

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL
DAE/ESAL Cr. P. 57 5 200 200 - LAVRAS-MG

MARCO ANTONIO DE CARVALHO

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS E A REALIDADE PROFISSIONAL: O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL

Dissertação apresentada à Escola Superior de Agricultura de Lavras, como parte das exigências do curso de Pós-Graduação em Administração Rural, para obtenção do grau de "Mestre em Ciência".

ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS
LAVRAS - MINAS GERAIS
1992

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PERSPECTIVAS
INSTITUCIONAIS E A REALIDADE PROFISSIONAL:
O CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL

APROVADA:



Prof. M.Sc. RICARDO DE C. PEREZ RIVERA
ORIENTADOR



Prof. Dr. ANTONIO MARCIANO DA SILVA



Prof. Ph.D. EDGARD ALENCAR



Prof. Dr. VALTER CARVALHO



Prof. M.Sc. LUCIMAR LEÃO SILVEIRA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA
LAVRAS - MINAS GERAIS

"O segredo da felicidade é fazer de seu dever seu prazer"

Ulysses Guimarães

DEDICO

Aos meus pais

Oneida e José

pelo amor, apoio e

exemplo de vida digna.

AGRADECIMENTOS

A Escola Superior de Agricultura de Lavras e ao Departamento de Administração e Economia, pela possibilidade de realização dos cursos de graduação e mestrado.

Ao professor Ricardo de Carvalho Perez Rivera, pelo apoio e compreensão dispensados em momentos críticos por que passamos, pela orientação, estímulo e amizade sempre demonstrados na condução do trabalho.

Aos professores Edgard Alencar, Lucimar Leão Silveira, Antonio Marciano da Silva e Valter Carvalho, pelas contribuições ao trabalho, através de críticas e sugestões apresentadas.

Aos professores do DAE/ESAL, pelos conhecimentos propiciados e valiosas informações para a condução desse estudo.

Aos egressos do CMAR (1975/90) pelas informações prestadas.

Agradeço, especialmente, a familiares e amigos da cidade de Lavras pela acolhida e pelo convívio salutar e construtivo.

Pela amizade e compreensão sempre demonstrados, a Eulália, Toninho, Jacinta, Neto, Renato, Denise, Zezé, Camila, Israel, Adriana, Antonio José, Antonio Filho.

Aos colegas Cândido, Delisete e José Roberto, pelo agradável convívio e apoio em momentos difíceis.

Pela solidariedade, aos colegas do CMAR.

Aos funcionários do DAE/ESAL, DRCA/ESAL e CPG/ESAL, pela colaboração.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

BIOGRAFIA DO AUTOR

MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO, filho de José Carvalho e Oneida Amorim de Carvalho, nasceu em Jaraguá, Estado de Goiás, em 03 de janeiro de 1963.

Graduou-se, em 1987, junto ao Curso de Tecnologia Agrônômica em Administração Rural (CSTAR), na Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL).

Trabalhou como Gerente de Comercialização e Recursos Humanos junto à SAMIRA Agroindústria Ltda, na cidade de Lavras, de 1987 a 1988.

Ingressou, em março de 1989, no Curso de Pós-Graduação em Administração Rural (CMAR), na Escola Superior de Agricultura de Lavras.

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
3. MATERIAL E MÉTODO	43
4. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6. RECOMENDAÇÕES	116
7. BIBLIOGRAFIA	120
8. ANEXOS	129

INDICE

1. INTRODUÇÃO	01
1.1. Considerações sobre a Pós-Graduação no Brasil.....	02
1.1.1. Histórico	05
1.1.2. Histórico do CMAR/ESAL	06
1.2. O problema e sua importância	16
1.3. Objetivos	20
1.3.1. Objetivo geral	20
1.3.2. Objetivos específicos	21
1.4. Hipótese	21
2. REFERENCIAL TEORICO	22
3. MATERIAL E METODO	43
3.1. Universo da pesquisa	43
3.2. Instrumentos de pesquisa	43
3.3. Coleta de dados	44
3.4. Tratamento de dados	45
3.5. Pré-teste	47
4. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1. Informações dos egressos do CMAR/ESAL (1975/90)	48

4.1.1. Perfil dos egressos	48
4.1.2. O mestre em Administração Rural e sua inserção no mercado	55
4.1.3. Nível de contribuição das disciplinas do CMAR na formação do mestre em Administração Rural ..	57
4.1.3.1. O perfil de importância das discipli- nas cursadas	59
4.1.3.2. Perfil global das disciplinas oferta- das pelo CMAR (1975/90)	62
4.1.4. Percepção e avaliação dos egressos (1975/90) em relação à sua interação com o processo do CMAR ..	62
4.1.5. Perspectivas futuras na percepção dos egressos (1975/90)	69
4.2. Análise crítica dos docentes do CMAR e suas perspecti- vas atuais e futuras	71
4.2.1. Formação básica dos docentes do CMAR	72
4.2.2. Produção de dissertações no CMAR	76
4.2.3. Aspectos relacionados à qualidade de um curso de pós-graduação a nível de mestrado	79
4.2.4. Políticas e diretrizes a serem efetivadas para atingir a qualidade desejada pela CAPES	82
4.2.4.1. Titulação e política de T & D	82
4.2.4.2. Estratégias de marketing para o CMAR ..	83
4.2.4.3. Processo ensino-aprendizagem	85
4.2.4.4. Fatores pedagógicos e ambientais	86
4.2.4.5. O mestre em Administração Rural e o mercado	93

4.2.5. Percepção docente quanto a utilidade das disciplinas oferecidas pelo CMAR (1975/90)	95
4.2.6. Perspectivas futuras para o CMAR na percepção docente para os próximos cinco anos	98
4.3. Análise comparativa entre a perspectivas docente e a realidade na ótica dos egressos do CMAR (1975/90) ...	101
4.3.1. Processo ensino-aprendizagem do CMAR	102
4.3.2. Ambiente externo do CMAR	102
4.3.3. Ambiente interno do CMAR	104
4.3.4. Análise comparativa de opiniões sobre a importância e utilidade das disciplinas oferecidas pelo CMAR (1975/90)	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6. RECOMENDAÇÕES	116
7. BIBLIOGRAFIA	120
7.1. Referências Bibliográficas	120
7.2. Bibliografia Recomendada	127
8. ANEXOS	129
8.1. Anexo I - Questionário dos egressos	130
8.2. Anexo II - Questionário dos docentes	137
8.3. Ementário das disciplinas ofertadas (1975/90)	142
8.4. "Folder" 1991 do CMAR	145

LISTA DE QUADROS

1 - Faixa etária dos alunos selecionados pelo CMAR (1975/90)..	49
2 - Título de graduação dos alunos egressos do CMAR (1975/90).	49
3 - Revista da área que os egressos lêem sistematicamente.....	50
4 - Performance acadêmico-profissional dos egressos (1975/90).	53
5 - Atividade profissional dos egressos do CMAR (com vínculo).	55
6 - Fatores que prejudicam a qualidade do processo ensino- aprendizagem do CMAR.....	65
7 - Obstáculos e facilidades percebidas pelos egressos (1975/ 90) na consecução do CMAR.....	70
8 - Formação acadêmica dos docentes do CMAR.....	74
9 - Performance dos alunos do CMAR (1975/90).....	76
10- Performance dos alunos junto ao CMAR por turma (1975/90)..	78
11- Classificação das dissertações dentro das linhas de pes- quisa do DAE/ESAL na ótica dos orientadores.....	79
12- Ótica docente sobre os profissionais prioritários para a ampliação e manutenção do quadro docente do DAE/ESAL.....	100

LISTA DE FIGURAS

1 - Estrutura sistêmica abstrata	27
2 - Visão sistêmica do CMAR	28
3 - Perfil de utilidade das disciplinas cursadas na percepção dos egressos do CMAR (1975/90)	61
4 - Perfil de utilidade das disciplinas ofertadas na percepção dos egressos do CMAR (1975/90)	64
5 - Perfil de utilidade das disciplinas ofertadas na percepção dos docentes	97
6 - Análise comparativa dos perfis de opiniões referentes às disciplinas ofertadas pelo CMAR (1975/90)	107

LISTA DE TABELAS

- 1 - Percepção do nível de contribuição das disciplinas cursadas pelos egressos (1975/90) para sua performance profissional..... 60
- 2 - Percepção dos egressos (1975/90) quanto a utilidade de todas disciplinas já ofertadas pelo CMAR para uma boa performance do Administrador Rural em nível de mestrado... 63
- 3 - Importância e utilidade das disciplinas ofertadas pelo CMAR (1975/90) na ótica docente..... 96
- 4 - Teste de significância estatística que envolve diferenças entre médias 110

EPITOME

O trabalho procura analisar comparativamente a perspectiva institucional e a realidade profissional dos mestres egressos do Curso de Mestrado em Administração Rural, da Escola Superior de Agricultura de Lavras, CMAR/ESAL. O universo pesquisado foi composto pelos mestres formados no período de 1975 a 90 e quinze professores do curso, vinculados ao DAE/ESAL. Utilizaram-se como instrumento de coleta de informações, dois questionários semi-estruturados, respondido pelos egressos e outro, por professores. Foram levantados dados secundários junto a vários setores da ESAL. A análise dos resultados foi feita de forma descritiva, considerada a mais adequada por se tratar da identificação de perfis e levantamento de opiniões de grupos. Foram utilizados, também, métodos quantitativos em análises específicas. O estudo conclui, em desacordo com a hipótese preconizada inicialmente, que não existem diferenças significativas entre as opiniões dos egressos e dos docentes do CMAR e que, na percepção destes segmentos, a atual estrutura do programa, embora de boa qualidade, deva ser reestruturada em alguns aspectos, bem como seus objetivos devem ser repensados.

EPITOME

This work tries to analyse, comparatively, the institutional perspective and the professional reality related to the Master's Course of Rural Administration at Escola Superior de Agricultura de Lavras, CMAR/ESAL. The universe researched was formed by the magisters graduated between 1975 to 1990 and 15 professors of the course, associated with DAE/ESAL. Two semi-structured questionnaires were used as information collection instruments: one mailed to the alumni and another applied by the author to the professors. Secondary data were obtained from various sectors of ESAL. The analysis of the results was done descriptively because it was considered more adequate for the profile identification and the survey of groups opinions. Quantitative methods were also used in specific analysis. The study concludes, in disagreement with the initially cited hypothesis, that there are no significant differences between the opinions of alumni and CMAR professors and that, in their point of view, the current program's structure in spite of being of good quality, should be re-structured in some aspects and its objectives should be rethought as well.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo principal estudar comparativamente a realidade profissional do mestre formado pela Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), com as perspectivas institucionais, especificamente na percepção dos professores do Curso de Mestrado em Administração Rural da ESAL (CMAR).

O referido curso foi criado em 1975, pelo então Departamento de Economia Rural da ESAL. Seus objetivos principais eram a formação de docentes e pesquisadores com "know how" em administração rural e a de profissionais de alto nível para atuar em atividades empresariais do setor rural. Além destes objetivos, buscava-se estabelecer, na ESAL, um pólo gerador e difusor de conhecimentos e técnicas administrativas aplicáveis ao setor agropecuário. O CMAR surgiu em um contexto onde a comunidade científica nacional, articulada às universidades, buscava, acima de tudo, elaborar um modelo de desenvolvimento auto-sustentado, pois a dependência tecnológica bloqueava o processo de desenvolvimento nacional. Tal intento, teria como fator indispensável, a criação e desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação.

De sua origem até 1990, período analisado pelo estudo, o CMAR manteve seu funcionamento regular com ofertas anuais de vagas. Nesses dezesseis anos de atividades 158 alunos foram matriculados no programa, dos quais 72 obtiveram o título de mestre em Administração Rural.

1.1. Considerações gerais sobre a Pós-Graduação no Brasil

A evolução sócio-econômica de qualquer país ou região é um processo cujo ritmo é determinado pela decisão política de se aproveitar racionalmente seus recursos disponíveis, quais sejam: produção de alimentos e bens, comércio e serviços (naturais, financeiros, técnicos e humanos). O sistema, como um todo, tem nos seus recursos humanos (R.H.) a base determinante da eficiência, eficácia e efetividade na utilização dos demais recursos.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o processo educacional é condição "sine qua non" para satisfação dos fatores motivacionais responsáveis pelas mudanças comportamentais do indivíduo, em direção a transformações e evoluções sociais, visando o desenvolvimento.

Até 1930, a educação brasileira se caracterizava pela reprodução de um sistema social oligárquico rural. Após esse ano, até 1957, o processo educacional buscou e primou por um equilíbrio entre o populismo e a expansão industrial nacionalista. Desse período em diante, voltava-se para a internacionalização da economia brasileira, reprimindo as políticas de massa e os apelos "xenófobos", introduzindo na

sociedade o período de recuperação da economia e dos investimentos públicos "subsidiados pelo capital internacional". Na realidade, os modelos educacionais corroboraram com a política de concentração de renda e decisões políticas, marginalizando a grande massa da população da estrutura do poder. Esse processo foi demonstrado em toda a sua plenitude a partir de 1968, com o agravamento da crise do sistema educacional (acordo MEC-USAID; Comissão MEIRA MATOS; LEI 5.540; DECRETO-LEI 405, 574 e 477; e, pela LEI 5.692), caracterizando, a partir de então, a integração do planejamento educacional em todos os níveis, inclusive o de pós-graduação, ao plano nacional de desenvolvimento (CALAZANS, et alii, 1981).

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) existentes desde 1975, em sua primeira versão, tiveram como objetivos básicos a formação de professores para o magistério superior, a formação de pesquisadores e treinamento de pessoal altamente qualificado, a fim de atender a demanda de mercado nas exigências de quantidade e qualidade. Os dois objetivos básicos citados primeiramente refletem a prioridade do PNPG que regulamentou o curso de pós-graduação "stricto-sensu" (PEIXOTO & MARTINS, 1977).

