículo do CPGA influenciou o seu desempenho profissional?
- 16) Como o currículo do CPGA influenciou o seu desempenho intelectual?

BIBLIOGRAFIA

1. ANDERSON, C.A. Le contexte social de la planification de l' education. Paris, UNESCO, 1968.
2. ASHBY, W.R. Design for a brain. 2. ed. London, Chapman and Hall, 1976.
3. BARBOSA, Antônio Luiz Figueira. O tratamento da comercialização de tecnologia no Brasil. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 5(2):47-61, abr./jun. 1973.
4. BARROS, Pedro Motta. Política tecnológica e planejamento governamental. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 7(2):5-16, abr./jun. 1973.
5. BAYER, Gustavo F. Autonomia nacional e política científica e tecnológica. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 7(2):17-35, abr./jun. 1973.
6. BERTALANFFY, Ludwig von. General system theory. New York, George Braziller, 1968.
7. BIATO, Francisco Almeida et alii. Potencial de pesquisa tecnológica no Brasil. Brasília, IPEA, 1971.
8. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Pós-Graduação. Plano Nacional de Pós-Graduação. 1975.
9. _____. Ministério de Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários, CAPES. Novas perspectivas para o ensino superior; operacionalização e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação. 1975.
10. _____. Presidência da República. Metas e bases para a ação do governo. 1970.

11. BRASIL. Presidência da República. II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. mar., 1976.
12. _____. Presidência da República. II Plano Nacional de Desenvolvimento. set., 1974.
13. _____. Presidência da República. Programa Estratégico de Desenvolvimento. 1976.
14. BUCKLEY, Walter Frederick. A sociologia e a moderna teoria dos sistemas. São Paulo, Cultrix, Ed. USP, 1971.
15. CARVALHO, Maria Izabel Valladão de e DIAS, Maria Tereza Ramos. O pós-graduado da EAESP e o Curso de Pós-Graduação em Administração de Empresas. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1975.
16. CUNHA, Luiz Antônio C.R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, 14(5):66-70, set./out. 1974.
17. DANTAS, Laura et alii. Caracterização dos candidatos, alunos e formados dos cursos de mestrado em administração. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1977.
18. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et alii. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
19. FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Sobre as tentativas de organização de modalidades de ensino-aprendizagem nos currículos dos cursos de mestrado em administração no Brasil. Porto Alegre, UFRGS/FCE/PPGA, 1977. Dissertação de mestrado em administração.
20. GRACIAREMA, Jorge. Formación de postgrado em ciencias sociales en America Latina. Buenos Aires, Paidós, 1974.
21. HANSEN, W. Lee e WEISBROD, Burton A. Benefits, Costs and Finance of Public Higher Education. Chigago, Markham, 1969.

22. JÁCOME, José Maria. A pesquisa e o desenvolvimento administrativo na América Latina. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 9(1):40-67, jan./mar. 1975.
23. KAHN, Robert L. e CANNEL, Charles F. The dynamics of interviewing. New York, John Wiley & Sons, 1975.
24. KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. Psicologia social das organizações. São Paulo, Atlas, 1970.
25. KATZ, Saul M. A educação de administradores para o desenvolvimento: caráter, forma, conteúdo e curriculum. Revista de Administração Pública, 3(1):27-54, jan./jun., 1969.
26. LITTERER, Joseph A. 2 ed. Organizations; systems, control and adaptation. New York, John Wiley & Sons, 1969.
27. MACIEL, Jarbas. Elementos de teoria geral dos sistemas. Petrópolis, Vozes, 1974.
28. MINTZBERG, Henry. Os falsos mitos sobre o trabalho dos executivos. Negócios em EXAME, São Paulo, p. 107-14. jan./fev. 1976.
29. MORO, Vicente. Análise dos aspectos formais e reais da Universidade de Passo Fundo. Porto Alegre, UFRGS/FCE/PPGA, 1978. Dissertação de mestrado em administração.
30. MUSTO, Stepan A. Analisis de eficiencia; metodologia de la evaluación de proyectos sociales de desarrollo. Madrid, Ed. Tecnos, 1975.
31. OPTNER, Stanford L. Análise de sistemas empresariais. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
32. RAPPEL, Eduardo. Oferta de tecnologia. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 7(2):37-45, abr./jun. 1973.
33. Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 111:137, jul./set. 1968.

34. RIGGS, Fred W. Administração nos países em desenvolvimento. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1968.
35. SÁ, Paulo. A pós-graduação em universidades brasileiras. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos, s/d.
36. SIEGEL, G.B. A unidade do método sistêmico. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 5(1):7-48, jan./jun. 1971.
37. SUMMERS, Bene F. Attitude measurement. Chicago, Rand McNally Company, 1970.
38. TRAVERS, Robert M.W. 3 ed. An introduction to educational research. London, MacMillan, 1969.
39. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Pós-Graduação em Administração. Regimento Interno. Porto Alegre, s.d. Mimeo.
40. _____. Programa de Pós-Graduação em Administração. Objetivos e estruturas. Porto Alegre, 2º semestre de 1975. Mimeo.
41. WEISBROD, B.A. External benefits of public education: an economic analysis. Princeton, Princeton University Press, 1964.
42. WIENER, Norbert. Cybernetics. 2 ed. Cambridge, MIT Press, 1962. (Special edition reprinted by University of Tokyo Press).
43. PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Empresários e Administradores no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1974.