Após a formalização e estruturação dos primeiros cursos de pós-graduação, sob as diretrizes do I PNPG, houve uma sensível expansão quantitativa destes programas no país. Assim, primando pela qualidade do sistema, foram efetivados ajustes a fim de corrigir possíveis desvios e redirecionar o processo. Fez-se necessária a elaboração do II PNPG (aprovado em 1982) e, posteriormente, o III PNPG (aprovado em 1986).

Entre os objetivos gerais do PNPG vigente (III PNPG), constam a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia (C & T).

E' importante salientar que entre as diretrizes e estratégias para a implementação do III PNPG, buscando garantir a qualidade e reafirmar o papel da pós-graduação como instrumento de desenvolvimento encontram-se "aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação; estimular a reflexão periódica e sistemática nas universidades sobre os cursos de pós-graduação para avaliar sua concepção, seus requisitos, suas finalidades, suas práticas e seus resultados". (BRASIL, 1986, p.21)

Foram ainda necessárias medidas que visassem a institucionalização efetiva nas universidades, a fim de assegurar o funcionamento da pós-graduação como, por exemplo, a estimulação de procedimentos de auto-avaliação visando o aperfeiçoamento dos mesmos, conforme acima mencionados.

Considerando a pós-graduação parte integrante e fundamental do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, torna-se imprescindível "orientar a expansão da base científica nacional para projetos multi e interdisciplinares compatíveis com os recursos naturais e humanos do país e para as áreas que, presumivelmente, serão dominantes no próximo século, fortalecendo a pesquisa básica, necessária para o suporte dessas áreas." (BRASIL, 1986, p.25).

1.1.1. Histórico

Fazer um retrospecto sobre os estudos de pós-graduação no Brasil é uma tarefa complexa, pois se confunde com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais. Foram inúmeros e frustrados os esforços no sentido de integrar a pós-graduação às estruturas universitárias. No período anterior à década de 30, foram feitas as primeiras experiências junto à USP e UDF. Somente após a reforma universitária de 1968, os estudos de pós-graduação se articularam com a nova fase de desenvolvimento da educação superior. Surgia, na época, a consciência de que o desenvolvimento do país tinha como fator limitante a dependência tecnológica e que só através da formação de R.H. altamente qualificados, bem como do desenvolvimento científico e tecnológico alternativo e próprio, seria possível em um determinado prazo, buscar o desenvolvimento e a autonomia sócio-econômica e tecnológica do país. (CORDOVA, 1986).

A partir de 1959, foi crescente o número de professores e alunos participantes de cursos de pós-graduação. Os primeiros surtos de crescimento e criação de programas de pós-graduação parecem ter sido impulsionados pelos núcleos de ciência e de formação de docentes mais qualificados. Este processo foi ainda mais acentuado no início da década de 70, em plena vigência da reforma universitária, cujo intuito anunciado formalmente era o de promover um rápido crescimento do ensino superior, sem provocar a deteriorização da qualidade do mesmo.

O Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído em 04/01/74, buscou harmonizar a política de educação superior do Ministério da Educação com as políticas isoladas e parciais que fomentavam o crescimento da pós-graduação. Para tanto, foi elaborado, em 1975, o Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), cujos objetivos principais foram descritos anteriormente (BRASIL, 1975).

Nesse contexto, foi criado, também em 1975, na Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), o Curso de Pós-Graduação em Administração Rural, em nível de mestrado (CMAR), buscando atender, desse modo, à crescente demanda por profissionais habilitados nessa área de conhecimento.

1.1.2. Histórico do CMAR/ESAL

No Brasil, os conhecimentos em administração rural foram introduzidos através do serviço de extensão rural, no final da década de 40, pela primeira organização extensionista do país, a Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais (ACAR-MG/AIA-Rockfeliana). Como disciplina acadêmico-científica, a evolução dessa área de conhecimento foi mais significativa em meados da década de 70, com o surgimento dos primeiros cursos de tecnologia em administração rural na ESAL, em Lavras-MG e FIDEME, Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Norte do Estado, em Ijuí-RS. Em nível de pós-graduação, os primeiros estudos foram iniciados a partir de agosto de 1975 com a criação do Curso de Mestrado em Administração Rural da ESAL.

O CMAR foi criado pelo então Departamento de Economia Rural da ESAL, hoje Departamento de Administração e Economia

(DAE), a partir da autorização para o seu funcionamento (Ofício nº 911/75/DAU/UCAP de 19 de março de 1975). Os objetivos do programa em sua fase de implantação e que, ainda hoje, formalmente não foram modificados, são:

a) formar docentes a nível de mestrado capazes de atuar na rede de ensino superior, atendendo à crescente demanda por técnicos com "know how" em administração rural;

b) formar pesquisadores capazes de propor soluções aos problemas administrativos do setor agropecuário, criando, inclusive, um modelo administrativo brasileiro para o setor;

c) formar executivos capazes de gerir projetos agro-industriais de vulto, bem como administrar pequenas, médias e grandes propriedades rurais;

d) estabelecer na ESAL um pólo gerador e difusor de técnicas administrativas para o setor agropecuário.

Em seus 16 anos de atividades, o CMAR buscou, acima de tudo, consolidar-se como pólo gerador de conhecimentos e técnicas administrativas aplicáveis ao setor rural. Nessa trajetória, inúmeras foram as dificuldades de ordem operacional e política para o seu pleno desenvolvimento. Dentre estas, o fato da inexistência de um modelo teórico-metodológico próprio. Em vista disso, é fortemente marcado por conhecimentos científicos próprios da economia e sociologia rural. Este fato pode ser explicado, pois, segundo Nix (citado por LIMA, 1982, p.252) os primeiros estudos desenvolvidos sobre administração rural, na Inglaterra (1913) e Estados Unidos (1880), foram realizados em institutos de economia agrícola. Os conceitos estão vinculados,

basicamente, à economia da produção e comercialização agrícola, ou seja, "Farm Management", área de estudos ligados à economia rural. Para HOFFMANN et alii (1976, p.1-3), "administração rural é o estudo que considera a organização e administração de uma empresa agrícola como o uso mais eficiente dos recursos, para obter resultados compensadores e contínuos". Ainda, segundo ABREU NETO (1982, p.115-16), "a administração rural aparece explicitamente como sub-produto do modo capitalista de produção e como (sub-área) parte da economia rural".

Nesse contexto, como o curso proposto não poderia ser considerado mais um curso de economia rural, buscou-se, no decorrer destes anos de exercício acadêmico-científico, aperfeiçoar a estrutura curricular, bem como o conteúdo programático das disciplinas, visando a consolidação da área específica de administração do curso, de tal forma que os conhecimentos oferecidos pelo mesmo viessem a atender aos objetivos propostos, quais sejam a formação de profissionais de alto nível em administração rural.

Dada sua condição de experiência pioneira e a natureza da proposta inicial, este programa veio ocupar, uma lacuna na área de conhecimento administrativos voltados ao setor rural, visto que já existiam, de forma bastante consolidada, cursos de pós-graduação em economia rural e sociologia rural, Viçosa (MG), Piracicaba (SP) e Porto Alegre (RS). Neste sentido, visando sua consolidação como pólo gerador de conhecimentos administrativos aplicáveis ao setor rural, o CMAR vem participando, desde 1983, dos programas da ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração) objetivando, acima de tudo, a integração e atualização científico-metodológica e institucional com

outros programas na área de administração. A participação junto a ANPAD tem se constituído em um meio privilegiado de intercâmbio, embora o apoio institucional seja restrito.

Apesar de todos os avanços qualitativos alcançados pelo CMAR nos últimos anos, bem como pela considerável produção de dissertações, o mesmo foi marcado por problemas diversos e dificuldades de ordem operacional e política. Obstáculos estes que prejudicaram a efetiva consolidação do programa junto à comunidade científica, bem como o seu credenciamento junto ao Conselho Federal da Educação (CFE/MEC) em anos posteriores a sua criação.

No decorrer destes anos de atividades, vários esforços foram empreendidos no sentido de aprimorar e corrigir possíveis deficiências do curso, por exemplo, tentativas de formação e consolidação do quadro docente e uma política não formal de treinamento e desenvolvimento (T & D), propiciando a liberação de alguns de seus membros para participar de programas de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, no país e no exterior. Vale destacar que uma das maiores dificuldades, em termos de política de T & D, foi o limitado número de professores, impossibilitando, em alguns casos, a reciclagem e a melhoria do nível de titulação de seu quadro docente. Assim, primando pela qualidade, a partir de 1985, o desempenho do curso passou a ser acompanhado através das avaliações bi-anuais da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no intuito de detectar deficiências e possíveis distorções existentes na condução e funcionamento do mesmo. Neste sentido, após algumas visitas de comissões da CAPES, sua

estrutura de funcionamento passou a sofrer modificações, visando a adequação de sua organização às exigências do sistema.

Em 1987, foi formulado, pelo colegiado do CMAR, o processo de solicitação de credenciamento do curso junto ao CFE/MEC protocolado com o nº 23038.006158/87 - 78 (ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS, 1987).

Posteriormente, o referido conselho indicou uma comissão de consultores que, em 1988, fez uma visita de avaliação com vistas ao credenciamento. Foram levantados, nessa ocasião, os principais obstáculos que dificultavam o pleno funcionamento do curso. Em 25 de novembro de 1988, foi encaminhado à ESAL, especificamente ao colegiado do CMAR, o Despacho da Câmara de Ensino Superior de Nº 409/88, solicitando que a instituição apresentasse providências no sentido de superar as insuficiências e inadequações apontadas pelo relatório da referida comissão de avaliação. Problemas como: insuficiente número de doutores; inadequada estrutura curricular; reordenação das áreas de concentração e revisão das linhas de pesquisa, foram apontadas, juntamente com solicitação de providências de menor vulto. Neste sentido, foi elaborada uma documentação complementar, no início de 1989, apontando providências e decisões tomadas no sentido de ratificar sugestões de modificações contidas no DC Nº 409/88. Ressaltam-se modificações na estrutura curricular, a reordenação das áreas de concentração e linhas de pesquisa, além de um novo regimento interno do curso (ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS, 1989).

Após tais providências, o processo nº 23038.006158/87 - 78, recebeu parecer favorável para credenciamento pela Câmara de

Ensino Superior do CFE/MEC (Parecer nº 0361, 08 de maio de 1989), o qual foi publicado no Diário Oficial da União, sessão MEC - CFE. (BRASIL, 1989:8735).

No entanto, as áreas de concentração aprovadas se mantiveram distribuídas de acordo com a estrutura anterior. Assim, novas gestões foram feitas junto ao CFE/MEC, no sentido de que a nova estrutura proposta na documentação complementar para o processo de credenciamento fosse validada burocraticamente. Posteriormente, a decisão do Parecer Nº 0361/89 foi retificada e publicada no Diário Oficial da União, Seção I, 12335 de 26 de junho de 1991, pelo Parecer Nº 258/91, apresentando o seguinte texto:

PROCESSO Nº 23038.006158/87-78 Lauro Francisco Leitão Parecer nº 258/91. DECISÃO: I - Favorável ao credenciamento pelo prazo de 5 anos, do curso de pós-graduação em Administração Rural, nas duas áreas de concentração: Administração de Empresas Rurais e Administração Rural e Desenvolvimento, oferecida em nível de mestrado, pela Escola Superior de Agricultura de Lavras-MG, retroagindo os efeitos deste credenciamento ao período em que o curso passou a ser oferecido. II- Retificar o parecer 361/89, sem, no entanto, considerar as modificações ocorridas no período de credenciamento, a partir do DC 409/88, principalmente no que se refere à reordenação das áreas de concentração (por unanimidade). (BRASIL, 1991:12335)

Ao longo desse contexto histórico, a estrutura curricular original do curso passou por algumas modificações, tais como a criação e extinção de algumas disciplinas e, em alguns casos, a mudança de denominação. Basicamente, as reestruturações mais significativas ocorreram em 1987 e 1989.

A proposta curricular apresentada em 1975, por ocasião do pedido de autorização para o funcionamento do curso, apresentava a seguinte organização estrutural:

1. Disciplinas obrigatórias

- administração geral - organização e gerência
- teoria e análise econômica
- metodologia de pesquisa e estatística
- sociologia
- tecnologia da produção agropecuária
- problemas brasileiros
- contabilidade geral

2. Disciplinas eletivas

- administração rural
- planejamento
- sociologia rural brasileira
- legislação rural
- financiamento de projetos agropecuários no Brasil
- administração financeira de custos e contábil
- administração de pessoal
- administração mercadológica
- administração da produção
- difusão de inovações
- administração de cooperativas

(ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS, 1975)

No entanto, algumas das disciplinas não foram efetivamente integradas ao rol de disciplinas cursadas neste período como contabilidade geral e legislação rural. Possivelmente tais conteúdos foram incorporados às ementas de outras disciplinas e com denominação diferente, a exemplo de

administração e planejamento rural, que na proposta original era desmembrada em duas.

Em 1987, por ocasião da formalização do processo de credenciamento do CMAR junto ao CFE/MEC, a estrutura curricular do programa apresentava três áreas de concentração: Administração Empresarial, Planejamento Agrícola e Produção e Mercadologia. O rol de disciplinas ofertadas, por área de concentração, apresentava a seguinte configuração:

1. Disciplinas obrigatórias

- métodos quantitativos I
- administração geral
- teoria econômica
- metodologia de pesquisa II
- sociologia rural
- finanças aplicada à agricultura

2. Disciplinas eletivas, por área de concentração:

- Administração Empresarial
 - . administração de materiais na agricultura
 - . desenvolvimento organizacional
 - . pesquisa operacional
 - . recursos humanos na agricultura
 - . administração por objetivos
- Planejamento Agrícola
 - . economia da produção
 - . desenvolvimento e planejamento econômico
 - . elaboração e avaliação de projetos agropecuários
 - . pesquisa operacional

- Produção e Mercadologia
 - . administração da produção
 - . economia da produção
 - . comercialização agrícola
 - . administração mercadológica
 - . pesquisa operacional

3 . Disciplinas complementares

- estudo dos problemas brasileiros

4 . Disciplinas de nivelamento

- estatística básica
- matemática aplicada à administração

5 . Exigências de integralização curricular

- língua estrangeira
- dissertação

(ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS, 1987)

Em 1989, ocorreu uma reestruturação mais significativa na organização curricular do CMAR, onde as áreas de concentração foram reordenadas, bem como as linhas de pesquisa do DAE foram revisadas. A estrutura curricular, a partir de então, passou a apresentar a seguinte organização:

1 . Disciplinas obrigatórias

- teoria geral da administração (administração geral)
- pesquisa em administração (metodologia de pesquisa II)
- teoria econômica
- administração rural (disciplina nova)

2 . Disciplinas eletivas, por área de concentração:

- Administração de Empresas Rurais
 - . administração da produção agropecuária
 - . administração mercadológica
 - . recursos humanos nas organizações (R.H. agricultura)
 - . economia da produção
 - . contabilidade gerencial (disciplina nova)
 - . administração financeira (finanças aplicada)
 - . pesquisa operacional
 - . administração de materiais na agricultura
 - . administração estratégica (disciplina nova)
- Administração Rural e Desenvolvimento
 - . sociologia rural
 - . intervenção pública no meio rural (disciplina nova)
 - . desenvolvimento agrícola (disciplina nova)
 - . macroeconomia (disciplina nova)
 - . associativismo rural (disciplina nova)
 - . transferência tecnológica na agricultura
 - . desenvolvimento rural e pequena produção (disc.nova)
 - . avaliação de programas e projetos agrícolas
 - . sistemas agrários e desenvolvimento(disciplina nova)
 - . sistemas de comercialização agrícola (com.agrícola)
 - . recursos humanos para o desenvolvimento (disc.nova)

3 . Disciplinas de domínio conexo (ofertadas objetivando atender demandas específicas e de interesse exclusivo do aluno)

- metodologia do ensino superior

- pesquisa qualitativa (disciplina nova)
- organizações e mudanças (disciplina nova)
- econometria (disciplina nova)
- educação rural (disciplina nova)
- tópicos especiais

4 . Disciplinas complementares

- estudo dos problemas brasileiros
- seminários

5 . Exigências de integralização curricular

- língua estrangeira
- dissertação

(ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS, 1989)

1.2. O problema e sua importância

A política setorial de educação constitui-se de programas e ações que fazem parte da política social do governo. Como consequência de um planejamento centralizado a nível federal, implantam-se, constantemente, mecanismos de avaliação e controle, em nome da qualidade e desenvolvimento dos recursos necessários para atender à expansão do sistema de ensino e pesquisa, bem como dos critérios de distribuição de recursos, principalmente financeiros. No entanto, tais mecanismos podem, devido a sua pouca flexibilidade, tornar árduo e pouco dinâmico o processo de crescimento e consolidação desses programas, principalmente aqueles em fase de estruturação e que, devido às

características heterogêneas e peculiares de cada um, em termos de necessidades e dificuldades, deveriam ser avaliados a partir de critérios menos rígidos e assim, através dessas avaliações, orientados de forma mais dinâmica, rumo à consolidação.

Vive-se em um mundo onde a característica principal é o dinamismo e rapidez com que ocorrem as transformações, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou tecnológicas. Estas transformações afetam, sob diferentes formas e níveis de intensidade, o funcionamento das organizações e, assim sendo, estas passam a demandar, também, de forma dinâmica, um novo tipo de profissional e serviço a cada momento que ocorrem. Dessa forma, a oferta de profissionais e serviços em geral deve acompanhar estas oscilações de demanda, alternâncias estas detectáveis através de consultas (pesquisas) ao mercado de trabalho, onde se pode avaliar se a oferta está respondendo adequadamente a tais demandas ou não.

Neste sentido, torna-se importante avaliar sistematicamente os programas de pós-graduação no afã de retroalimentar o sistema e redirecionar o processamento (through put) para maximizar os objetivos dos mesmos, que são: formação de profissionais efetivos e pesquisas afinadas com o desenvolvimento e mudanças.

Segundo SCHWARTZMAN (1981), uma das questões mais delicadas de um curso de pós-graduação é a avaliação. Existem duas formas predominantes: avaliação extrínseca, ou seja, os programas são avaliados pelos seus resultados mais amplos e seu produto e a avaliação intrínseca, ou auto-avaliação. De uma maneira geral, a comunidade universitária prefere a avaliação intrínseca e o governo, a extrínseca. No entanto, aparentemente

contraditórios, ambos os métodos devem ser realizados periodicamente e de forma sistemática, visando o constante aperfeiçoamento do programa, pois os objetivos dos mesmos são complementares. O objetivo de buscar o constante aperfeiçoamento deve ser perseguido, pois a questão da responsabilidade da comunidade acadêmica, com relação à qualidade dos serviços que a mesma presta à sociedade, é fundamental. Ficar inerte seria perder, em um determinado tempo, sua função social.

O interesse em realizar o presente estudo teve origem nas atividades do autor durante o exercício da Presidência do Diretório Central dos Estudantes D.C.E./ESAL (1986/87) e na Coordenação Geral da Associação de Pós-Graduandos A.P.G./ESAL (1989/90), quando detectou uma preocupação por parte de professores, alunos e ex-alunos, sobre a questão do ensino de administração rural e sua aplicação. Pergunta-se: o aluno aplica o que é ensinado de fato? O curso está realmente voltado para o mercado de trabalho? A dinâmica curricular ao longo desses 16 anos ajustou-se às mudanças ambientais? A formação profissional proporcionada pelo CMAR tem sido suficiente para que seus egressos estejam aptos a identificar novas tendências e atuar como agentes de transformação? Será que a inserção dos egressos no mercado de trabalho está coadunada com os objetivos e preconizações do CMAR e dos diversos PNPG ?.

Esses questionamentos e preocupações mostram a importância em avaliar sistematicamente os cursos ministrados nesta escola, buscando um "feed back" completo, para maior interação supersistema/sistema, no qual o CMAR e demais cursos estão inseridos.

O autor não identificou, em sua revisão de literatura, nenhum estudo referente ao ensino de administração, em nível de pós-graduação e sua efetiva aplicação junto ao mercado de trabalho. No entanto, com relação aos cursos de graduação em administração de empresas, alguns estudiosos como CASTRO (1974), VILLA-ALVAREZ (1982) e PRESTES MOTTA (1983) vêm discutindo questões referentes à falta de sistonia e até a inadequação dos conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas na estrutura curricular destes cursos e sua discrepância em relação à realidade gerencial brasileira. VILLA-ALVAREZ observa, ainda, que este problema é mais evidente nas áreas de administração rural, onde os profissionais, sejam eles consultores ou gerentes, tornam-se "mais cavalos que cavaleiros".

Desde a sua criação, o CMAR nunca foi submetido a uma avaliação racional e científica, além da avaliação da CAPES, cuja metodologia (extrínseca) é questionável para o caso específico. Se considerarmos o aspecto de tradição e similaridade, critérios também utilizados nos processos de avaliação extrínseca, o CMAR praticamente não tem similar, ele é específico. Os órgãos centrais tendem a considerar que administração rural é simplesmente a aplicação das teorias da administração ao setor, quando, na verdade, a atividade rural é totalmente diversa da atividade urbana no aspecto administrativo, devido às peculiaridades do setor rural. Assim, comparar, simplesmente, o CMAR aos cursos de pós-graduação em administração de empresas das regiões metropolitanas é um critério que merece algumas considerações. Esse aspecto da adaptação tem sido uma preocupação

constante dos pesquisadores que militam na área de administração rural.

Segundo ALBUQUERQUE, "as possibilidades de transferência de técnicas administrativas de atividades localizadas em zonas urbanas para empresas agropecuárias, embora possam oferecer possibilidades promissoras, exigiriam importantes alterações. As diferenças entre essas atividades são inúmeras, e exigiriam um esforço de adaptação muito profundo." (ALBUQUERQUE, 1986, p.43).

De uma maneira geral o CMAR tem guiado suas ações, em relação à organização do processo como um todo, com base nos pareceres das comissões de avaliação da CAPES e, também, em critérios internos, um tanto intuitivos e pouco científicos. Mesmo quando das reformulações curriculares e mudanças estruturais, como as introduzidas em 1989, não se realizaram pesquisas preliminares e diagnósticos que buscassem, de forma mais efetiva, a adequação do programa ao contexto da demanda.

O presente trabalho, pretende levantar algumas questões cruciais que possam redirecionar o CMAR no processo de sua avaliação tendo em vista a eficiência e eficácia educacional.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Comparar a realidade profissional dos mestres egressos do CMAR/ESAL com as perspectivas institucionais.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Determinar o perfil profissiográfico dos egressos do CMAR ao longo do contexto histórico;
2. Verificar os objetivos e perspectivas atuais do CMAR no tocante a formação deste profissional;
3. Identificar, na ótica dos professores do curso, as tendências e as perspectivas do mestre que consideram desejável;
4. Detectar as dificuldades dos egressos na consecução de suas atividades profissionais e a perspectiva da formação profissional ideal na ótica dos mesmos;
5. Interrelacionar os resultados obtidos, a fim de identificar um perfil profissiográfico de consenso, sugerindo mecanismos para reformulações futuras.

1.4. Hipótese

Face às observações preconizadas por CASTRO (1974), VILLA-ALVAREZ (1982) E PRESTES MOTTA (1983) e por razões empíricas, aventa-se como hipótese que a realidade profissional do mestre em administração rural formado pelo CMAR/ESAL (não) esteja em consonância com a perspectiva da realidade social do quadro docente do referido programa de pós-graduação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura existente e a prática da administração têm demonstrado a necessidade de um dinamismo ajustado ao meta-sistema, haja vista que a prática administrativa de alto nível requer análises multi-dimensionais das perspectivas de mudanças ambientais, bem como a identificação e resolução das turbulências e conflitos presentes em função das mudanças passadas. O administrador de alto nível é, hodiernamente, um dos principais agentes de transformações da sociedade. Portanto, se faz mister iniciar o processo de revisão crítica da estruturação dos cursos de administração, em termos teóricos e práticos, visando atender às necessidades do mercado. Ver a respeito CASTRO (1974) VILLA-ALVAREZ (1982) E PRESTES MOTTA (1983).

Em administração de recursos humanos, principalmente no que concerne ao treinamento e desenvolvimento (T & D), não há uma forma que produza resultados que atendam aos conceitos de qualidade e de modernidade que não seja o enfoque sistêmico, significa dizer que, o sistema aberto é, talvez, a única diretriz de T & D que possibilita uma contínua e constante interação organização / ambiente, efetuando trocas (informações X

resultados adequados) como medida de rendimento do sistema (RIVERA, 1991).

Embora a literatura científica sobre T & D seja volumosa, o desenvolvimento teórico sobre o assunto tem sido relativamente pequeno. Para CHIAVENATO (1979), o desenvolvimento e utilização de princípios e técnicas de T & D repousam velada e ostensivamente sobre diferentes pressupostos teóricos e metodológicos que se estendem desde as análises moleculares de atos motores, até a assuntos complexos como mudanças de atitudes, comportamento (por exemplo, modelos de dinâmica de grupo, psicodrama, simulação, instrução programada, desenvolvimento de motivação, análise de sistemas, etc.). Na realidade, segundo o mesmo autor, diferentes concepções psicológicas do processo de aprendizagem e adestramento, assumem formas de vários modelos estímulo-resposta com base em grande número de teorias e paradigmas. Todavia, fundamentados em KORMAN (1971), através da tecnologia educacional que se impõe como um modo sistêmico de planejamento, estruturação, implementação e avaliação do processo total da aprendizagem e instrução, calcados em conhecimentos científicos multidimensionais, orientados para a obtenção de resultados em função da relação custo/benefício. Segundo CHIAVENATO (1979) a tecnologia educacional é fundamentalmente um enfoque sistêmico que situa a aprendizagem humana como resultado a alcançar e tenta otimizar as estratégias que melhoram a efetividade nos processos que influem na obtenção de melhores padrões de comportamento na organização perante o ambiente em que se insere.

Ao interagir com o ambiente (meta-sistema, super sistema), as organizações (sistemas) se vêem envolvidas em limitações, restrições e até, não muito raramente, por formas alternativas de fluidificação do seu processamento. O que se quer dizer é que um sistema não opera livremente, mas dentro de determinados limites impostos pelo mercado, ou seja, outros sistemas que operam no ambiente tarefa e ambiente geral (meta-sistema e super sistema).

Para KARTZ & KAHN (1978), um sistema aberto pressupõe alguns princípios:

a) importação de energia (input) - a organização de suprimentos renovados de energias ambientais através de outras instituições ou de pessoas, pois nenhuma estrutura social é auto suficiente;

b) processamento (throughput) - os sistemas abertos transformam e reorganizam os inputs, objetivando sua sobrevivência;

c) produto (output) - os sistemas abertos, depois de reorganizados e transformados os insumos, exportam para o meio ambiente os produtos resultantes;

d) os sistemas como ciclo de eventos - os produtos exportados para o ambiente suprem as fontes de energia de modo que dinamicamente ligando-se com o ambiente geram novos inputs, criando um processo energético cíclico;

e) negentropia - a entropia é um processo pelo qual todas as formas organizadas tendem à exaustão, à desorganização, à

desintegração e por fim à morte. A negentropia é um processo reativo de obtenção de reserva de energia para que os sistemas abertos detenham o processo entrópico;

f) estado firme e homeostase dinâmica - é um estado de equilíbrio entre a organização e o ambiente possibilitando a reação às mudanças ambientais ou mesmo agindo antecipadamente a estas mudanças, evitando cotidianamente o processo entrópico;

g) diferenciação - é uma tendência para a elaboração de estrutura. Todo sistema aberto tende à multiplicação e à elaboração de funções, o que lhe traz também multiplicação de papéis e diferenciação interna;

h) equifinalidade - um sistema segundo este princípio, pode alcançar o mesmo objetivo, partindo de diferentes condições iniciais e segundo um variedade de caminhos. Um sistema tem mais de um modo para produzir um determinado resultado;

i) limites ou fronteiras - referem-se à esfera de ação do sistema bem como seu grau de abertura em relação ao ambiente (receptividade de insumos e transações diversas);

j) retroalimentação (feed back) - as partes do sistema enviam de volta informações sobre os efeitos da operação no ambiente, para que algum mecanismo central ou subsistema processe este tipo de energia, corrigindo o rumo do sistema e o mantenha na direção desejada.

Um sistema aberto é um conjunto de elementos dinamicamente relacionados que desenvolve uma atividade para atingir um objetivo, operando sobre insumos, colhidos no ambiente (super sistema) em dada referência de tempo, para fornecer produtos ou resultados, ver FIGURA 1.

Levando-se em consideração que a organização formadora de recursos humanos se interessa especificamente pelo ingresso e saída desse recurso, gerando uma dinâmica particular de relação de troca de insumos / produtos (insumos: ingressos, recursos financeiros, políticas e legislação, estrutura sócio-cultural, expectativas ambientais, etc. ; produtos: profissionais capacitados e comprometidos com a qualidade e modernidade das mudanças sociais). O CMAR, pode ser avaliado em sua efetividade, como agência formadora de recursos humanos, sob este prisma de análise.

Para o desenvolvimento do esquema teórico do presente estudo, decidiu-se por uma abordagem sistêmica, por possibilitar a apreensão mais globalizante das interrelações das variáveis em estudo (Ver FIGURA 2). Portanto, procurou-se analisar a atuação do profissional egresso do CMAR dentro do seu universo, calcado no postulado:

"o homem frente à sociedade e a sociedade frente ao homem, ambos em uma relação particular, a educação"
(CIRIGLIANO, 1969, p.40)

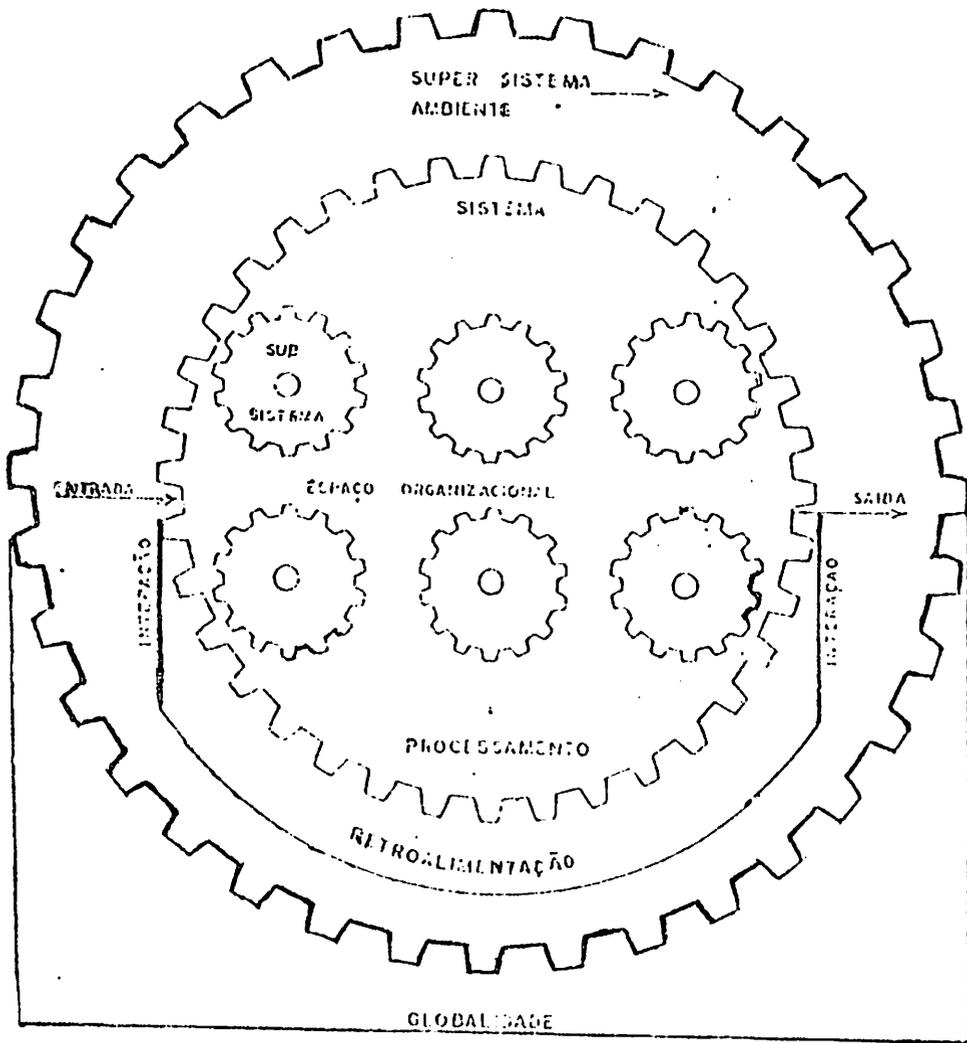


FIGURA 1 - Estrutura sistêmica abstrata

Fonte: BERTALANFI in RIVERA (1983)

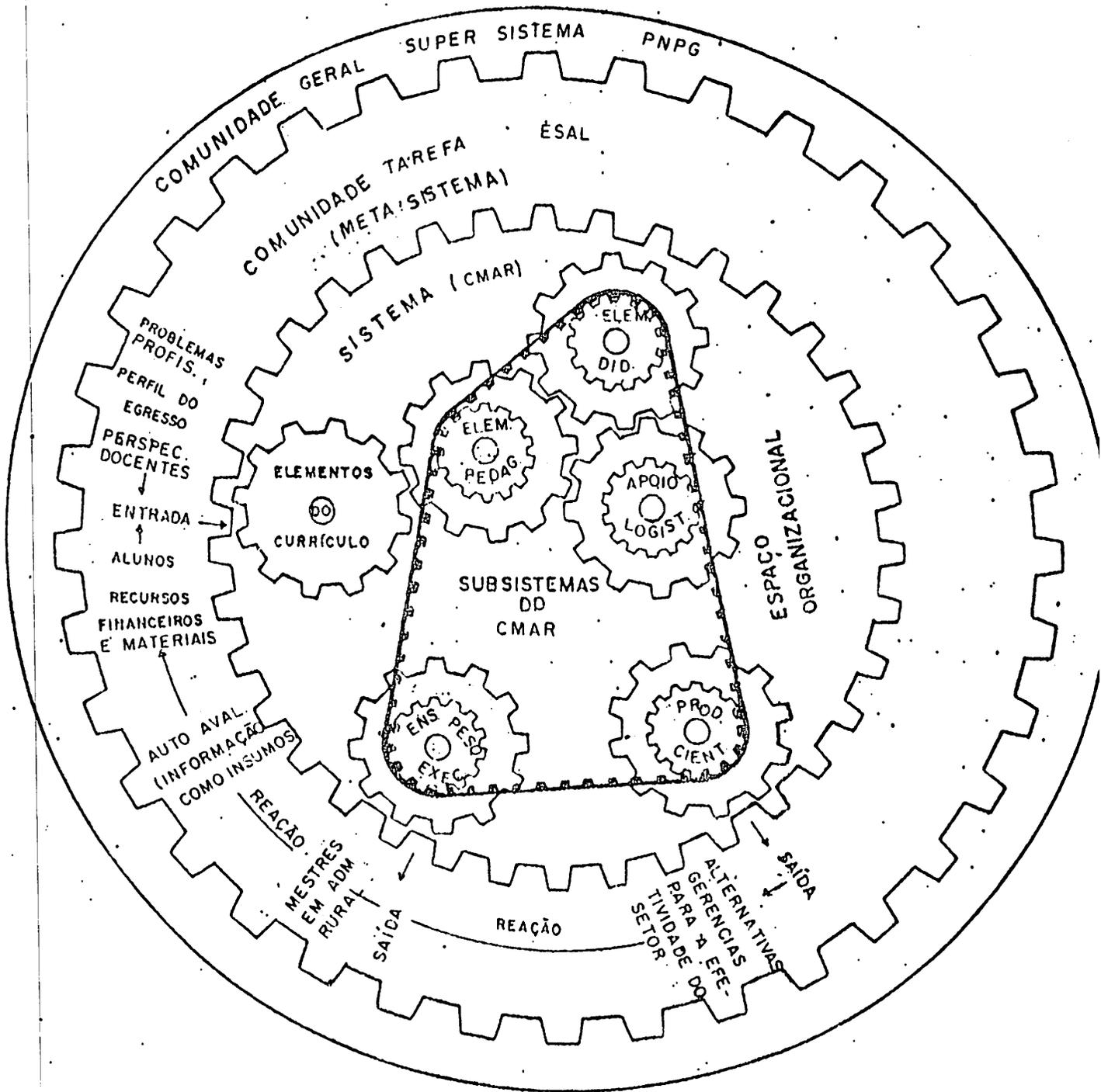


FIGURA 2 - Visão sistêmica do CMAR/ESAL

Fonte: RIVERA - adaptado pelo autor

Algumas linhas de pensamento da pedagogia moderna forjam, a partir da escola tradicional, uma determinada maneira de se organizar, com vistas a equacionar os problemas sociais e a marginalidade identificada com a ignorância, partindo de um ponto central (o professor), para a partir desse ponto considerar não propriamente o ignorante mas o rejeitado social (ver MONTESSORI, 1970). As instituições de ensino oficiais, a partir dessa nova pedagogia e após a reforma universitária de 1968, voltam sua atenção para a estrutura organizacional do sistema educativo, nas diferenças individuais, no domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. Parte do postulado de que a anormalidade bio-psíquico-social é um fenômeno normal e a escola, no processo educacional, busca uma educação como fator de equalização social, através de meios e atividades de ajustamento (mecanismos de aceitação dos demais e pelos demais). Por outro lado, a pedagogia nova, popular, tecnicista (ver a respeito em FREIRE, 1981) advoga a reordenação educativa de maneira a torná-la objetiva e operacional, dispondo os instrumentos escolares em função do estudante e segundo os seus designios. ^(propostas) Daí a proliferação de propostas pedagógicas, tais como: o enfoque sistêmico, a especialização, a padronização do sistema de ensino. Assim, para as novas práticas de algumas linhas pedagógicas, a iniciativa desloca-se em direção ao aluno, o nervo da ação educativa da escola já não é mais o professor, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ficando o professor relegado à condição de executor de um processo cuja concepção, planejamento, organização, coordenação e

controle ficam a cargo de especialistas, supostamente neutros nessa relação (professor/aluno e ensino/aprendizagem).

Dessas considerações, pressupõe-se, neste trabalho, o sistema de ensino como um componente ou subsistema da sociedade global, a quem essa sociedade atribui a missão de ensinar e formar o cidadão cômico de seus direitos e deveres, muito embora os objetivos implícitos dessas reformas, a partir de 1968, sejam o de manter e perpetuar o "status quo". Melhor dizendo, a escola é delegada pela sociedade para preparar as gerações mais jovens no sentido de desempenhar papéis predeterminados no contexto social, em seu processo de desenvolvimento (DURKHEIM, 1967).

As unidades de ensino, por sua vez, como grupos instituídos e delegados, além de serem submetidas às determinações e controle do sistema (dos seus grupos instituidores) deverão ter um certo grau de autonomia interna, estabelecendo os seus próprios mecanismos de avaliação e controle, capazes de antecipar as perspectivas de desenvolvimento e mudança social. A esse respeito, ver PEREIRA & FORACCHI (1973).

Frente a isso, segundo POSTMAN & WEINGARTNER (1971), as percepções dos papéis a serem desempenhados no sistema de ensino (professor, trainee, egresso), dentro de um contexto social, devem passar por um processo de "filtragem" sistemático através do complexo de experiências vivenciadas no dia-a-dia da labuta profissional dos diversos segmentos envolvidos, determinando, assim, o referencial valorativo para identificar os obstáculos e as oportunidades na estratégia curricular. BUCKLEY (1971), afirma que os enfoques estruturalista e burocrático bloqueiam e limitam as alternativas de ação e o processo de assunção de papéis, face à

estrutura organizacional máxima e rígida, fazendo com que os atores compulsoriamente passem a ser parte de uma engrenagem pré-estabelecida. Ainda assim, este trabalho não se exime da análise estrutural da unidade escolar (o status, os costumes, o autoritarismo, a tradição, os papéis "instituídos" formalmente e demais elementos facilitadores e obstaculizantes do processo).

LIBANIO, (1982) comenta que em história o contexto dialético limita a atividade pedagógica ao campo do possível, em detrimento do campo ideal. Esta relação (tese-antítese-síntese) impõe a construção de uma pedagogia social de cunho crítico, que supõe o saber como consciência. Conseqüentemente, os novos programas e propostas educacionais estão além da escola novista, tecnicista, anti-autoritária ou da anti-escola. Mais do que isso, é necessário que as ações escolares estejam calcadas na avaliação da realidade social, na auto-avaliação, percebida nas relações de classe e na estrutura de poder inerente à escola e a cada classe. Não se trata de uma crítica qualquer, mas de uma rigorosa articulação das percepções de todos os segmentos envolvidos, no que se refere a conteúdos e métodos. Esta prática é a mola propulsora da intervenção administrativa em direção a mudanças e à negentropia.

BUARQUE (1990) propõe incorporar os postulados da administração universitária à perspectiva do próprio objeto de sua produção. Dessa maneira, a universidade carece de transformações que funcionem com competência, objetivando uma qualidade comprometida com os objetivos dessa sociedade.

Para KURY (1990), o êxito da gestão universitária está na correção da confusão conceitual que vai desde as terminologias caóticas, até às rotinas administrativas. Acrescenta, ainda, que os departamentos precisam constituir-se em subsistemas de produção, desenvolvimento e divulgação do conhecimento em diferentes áreas, abdicando da função atual, puramente cartorialista, burocrática e gerenciadora de rotinas administrativas dos cursos de graduação e pós-graduação. A função maior das universidades, segundo BOTOMÉ (1988), é o seu compromisso com a sociedade e (não) se pode confundir simplesmente com ensino, pesquisa e extensão. É necessário então, uma visão conceptual que compreenda a universidade como uma instituição em busca incessante do novo, através da autocritica sistematizada como fonte permanente do exame crítico da sociedade em que está inserida. Impõe-se à universidade, em decorrência, uma ousadia e agressividade necessárias para questionar conceitos, teorias e formas pré-estabelecidas, num contínuo processo analítico, interativo e plurifuncional na geração e desenvolvimento do conhecimento e produção do saber.

Corroborando o que foi exposto, para BUARQUE (1990), o desafio das instituições administradoras de ensino superior é sua capacidade de desenvolver empatia social, colaborando na criação de um pensamento voltado para a construção de uma nação organizada e soberana, de forma efetiva na busca da justiça social.

Para este trabalho, o conceito de efetividade pressupõe a busca da eficácia com eficiência. Neste contexto, a racionalização do processo de geração, reprodução e difusão do

conhecimento tem que ser visto através de uma abordagem sócio-técnica que busque diuturnamente a negentropia (planejamento estratégico) e a homeostase-dinâmica (planejamento tático) com o objetivo de estabelecer um equilíbrio sistemático com o ambiente (a sociedade global).

Para maximização da energia (insumos) processada na unidade educacional, minimizando a degradação dos inputs, a universidade do Québec, utiliza um conjunto interagente de instrumentos de planejamento estabelecidos em dois (níveis):

Nível A - um planejamento global de desenvolvimento (MASTER PLAN) com orientação para seis anos, composto de um esquema geral de desenvolvimento, das políticas, diretrizes e das ações prioritárias anuais;

Nível B - planejamento dos estabelecimentos (subsistemas) da rede, obedecendo as linhas conceptuais do MASTER PLAN. São feitos planos trienais e anuais em níveis estratégico e operacional respectivamente (TOUSIGNANT, 1990).

A aplicabilidade do processo de planejamento está calcada em mecanismos que fluidifiquem a participação, o processo de tomada de decisão, a prática da avaliação sistemática de um duplo suporte logístico.

TOUSIGNANT, face à suas experiências como Diretor de Planejamento da Universidade do Québec, cita um conjunto de três observações no que concerne a práticas nos diversos níveis de planejamento como postulados fundamentais no planejamento das instituições de ensino superior (IES):

"1 - é preferível ter planos imperfeitos a não tê-los, porque os planos têm o mérito de movimentar a comunidade em direções que são geralmente boas, mesmo que alguns objetivos possam ter sido não totalmente bem escolhidos;

2 - os processos de planejamento não devem ser muito formais para serem eficazes, parece suficiente e, muitas vezes preferível agir com flexibilidade, inspirando-se em alguns princípios gerais;

3 - enfim, não há modelo único e definitivo de planejamento e uma organização não deve temer modificar sua abordagem de planejamento, a partir de suas experiências e em resposta a situações novas." (TOUSIGNANT, 1990, P.94).

Segundo BUARQUE (1990), todo instrumento social tem que buscar a modernidade da sociedade na qual se insere. Mais ainda, tem que ser também um agente importante na definição de conceitos de modernidade que atendam às diferentes classes sociais do país onde se situa. Assim, as IES, como um instrumento social, não podem continuar confinadas à elite minoritária identificada com os valores e objetivos do primeiro mundo. Ser moderno não significa, neste trabalho, imitar países ricos nem relegar os valores culturais locais, servindo como instrumento de deformação social na convivência com a segregação e diferenciação social.

A universidade e seus sub-sistemas devem estar na vanguarda da luta pela composição da formação técnica e da construção da efetividade social, dentro de um código de ética que confirme os valores locais, repudiando as elites isolacionistas, trazendo para dentro do país a definição de objetivos, do tipo de especialistas necessários, dos campos de estudos prioritários, na racionalização dos processos decisórios, na busca de soluções que interessem ao país, na salvaguarda de sua soberania.

Na busca da modernidade o primeiro compromisso de qualquer trabalho, especialmente o intelectual, é com a qualidade. Essa qualidade deve ser caracterizada pela seriedade, pelo dinamismo e pela funcionalidade, para assim contribuir com a soberania citada. Essa realidade exige uma nova postura da parte de toda a comunidade intelectual. WOLYNEC (1990) ressalta a importância das IES federais na formação de recursos humanos indispensáveis para o desenvolvimento nacional, mesmo que de forma pouco efetiva. Reconhece ainda que a qualidade não pode ser medida unicamente por indicadores numéricos. O mesmo autor, comparando alguns índices nacionais com a universidade do Québec constata, com surpresa, que se gasta mais por aluno nas universidades brasileiras do que no Québec e até mesmo nas universidades da Alemanha Ocidental, cujo orçamento é um dos mais elevados da Europa. No entanto, nossas IES encontram-se em extrema penúria.

A questão da qualidade do ensino, segundo COSTA (1981), é definida, segundo valores sócio-históricos apropriados, por modelos políticos e percepções subjetivas. Para Mushakoji (citado por COSTA, 1981, p.5), "a qualidade situa-se em direção de duas grandes vertentes que hoje debatem a educação, a predominantemente econômica e a neo-humanista: a primeira, atrela a educação aos requerimentos do processo econômico. Desde a oferta de oportunidades à elaboração de conteúdos ou aos procedimentos metodológicos, todo o processo educacional se concebe e se desdobra no contexto de uma política, onde prevalecem a ética e uma práxis produtiva. Nessas condições, a qualidade do ensino superior é avaliada em função dos

conhecimentos e habilidades necessários ao mercado, na medida em que prepara a mão-de-obra desejada e nos padrões de eficácia que demanda a sociedade, essa vertente tem sido hegemônica a partir da década de sessenta; a segunda vertente, por sua vez, ainda que reconheça o papel insubstituível do capital humano, privilegia, na educação, a retomada de um humanismo mais vigoroso, onde se realça o direito da pessoa e a sua participação consciente na socialização com seus pares. Dessa forma, a qualidade do ensino não deve ser aferida apenas pela resposta que ela endereça ao mercado da produção e do consumo, mas, também e sobretudo, pela estimulação de uma capacidade crítica e criativa que possa contribuir para a emancipação do homem e da sociedade em que vive."

A discussão do tema qualidade do ensino superior passa por uma questão fundamental, no que se refere ao processo educacional. O referido tema tem sido objeto de análise e investigação, não só por parte de educadores, mas também de outros estudiosos de variadas áreas de conhecimento. No entanto, segundo COSTA (1981), independente da fundamentação e modelo, alguns indicadores têm sido universalmente utilizados na composição desses quadros de análise, de forma isolada e/ou agrupadas, quais sejam: a qualidade docente; a qualidade discente; a qualidade dos egressos e a qualidade do ambiente institucional.

No que se refere à qualidade docente, sete indicadores são tidos como principais, são eles: a formação do docente, entendida como formação geral e pedagógica; o recrutamento, que é

feito tradicionalmente através de concurso público; a titulação de pós-graduação mestre e/ou doutor; além das atividades de ensino, pesquisa e extensão que constituem, em si mesmas, produtos de aferição da qualidade e a intercomunicação entre docentes, dentro da própria instituição e além de suas fronteiras. Embora alguns modelos de universidades não se dediquem à prática sistematizada da investigação científica, esses modelos têm que oferecer aos seus professores condições mínimas para a realização de pesquisas, sob pena de muito cedo esclerosar o seu ensino. A intercomunicação com o meio, segundo o mesmo autor, torna-se indispensável à motivação e à atualização da atividade docente e de pesquisa; a produção científica, incorporando os trabalhos de pesquisa divulgados em livros, revistas especializadas, relatórios, teses e comunicações em congressos, seminários, simpósios e a reciclagem através de programas voluntários de T & D remunerado.

O estudo da qualidade do ensino superior, no seu conjunto, passa necessariamente, nessa perspectiva, pelo exame de indicadores relativos ao conteúdo e à administração institucional do processo, bem como em relação aos aspectos diretamente vinculados ao corpo discente e ao grau de excelência dos alunos egressos.

No que se refere ao corpo discente, VALLE (1981) comenta que esse segmento, como sujeito do processo educacional, foi marginalizado das discussões, por ocasião da reforma universitária de 1968, referentes às mudanças estruturais ocorridas então em todas as suas fases de elaboração, discussão, execução, avaliação e reelaboração. Com isso, o caráter

contestador e reivindicatório dos estudantes ficou sensivelmente afastado do processo decisório da universidade, inclusive no que se refere à qualidade efetiva do ensino, ficando tais reivindicações diretamente ligadas a aspectos secundários e operacionais no trabalho e ação discente na universidade.

Ainda outro indicador de qualidade do processo educacional, se não o mais importante, é o grau de excelência de seus egressos como agentes de mudanças e sua inserção no mercado de trabalho. Para BOTH (1982) a agência formadora (no caso o CMAR) deve se empenhar em, regularmente, delinear a caracterização do mercado e manter vínculo com seus profissionais egressos, a fim de estabelecer um constante feed back em relação à aplicabilidade da formação recebida pelos mesmos por ocasião do curso.

Como principal produto do processo educacional, o acompanhamento do egresso relativo a sua realidade profissional, tem sido preocupação de diversos estudiosos. Embora seja uma preocupação antiga, poucos estudos científicos foram realizados até então no Brasil. Alguns estudiosos como SCHUCH JR (1976), BOTH (1982) e DENER (1985), recomendaram esse tipo de estudo por se tratar de um importante instrumento de informação e retroalimentação do sistema, primando pela atualização e adequação do mesmo às necessidades reais de mercado e, conseqüentemente, buscando uma permanente efetividade educacional e a modernidade dos programas propostos.

Para este trabalho, o conceito avaliação, no sentido literal da palavra, significa determinar a valia ou valor de um

determinado objeto. A avaliação é considerada, como sintetiza HAMBLIM, "avaliação é simplesmente o ato de julgar se valeu ou não a pena em termos de algum critério de valor, à luz das informações disponíveis" (HAMBLIM, 1978, p.19).

Convém notar que essa conceituação está presa a uma análise do comportamento de entrada do "trainee". Não se pode determinar os efeitos de formação de recursos humanos, a menos que se saiba alguma coisa sobre a situação desse recurso antes do início do processo. Dessa maneira, além de avaliar, deve-se validar o mesmo através de uma análise mais ampla do processo de formação, segundo sugerem Hesselring e Warr citados por HAMBLIM (1978).

Segundo a definição e conceituação feitas no Glossário de Termos de Treinamento citado por HAMBLIM (1978), a validação de um programa de treinamento pode ser interna e externa. A validação interna é feita a partir de testes de determinações destinados a averiguar se um programa de treinamento alcançou os objetivos comportamentais específicos. Por outro lado, a validação externa busca averiguar se os critérios internamente aceitos e válidos, foram realisticamente baseados numa identificação inicial precisa das necessidades de treinamento, em relação aos critérios de eficiência adotados pela organização. Ainda segundo a mesma fonte de referência, avaliação é a determinação do valor total de um sistema de treinamento, curso ou programa de T & D em termos tanto sociais quanto financeiros. A avaliação difere da validação no sentido de procurar medir o benefício de custo global e não apenas a realização de seus objetivos pré-estipulados.

Segundo alguns autores, como FLIPPO (1970); BERGAMINI (1977); HAMBLIM (1978); SCHWARTZMAN (1981); RIVERA (1983); COSTA et alii (1991), essa problemática conceitual existe em função de que os processos, métodos e esquemas de avaliação são profundamente questionáveis, face à intangibilidade dos critérios e operacionalização das variáveis implícitas no desempenho humano. A medida em que a complexidade das funções aumenta, esses critérios se tornam mais e mais subjetivos. Nessa linha de raciocínio, SCHWARTZMAN (1987) argumenta que seria utópico imaginar que fosse possível chegar a uma metodologia de avaliação tão perfeita e objetiva que pudesse, por si mesma, eliminar as ambigüidades e contradições que são inerentes a qualquer empreendimento humano. A avaliação, por melhor que sejam os instrumentos, refletirão sempre valores de pessoas e sempre existirão outras facções que pensarão de forma distinta. Ainda CARVALHO (1991) constata que, a despeito desses questionamentos, há um certo consenso sobre a necessidade de fazer a avaliação, mesmo com o desacordo anteriormente comentado, motivado, na maioria das vezes, pela inexperiência e falta de conhecimento. Observa ainda a necessidade de elaborar procedimentos avaliativos que se constituam num processo contínuo e aberto, permitindo a todos os setores envolvidos a apreensão do pensamento de grupo em torno de objetivos.

No que tange a avaliação de cursos superiores, COSTA et alii (1991) ressaltam que no meio acadêmico, igualmente como nos demais setores da sociedade, o assunto avaliação é cada vez mais debatido, face à crise sócio-econômica nacional e aos grandes

debates junto à sociedade usuária do sistema educacional, questionando a qualidade do ensino nas universidades. No entanto, a complexidade do sistema educacional brasileiro está a exigir uma postura flexível e processos diversificados de avaliação, tendo como ponto de partida a auto-avaliação institucional e, gradualmente, a posteriori, abrir espaços para experiências diferenciadas, sem pré-definição de modelos, haja vista que os mesmos poderão ser gerados em função dessa abertura.

Na verdade, é fundamental a geração de novos modelos de avaliação na busca da qualidade e melhoria progressiva da sua elite intelectual. Segundo a Portaria 012/87 . CRUB (1987) , essa tem sido uma preocupação pertinente ao momento vivido pela sociedade brasileira e especificamente com relação às universidades. Nessa perspectiva,

"a qualidade de uma IES reflete-se no desempenho de suas atividades-fins (ensino/pesquisa/extensão). Dessa maneira, constata-se que, somente através da avaliação de desempenho, ocorrerá, dentro das universidades, a busca de padrões de qualidade a serem alcançados." (CARVALHO, 1991, p.93).

Para BOTH (1982), o ato avaliativo do sistema educacional tem como uma das funções primordiais o aperfeiçoamento do currículo, do homem educador e educando. Para o mesmo autor, a avaliação curricular é realizada através de três componentes: a entrada, processamento e saída atingida. A saída desejada é estabelecida pela determinação dos objetivos gerais. Na entrada, leva-se em consideração o diagnóstico das características de entrada (por ocasião do processo de seleção), em função da saída desejada. No processamento, ocorre o

desenvolvimento de ação e interações dos diferentes elementos envolvidos e o grau de produtividade do sistema é estabelecido na saída realmente atingida.

HAMBLIM (1978) acrescenta ainda que a finalidade da avaliação é o controle, é criar um laço de realimentação e auto-correção e para determinar o grau em que um programa de treinamento alcança resultados específicos, sejam intencionais ou casuais. No contexto educacional, a avaliação curricular é definida como um processo de coleta e uso de informações para tomar decisões sobre o programa educacional em questão.

CHIAVENATO (1992) observa ainda que, embora o objetivo da avaliação seja o de criar condições para uma constante melhoria no desempenho e na qualidade do produto final de um determinado sistema e, conseqüentemente alcançar objetivos organizacionais e individuais, deve-se cuidar para que tal processo em si não venha a tornar-se um fim. Esse processo, reafirma o autor, é um importante meio de retroação do sistema, conseqüentemente, propiciará maior produtividade e qualidade da organização, vista globalmente.

3. MATERIAL E MÉTODO

3.1. Universo da pesquisa

Os dados do estudo em questão foram coletados junto a 65 egressos do CMAR (90,28% do universo), de 1975 a 1990.

Outro segmento abordado pela pesquisa é formado pelo corpo docente do CMAR vinculado ao DAE/ESAL, num total de quinze professores.

Dados secundários relativos ao contexto histórico do curso, especificamente no que se refere a currículos, ementas, "curricula" dos alunos foram coletados junto ao DRCA/ESAL e junto a dispositivos legais e documentos oficiais inerentes, arquivados em diferentes setores da instituição.

3.2. Instrumentos de pesquisa

Foi elaborado um questionário semi-estruturado (Modelo I - ANEXO I) a fim de coletar informações suficientes para levantar o perfil profissional dos egressos, bem como as dificuldades e facilidades encontradas na consecução de sua

atividades profissionais e os níveis de contribuição do CMAR na consecução de tais objetivos. Outro questionário semi-estruturado (Modelo II - ANEXO II) foi elaborado a fim de detectar a perspectiva dos professores em relação a esses profissionais e a inserção dos mesmos no mercado, bem como buscou captar pontos fortes e fracos do curso no processo como um todo e detectar possíveis tendências a serem perseguidas pelo CMAR. A elaboração do questionário teve como principais fontes norteadoras, os seguintes autores: SCHUCH JR (1976); BOTH (1982); MATTOS (1982); TRIVIÑOS (1987).

3.3. Coleta de dados

As informações foram coletadas através de 72 questionários (Modelo I) remetidos aos informantes pelo correio, no período de outubro a dezembro de 1991, isso após atualização dos endereços do universo dos egressos. Objetivando obter o maior número de respostas possíveis, além de uma concitação por escrito anexada ao questionário, posteriormente foram feitos contatos telefônicos sistemáticos, visando sensibilizar aqueles informantes que se demoravam em responder e remeter tais informações.

Com relação ao corpo docente as informações foram coletadas, pelo autor, em entrevistas diretas, acompanhadas do preenchimento do questionário (Modelo II). A parte não estruturada da entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Esta fase da coleta de informações foi realizada de janeiro a março de 1992.

Paralelamente, foi realizada junto ao DRCA/ESAL a coleta de informações secundárias relativas ao contexto histórico do CMAR no tocante a históricos escolares e curriculares do curso em questão.

3.4. Tratamento dos dados

Os dados foram tratados de maneira descritiva, considerada por GIL (1988) como mais adequada para analisar opiniões, identificar perfis e levantar atitudes e comportamentos de um determinado grupo. Nesse particular, o método coaduna-se com os objetivos desse trabalho, se aplicando integralmente e facilitando a colocação do pesquisador em contato direto com a realidade, de maneira efetiva e rápida.

Vale ressaltar que os fatores limitantes existentes nessa técnica de análise, são:

a) Interpretações heterogêneas das questões contidas no questionário;

b) Face ao item anterior, o analista fica limitado à constatação da realidade, sem poder estender sua análise a explicações sobre o fenômeno;

c) Relativa confiabilidade dos dados, por razões diversas (compressão do questionário, razões pessoais, relacionamentos diversificados, etc.).

Foram utilizados, também, métodos quantitativos não paramétricos, tais como: média, freqüência, percentuais e um semântico diferencial analítico, com o objetivo de traçar perfis diferenciados para testar hipóteses sobre a discrepância de

opiniões entre os egressos e professores relativos ao CMAR. Neste sentido, foi utilizado o Teste de Significância Estatística de diferenças entre médias amostrais. Para este trabalho, baseados em SPIEGEL (1969), o teste de significância seria o mais apropriado por se tratar de diferenças entre médias, \bar{X}_e e \bar{X}_d , obtidas em duas grandes amostras (90,28% de egressos e 93,33% de docentes) de tamanho N_e e N_d respectivamente, retiradas das populações em estudo que apresentaram médias μ_e e μ_d e desvios padrões δ_e e δ_d . Considere-se a hipótese nula de que não há diferenças entre as médias populacionais ou que as amostras são retiradas de populações que têm médias iguais.

Foi utilizado o seguinte esquema:

$$H_0: \mu_e - \mu_d = 0$$

$$H_1: \mu_e - \mu_d \neq 0$$

$$Z = \frac{(\bar{X}_e - \bar{X}_d) - (\mu_e - \mu_d)}{\sqrt{S_e^2/N_e + S_d^2/N_d}}$$

\bar{X}_e = média da amostra dos egressos

\bar{X}_d = média da amostra dos docentes

μ_e = média populacional dos egressos

μ_d = média populacional dos docentes

S_e^2 = variância (egressos)

S_d^2 = variância (docentes)

N_e = tamanho da amostra (egressos)

N_d = tamanho da amostra (docentes)

3.5. Pré-teste

Para minimizar os fatores limitantes do método em questão, foi elaborado um pré-teste do instrumento utilizado junto aos egressos (Questionário Modelo I) junto a 1/3 dos atuais alunos matriculados no CMAR (1991) e que já tenham concluído os créditos. Para tanto, foi realizado um sorteio aleatório sistemático desse universo. Os resultados apontaram algumas dificuldades de interpretação e preenchimento de algumas questões, que foram contornadas satisfatoriamente antes do envio dos respectivos questionários aos egressos.

Tal procedimento foi dispensado em relação aos professores por se tratar de uma entrevista direta.

4. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Informações dos egressos do CMAR (1975/90)

Face às informações levantadas junto a 65 egressos do CMAR/ESAL, correspondentes a 90,28% do universo deste segmento pesquisado, este trabalho procedeu sua análise e discussão, seguindo o roteiro dos objetivos específicos, delineados na introdução da dissertação.

4.1.1. Perfil dos Egressos

Buscando encontrar algumas respostas às preocupações e dúvidas que deram origem a pesquisa, pôde-se identificar que a população estudada apresenta as seguintes características:

A faixa etária de maior incidência entre os alunos quando selecionados para o CMAR é de 26 a 30 anos (32,31%). Contudo, a idade média dos 65 alunos situa-se em torno de 32,5 anos. Por outro lado, a idade média por ocasião da defesa de dissertação, está em torno de 36 anos. (veja o QUADRO 1)

QUADRO 1 - Faixa etária dos alunos selecionados pelo CMAR (1975/90).

Faixa Etária Ingresso					Faixa Etária Egresso				
	Fo	%	Fac	%ac		Fo	%	Fac	%ac
menos de 25	9	13,83	9	13,85	menos de 31	12	18,46	12	18,46
de 26 a 30	21	32,31	30	46,16	de 31 a 35	23	35,38	35	53,84
de 31 a 35	14	21,53	44	67,69	de 36 a 40	12	18,46	47	72,30
de 36 a 40	18	27,69	62	93,38	de 41 a 45	17	26,15	64	98,45
de 41 a 45	3	4,62	65	100,00	de 46 a 50	1	1,55	65	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Fo = Frequência; % = Percentual;

Fac = Frequência Acumulada; %ac=Percentual Acumulado

Os alunos selecionados, em sua grande maioria, são graduados de Instituições de Ensino Superior Federais (73%), com formação acadêmica básica predominantemente, por ordem, em Agronomia, Economia, Administração de Empresas, Medicina Veterinária e outros. Vale ressaltar que 10,77% dos entrevistados possuíam mais de um título de graduação por ocasião de seu ingresso. (veja o QUADRO 2)

QUADRO 2 - Títulos de graduação dos alunos egressos do CMAR (1975/90)

Título Base	Fo	%	Segundo Título	Fo	%	IES Origem	Fo	%
Agronomia	32	49,3	Ciênc.Contábeis	2	25,0	Federais	51	73,0
Economia	13	20,0	Lic.em Teologia	1	12,5	Estaduais	1	1,4
Adm. Empresas	8	12,3	Direito	1	12,5	Privadas	18	25,6
Veterinária	7	10,8	Tecn.Adm.Rural	1	12,5			
Filosofia	2	3,1	Marketing	1	12,5			
Adm.Pública	1	1,5	Biologia	1	12,5			
Tec.Adm.Rural	1	1,5						
Eng.Agrícola	1	1,5						

Fonte: Dados da pesquisa

Fo = Frequência; % = Percentual; IES (Instituição de Ensino Superior)

Corroborando as observações, contidas no quadro anterior, referentes aos egressos filiados a entidades de classe, observa-se que 46% estão associados, de alguma maneira, àquelas pertencentes à classe dos Engenheiros Agrônomos. Por outro lado, 42% participam de entidades ligadas às Ciências Sociais (Administração, Economia, SOBER) podendo ser considerado este um percentual baixo, levando-se em conta a titulação de pós-graduação da população estudada. Denota-se, entretanto, que essa preocupação estende-se aos informantes, haja vista que cerca de 86% dos egressos mostraram interesse em participar de uma associação profissional específica da classe dos administradores rurais. Quanto aos aspectos relacionados à participação e atualização profissional dos informantes, estes, em sua maioria, assinam ou lêem sistematicamente revistas e similares especializadas na área de sua formação, conforme o QUADRO 3 .

QUADRO 3 - Revistas da área que os egressos lêem sistematicamente

Nome da Revista	Fo	%	% ac
Conjuntura Econômica	34	20,6	20,6
EXAME	25	15,2	35,8
Revista da SOBER	23	14,0	49,8
Cadernos de Adm. Rural	23	14,0	63,8
Outras	21	12,6	76,4
Globo Economia	17	10,3	86,7
Rev. Adm. Empresas/FGV	12	7,3	94,0
Administração de Empresas/USP	6	3,6	97,6
Não Leio ou Assino (nenhuma)	4	2,4	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Fo = Frequência; % = Percentual; %ac = Percentual Acumulado

O conhecimento básico, adquirido nos cursos de formação acadêmica a nível de graduação, (para 43,75 %) foi um fator influenciador na decisão pelo CMAR, visto que este conhecimento tornou-se insuficiente, face às exigências do mercado de trabalho no setor rural (16,0%); bem como por exigência das empresas às quais estavam vinculados (18,75%), configurando, também, uma exigência do mercado de trabalho, haja vista a pressão social para incorporar esse ramo de atividade nos planejamentos estratégicos das empresas que atuam no setor primário da economia. Os demais (21,43%) apresentaram outras razões de menor significação estatística.

A ESAL foi opção primeiramente pelo seu conceito de instituição renomada (33,68%) e, ainda, por indicação e/ou conselho de terceiros (22,1%). Outras razões alegadas se diluem inexpressivamente em termos percentuais. Entretanto destaca-se, entre estas, a limitada divulgação de cursos similares no país, representando 12,63% das razões apresentadas para a escolha feita.

Por ocasião da coleta de informações vinte e cinco (25) dos egressos participaram e/ou participam de outros programas de pós-graduação, dos quais 28% a nível de doutorado. Os demais (17 dos 25 acima) possuem cursos a nível de especialização e/ou aperfeiçoamento, realizados, em sua maioria (60%), antes do ingresso no CMAR. Por outro lado, 56% desses participaram de programas após terem concluído o referido curso. Vale destacar que 96% das opções foram por programas na área de Ciências Sociais, assim discriminados: administração (60%), economia (20%) e sociologia (16%).

Dos entrevistados, 76,93% exerciam atividades profissionais no período anterior ao ingresso no CMAR e estavam vinculados a empresas, 12,30% exerceram atividades profissionais de forma descontínua e instável e 10,77% não exerciam nenhuma atividade (recém-formados). Os dados indicam certo consenso existente no processo de seleção de candidatos aos cursos de mestrado de uma forma geral e, especificamente no CMAR, onde o "status quo" preconiza que os elementos com experiências profissional anterior ao ingresso nos programas de pós-graduação são mais preparados para a realização do curso. Assim, longe de pretender comprovar tal hipótese, esse trabalho procurou relacionar algumas variáveis a esta assertiva e encontrou as seguintes analogias:

a) com relação ao tempo dispendido na conclusão do CMAR, aqueles alunos que possuíam vínculo empregatício foram mais eficientes, seguidos pelos recém-formados e profissionais sem vínculo;

b) da mesma forma, com relação conceito médio, por ocasião da defesa de dissertação, o quadro continuou apontando maior eficiência dos alunos vinculados a empresas, seguidos nessa abordagem pelos não vinculados e, posteriormente, pelos recém-formados;

c) no entanto, ao se tratar do conceito médio obtido junto às disciplinas cursadas, a melhor performance foi dos recém-formados, seguidos pelos profissionais com vínculo e posteriormente pelos não vinculados a empresas. Para melhor visualizar esse aspecto, ver QUADRO 4.

QUADRO 4 - Performance acadêmico-profissional dos egressos (1975/90)

Situação Profissional Anterior ao CMAR/ESAL	Qt	T(g/s) (anos)	T c meses	\bar{C}	\bar{Cd}	Situação Profissional Após o CMAR/ESAL			
						Prom	Inalt	M	Contr
Profissionais com vínculo empregatício	50	7,9	39	2,58	2,45	28	15	7	-
Profissionais Liberais	8	2,5	49	2,54	2,37	-	-	1	7
Recém-formados	7	0,3	46	2,67	2,28	-	-	-	7

Fonte: Dados da pesquisa

Situação profissional anterior ao CMAR:

Qt = Quantidade de entrevistados;

T(g/s)= Média de tempo decorrido entre a graduação e seleção para o CMAR;

Tc = Tempo médio para concluir o CMAR;

C = Conceito médio nas disciplinas; *

Cd = Conceito médio da defesa de dissertação; *

Situação profissional após o CMAR:

Prom = Promovido de cargo;

Inalt= Mesmo cargo;

M = Emprego novo;

Contr= Arrumou emprego (foi contratado).

* Os pesos dos conceitos de avaliação são: A = 3; B = 2; C = 1; D e R = 0

Pode-se constatar através dessa análise que o tempo médio da conclusão do curso é de 45 meses, bem próximo do limite máximo permitido para sua conclusão (48 meses, segundo o Regimento Interno da Pós-Graduação da ESAL, Art.17, 1989). Ressalta-se a discrepância entre o tempo regulamentar de

realização do curso e o tempo realmente gasto pelos egressos em sua maioria. Em vista disso, uma revisão conjuntural do processo, torna-se necessária.

Buscando, acima de tudo, atender aos seus objetivos principais e, afinado com o Artigo 5º do I Plano Nacional de Pós-Graduação, preconizado pelo Decreto 76.056/75, os objetivos delineados no projeto de implantação do CMAR estabelecem a aplicação de recursos e investimentos para atender, prioritariamente, o desenvolvimento científico e tecnológico (Plano Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBCT), quais sejam: o ensino de terceiro grau, preparando docentes altamente qualificados; a pesquisa, qualificando pesquisadores nos diferentes ramos do saber; e profissionais de alto nível, capazes de gerir eficazmente projetos coadunados com as políticas e diretrizes do setor primário da economia. Nesse contexto, o CMAR admitiu em seu programa, através de seus diversos processos de seleção, 43 servidores públicos, dos quais 17 federais e 26 da rede estadual; 7 advindos da iniciativa privada, e os demais não possuíam vínculo com nenhuma empresa ou instituição. Entre os profissionais vinculados, 19 eram professores, 7 pesquisadores, 23 extensionistas, 10 executivos operacionais, 5 executivos juniores, 2 executivos seniores, e 4 com atividades pouco definidas (profissionais liberais).

A despeito dos objetivos de implantação do CMAR, os critérios de seleção de candidatos, de alguma maneira, privilegiaram os profissionais extensionistas (35%), principalmente na fase inicial e, seguindo diretrizes

pertinentes, professores, extensionistas, executivos e, em menor escala, os profissionais de instituições de pesquisa.

Ainda com relação aos profissionais que possuíam vínculo, observou-se que houve uma considerável evolução profissional dos mesmos após a conclusão do CMAR, em termos de estrutura organizacional. Haja vista que dos 19 informantes que atuavam exclusivamente em atividades de ensino, 6 deles passaram, após concluírem o curso, a atuar também em atividades de pesquisa e extensão, além do ensino. Outro indicativo foi o expressivo aumento de profissionais que passaram a atuar em atividades executivas a níveis juniores e seniores. (Veja o QUADRO 5)

QUADRO 5 Atividade profissional dos egressos com vínculo (1975/90)

Egressos com vínculo	Ens	Pes	Ext	E/P	E/X	EPX	Exe1	Exe2	Exe3	PrL
Atividades profissionais antes do CMAR	19	7	23	1	-	-	10	5	2	4
Atividades posteriores à realização do CMAR	13	12	26	5	1	6	7	36	8	7

Fonte: Dados da pesquisa

Ens=Ensino; Pes=Pesquisa; Ext=Extensão; E/P=Ens/Pesq; E/X=Ens/Ext;

EPX=Ens/pesq/ext; Exe1=Executivo Operacional; Exe2=Executivo Juniores;

Exe3=Executivo Seniores; PrL=Profis. Liberal(atividade pouco definida)

4.1.2. O Mestre em Administração Rural e sua inserção no mercado

Independente do processo seletivo adotado nos diversos programas de pós-graduação, vale ressaltar que a maioria dos modelos de avaliação destes, bem como os programas de T & D, de

uma maneira geral, se completa com a análise comparativa entre o comportamento de entrada do "trainee" e sua performance "a posteriori".

Nesse contexto, o CMAR tem cumprido, de uma maneira global, seus objetivos com efetividade considerável, visto que, após a conclusão do curso, 100% dos alunos sem vínculo empregatício, por ocasião do seu ingresso, foram contratados no decorrer do processo ou logo após sua conclusão. Dos profissionais que possuíam vínculo, pode-se fazer as seguintes analogias: 7 deles (14%) optaram por mudar de emprego, no caso, para atividades mais significativas, no que se refere à importância e qualificação exigidas; 28 (56%) permaneceram em suas empresas originais e foram promovidos a cargos mais relevantes, do ponto de vista da complexidade administrativa; e 15 (30%) continuaram na mesma situação anterior, sendo promovidos posteriormente, em alguns casos. (Veja QUADRO 4)

Quanto às atividades profissionais, atualmente exercidas pelos egressos, 75,78% dos entrevistados têm a convicção de que exercem funções ligadas ao campo de conhecimentos da Administração Rural. Observou-se, ainda, que os conteúdos adquiridos neste campo foram aplicados de forma equilibrada, tanto em relação às grandes áreas da administração (recursos humanos, produção, finanças, materiais, marketing, cooperativismo, etc.), onde 49,73% dos entrevistados se utilizam de tais conhecimentos, quanto em relação aos processos administrativos (funções do administrador: planejamento, organização, direção e controle), aplicados por 46,96% dos entrevistados no seu trabalho.

De uma maneira geral, os egressos possuem certa estabilidade profissional, considerando que, aproximadamente, 70% dos entrevistados estão a mais de seis anos vinculados à mesma empresa. Esta estabilidade convalida a afirmativa feita por 92,30% dos egressos de que as responsabilidades assumidas, após a conclusão do CMAR, tiveram relação estreita com os conhecimentos assimilados através das disciplinas do curso. Esta relação manteve-se, ao longo do exercício das atividades profissionais dos entrevistados, em níveis que variam de alto (70,49%), razoável (27,87%), baixo e insignificante (1,64%).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, a relação dissertação/atividade profissional se fez presente na ótica de 80% dos entrevistados e, para 68% dos mesmos, esta relação ainda contribui de alguma forma para o sucesso de suas atividades em níveis que variam de alto (56,82%) a razoável (43,62%).

Após tais constatações, salienta-se que na percepção dos egressos, o CMAR teve responsabilidade pelo crescimento profissional e pessoal de seus egressos, em níveis que variam de intenso (26,15%), considerável (64,62%), a relativamente baixo (9,33%). Observa-se que nenhum dos entrevistados desvinculou seu comportamento atual do processo de aprendizagem no CMAR, referendando, assim, as afirmativas anteriores.

4.1.3. Níveis de contribuição das disciplinas do CMAR na formação do Mestre em Administração Rural

Todos os informantes da pesquisa avaliaram as disciplinas ofertadas pela coordenação do curso, objetivando

analisar a pertinência de cada uma no exercício das atividades profissionais do Administrador Rural, em nível de mestrado. Esta análise foi possível através de um semântico diferencial analítico, buscando traçar um perfil de importância das disciplinas, na ótica dos diferentes segmentos interessados.

Como se pode observar, essas perguntas foram estruturadas e exigiram respostas em graus valorativos, intervalares e classificatórios a perguntas de natureza conceitual, que não deixam de ser relativamente simples. Neste sentido, foram utilizadas cinco categorias de utilidade para avaliar as disciplinas listadas. Esse procedimento buscou classificar, em ordem de importância, todas as disciplinas, de tal forma que possibilitasse a formação de perfis de utilidade, quais sejam: o perfil de utilidade das disciplinas cursadas pelos mesmos; o perfil de utilidade e importância de todas as disciplinas já ofertadas, segundo a percepção dos dois segmentos envolvidos, egressos e docentes.

Durante a realização do pré-teste, foi detectada certa dificuldade de associação conceitual, valorativa-numeral, em função do desconhecimento, tanto da parte dos alunos como dos professores do DAE recentemente integrados ao CMAR, do conteúdo de algumas disciplinas listadas, principalmente aquelas ofertadas mais recentemente e as ofertadas no período inicial do curso. Nesse sentido, buscado sanar essa dificuldade, foi anexado aos instrumentos de coleta de informações, um ementário de todas as disciplinas, bem como o currículo atualizado do programa e "folder" de 1991. (Ver Anexos III e IV)

4.1.3.1. O Perfil de importância das disciplinas cursadas

Através de uma análise preliminar, pôde-se observar que: considerando o ponto médio da escala valorativa (3), via de regra, 91,2% das disciplinas cursadas foram consideradas como úteis para a performance profissional dos mesmos, apenas três disciplinas 8,8% (análise econômica de experimentos, estudo dos problemas brasileiros e língua estrangeira) foram consideradas de menor utilidade no processo. (Veja a TABELA 1 e FIGURA 3)

Pode-se afirmar, através do perfil da TABELA 1 e FIGURA 3, que as disciplinas ofertadas atenderam às perspectivas do CMAR ao logo do contexto histórico, tanto, que a média geral de categorização (importância e utilidade) situou-se em torno de 3,5 (escala valorativa vai de 1 a 5). Nessa perspectiva, destaca-se que nessa média e acima dela situaram-se 50% das disciplinas, corroborando a análise feita acima. Observa-se que a importância atribuída pelos egressos às disciplinas administração de pessoal e recursos humanos, administração e planejamento Rural I e II, elaboração e avaliação de projetos, administração da produção agropecuária, modernização tecnológica na agricultura e tecnologia da produção agropecuária, foram consideradas de maior utilidade. Essa valorização pode ser justificada pela predominância de extensionistas entre os alunos selecionados pelo curso. Paradoxalmente, as disciplinas consideradas importantes para os objetivos do CMAR, especificamente ensino e pesquisa, não tiveram relevância esperada, apresentando conceitos abaixo da média geral das disciplinas, sejam: estatística básica, metodologia de

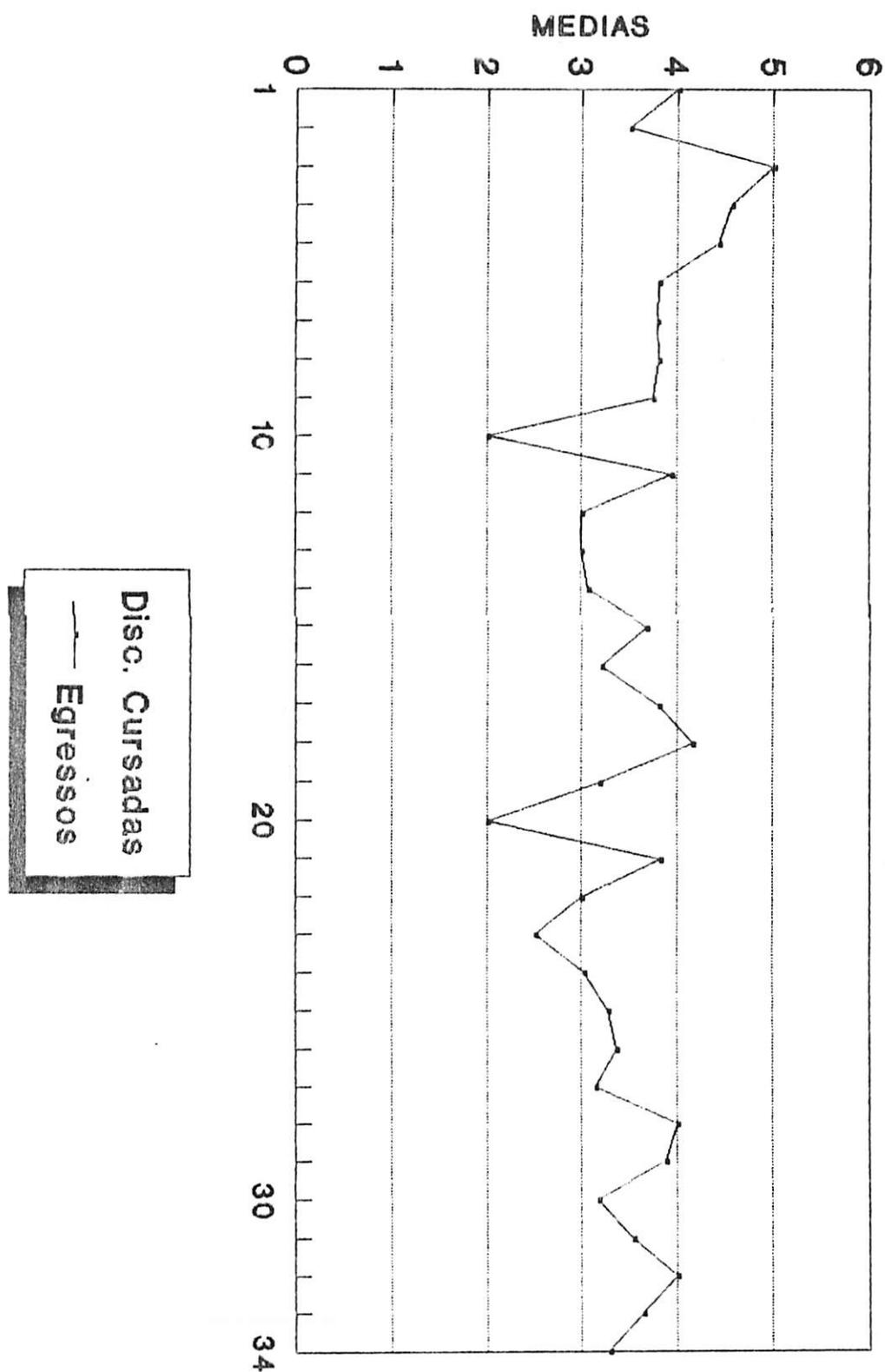
pesquisa II, metodologia do ensino superior e métodos quantitativos I.

TABELA 1 - Percepção do nível de contribuição das disciplinas cursadas pelos egressos (1975/90) para sua performance profissional.

NOME DAS DISCIPLINAS	MEDIAS
01- administração da produção agropecuária	4.0
02- administração de materiais na agricultura	3.5
03- administração de pessoal e recursos humanos	5.0
04- administração e planejamento rural I	4.5714
05- administração e planejamento rural II	4.4285
06- administração financeira e custos contábeis	3.8148
07- administração geral	3.7936
08- administração mercadológica	3.8077
09- administração por objetivos	3.75
10- análise econômica de experimentos	2.0
11- comercialização agrícola	3.9473
12- cooperativas agrícolas	3.0
13- desenvolvimento agrícola	3.0
14- desenvolvimento comunitário rural	3.0769
15- desenvolvimento e planejamento econômico	3.6842
16- desenvolvimento organizacional	3.2058
17- economia da produção	3.8077
18- elaboração e avaliação de projetos	4.1628
19- estatística básica	3.1842
20- estudo dos problemas brasileiros	2.0
21- finanças aplicadas à agricultura	3.8285
22- intervenção pública no meio rural	3.0
23- língua estrangeira	2.5079
24- matemática aplicada à administração	3.0238
25- metodologia de pesquisa II	3.2787
26- metodologia do ensino superior	3.36
27- métodos quantitativos I	3.1509
28- modernização tecnológica na agricultura	4.0
29- pesquisa operacional	3.8889
30- recursos humanos na agricultura	3.1818
31- sociologia rural	3.5409
32- tecnologia da produção agropecuária	4.0
33- teoria econômica	3.6545
34- transferência de tecnologia	3.2857

Fonte: Dados da pesquisa

FIGURA 3 - Perfil de utilidade das disciplinas cursadas na percepção dos egressos CMAR (1975/90).



4.1.3.2. Perfil Global das disciplinas ofertadas pelo CMAR (1975/90)

Tomando-se como referência a média dos valores classificatórios atribuídos a cada disciplina e buscando verificar o seu nível de utilidade, visualiza-se que a maioria das disciplinas (79%) foi considerada de expressiva utilidade, situando-se apenas 21% delas abaixo do ponto médio da escala valorativa. Para melhor compreensão dessa análise, ver TABELA 2 e FIGURA 4.

Mesmo levando em consideração que os egressos, em sua maioria, não tiveram contato com as disciplinas recentemente oferecidas, pode-se classificá-las em três grupos:

- a) mais importantes, classificadas acima da média geral (3,36), representando 48,94%;
- b) importantes, classificadas entre a média geral e o ponto médio da escala valorativa (3), representando 29,79%;
- c) menos importantes, classificadas abaixo do ponto médio da escala valorativa, representando 21,27%.

4.1.4. Percepção e avaliação dos egressos (1975/90) em relação à sua interação com o processo do CMAR

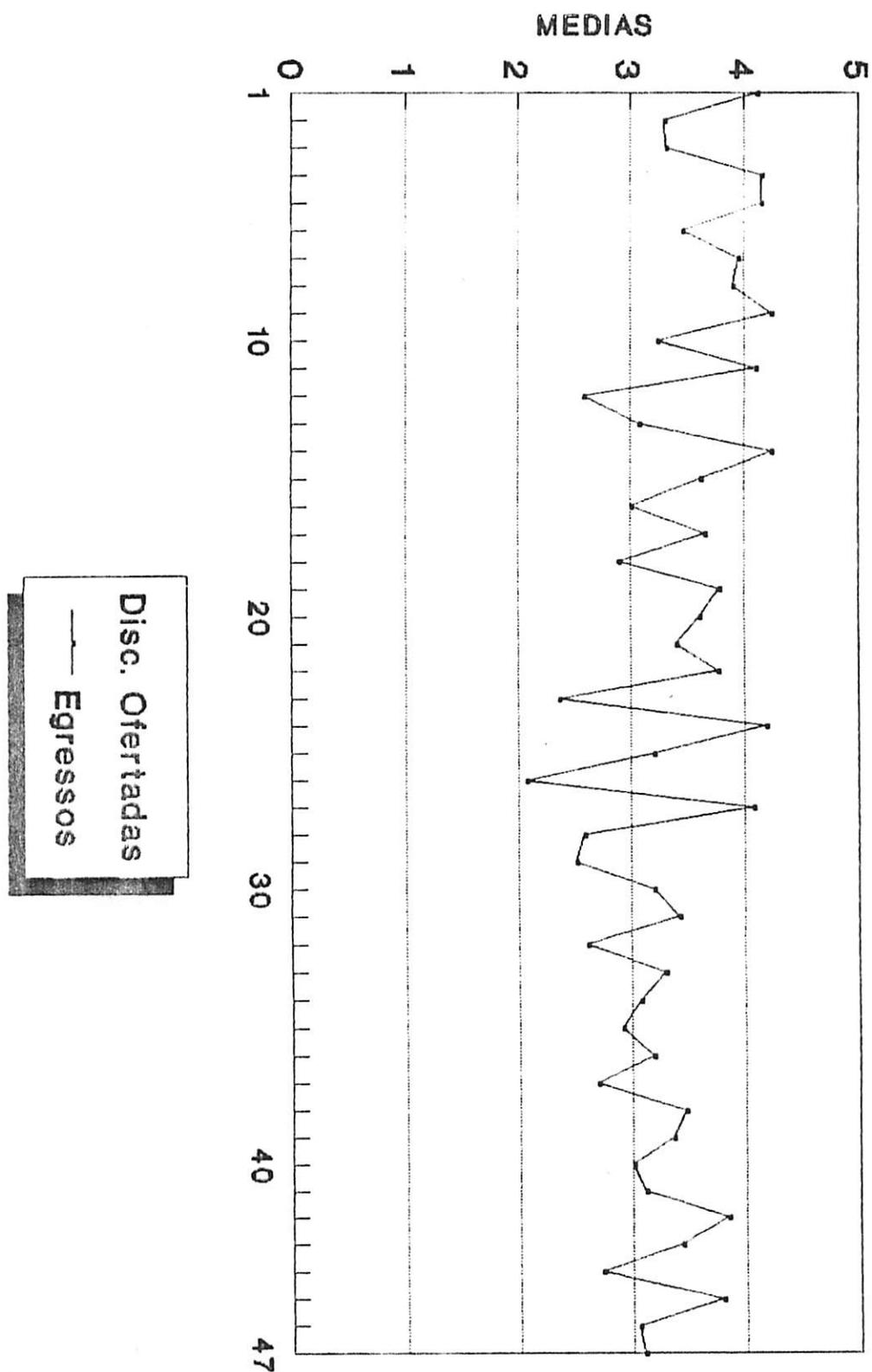
Buscou-se captar, através do questionário, opiniões referentes ao processo do CMAR tomado de forma global, em termos avaliativos. Assim, com referência ao processo ensino-aprendizagem, os egressos (82%) consideraram seu aproveitamento

TABELA 2-Percepção dos egressos (1975/90) sobre a utilidade de todas disciplinas ofertadas pelo CMAR para uma boa performance do Administrador Rural a nível de mestrado.

NOME DAS DISCIPLINAS	MÉDIA
01-administração da produção agropecuária	4.114
02-administração de materiais na agricultura	3.3
03-administração de pessoal e recursos humanos	3.308
04-administração e planejamento rural I	4.154
05-administração e planejamento rural II	4.154
06-administração estratégica	3.461
07-administração financeira e custos contábeis	3.947
08-administração geral	3.907
09-administração mercadológica	4.238
10-administração por objetivos	3.243
11-administração rural	4.1
12-análise econômica de experimentos	2.59
13-associativismo rural	3.079
14-comercialização agrícola	4.232
15-contabilidade gerencial	3.615
16-cooperativas agrícolas	3.0
17-desenvolvimento agrícola	3.658
18-desenvolvimento comunitário rural	2.895
19-desenvolvimento e planejamento econômico	3.775
20-desenvolvimento organizacional	3.605
21-desenvolvimento rural e pequena produção	3.4
22-economia da produção	3.762
23-educação rural	2.368
24-elaboração e avaliação de projetos	4.19
25-estatística básica	3.205
26-estudo dos problemas brasileiros	2.067
27-finanças aplicada à agricultura	4.07
28-intervenção pública no meio rural	2.579
29-língua estrangeira	2.512
30-matemática aplicada à administração	3.204
31-metodologia de pesquisa II	3.419
32-metodologia do ensino superior	2.605
33-métodos quantitativos I	3.302
34-modernização tecnológica na agricultura	3.081
35-organizações e mudanças	2.92
36-pesquisa operacional	3.19
37-pesquisa qualitativa	2.692
38-recursos humanos na agricultura	3.475
39-recursos humanos nas organizações	3.359
40-recursos humanos para o desenvolvimento	3.0
41-sistemas agrários e desenvolvimento	3.111
42-sistemas de comercialização agrícola	3.846
43-sociologia rural	3.432
44-tecnologia da produção agropecuária	2.737
45-teoria econômica	3.05
46-transferência de tecnologia	3.102
47-transferência tecnológica na agricultura	3.791

Fonte: Dados da pesquisa

FIGURA 4 - Perfil de utilidade das disciplinas ofertadas na percepção dos egressos CMAR (1975/90).



em função do processo didático-pedagógico entre razoável e bom e, se não foi excelente para a imensa maioria, teve como principais motivos: a falta de formação específica dos docentes na área de administração (25%); a limitada formação didático-pedagógica dos docentes (14%); a baixa interação professor/aluno e vice-versa; a falta de intercomplementariedade das disciplinas (13% cada); o relacionamento difícil entre os professores (10%); além de outras assertivas de menor relevância (Ver QUADRO 6). Após comparação dessas percepções com as perspectivas dos docentes, os resultados deverão mostrar, de certa forma, linhas norteadoras para possíveis ajustamentos, bem como adequar as políticas e estratégias ao ambiente sócio-econômico e geo-educacional do CMAR.

QUADRO 6 - Fatores que prejudicam a qualidade do processo ensino-aprendizagem do CMAR

ASSERTIVAS	Fo	%
Prej. p/ formação não específica dos docentes na área de Adm.	25	25
Professores carentes de treinamento didático-pedagógico	14	14
Prejudicada pela baixa intercomplementariedade das disciplinas	13	13
Prejudicada pela baixa interação professor-aluno e vice-versa	13	13
Prejudicada pela baixa interação entre os professores	10	10
Prejudicada pela carga horária excessiva dos professores	6	6
Falta de interação prática com o mercado (curso muito teórico)	6	6
Estrutura de poder e conflito entre grupos do DAE	4	4
Prejudicada pelo pioneirismo do curso	4	4
Prejudicada pelo baixo nível de titulação dos docentes	3	3
Prejudicada pela baixa fiscalização dos órgãos regulamentadores	1	1
Prejudicada pela diversidade de interesses das turmas	1	1

Fonte: Dados da pesquisa

As estratégias e ações no sentido de se buscar a eficácia do processo educacional são atribuições do colegiado de curso do CMAR. Nesse sentido, a percepção dos egressos quanto a atuação desse órgão deliberativo corrobora a avaliação qualitativa dos mesmos em relação ao CMAR como um processo, haja vista que 71% dos entrevistados consideraram tal atuação entre razoável e profícua. Entretanto, 17% dos mesmos não perceberam sua atuação durante o período de consecução do curso, fato inusitado que merece maiores considerações em trabalhos futuros. Pode-se pressupor, então, que este percentual se deve ao fato de que os colegiados dos cursos de pós-graduação da ESAL foram institucionalizados a partir de 1982, Resolução C.D. Nº 29 de 01 de junho de 1982. As responsabilidades e deliberações do setor eram anteriormente divididas entre os Coordenadores de Curso e a Coordenadoria de Pós-Graduação (CPG), que assistia à todos os cursos da instituição, tornando essa uma tarefa de difícil homogeneização, devido às peculiaridades e diversidades de interesse dos mesmos.

Em razão do exposto, percebe-se, através do questionamento de fatores obstaculizantes e facilitadores enfrentados pelos egressos, a necessidade de repensar o comportamento administrativo do colegiado de curso do CMAR, principalmente no que concerne ao planejamento estratégico e a determinação de objetivos operacionais. Nesse sentido, foram apontados, por 50,77% dos entrevistados, obstáculos de ordem didático-pedagógicas, uma vez que 48,49% e 36,36% (dos 33 egressos que encontraram obstáculos no processo CMAR) consideraram, respectivamente, falhas no processo didático e falta de qualificação de professores como

principais dificuldades nesse sentido, o que também não deixa de ser um problema de ordem didática. Por outro lado, para os mesmos 33 informantes não houve nenhuma indicação de dificuldade de ordem pedagógica. Ao contrário, 73,34% (dos 30 egressos que encontraram facilidades no processo CMAR) das informações apontaram a variável pedagógica como um dos fatores de facilitação e fluidificação na consecução do curso.

Analisando, ainda, essas duas questões, percebe-se que, afóra as dificuldades pessoais apresentadas como obstáculos por 67,69% dos informante, e as dificuldades didático pedagógicas já citadas, foram apresentadas, também, como obstáculos, as variáveis relacionamento e apoio logístico que, se comparadas às facilidades, as de relacionamento perdem a sua expressão, haja vista que 53,85% dos informantes apontaram essa variável como um ponto facilitador do processo. Entretanto, no que se refere ao apoio logístico, ressalta-se, mais uma vez, ser ele limitado na área de informática, inclusive 35,29% (dos 17 egressos que encontraram obstáculos no processo CMAR) além de não encontrarem facilidades, o apontam como uma dificuldade considerável na consecução de seus trabalhos. Por outro lado, o acervo bibliográfico na área específica, segundo 30% (dos egressos que encontraram facilidades no processo CMAR) surge como um ponto facilitador, por outro lado, 35% (dos 17 egressos que encontraram obstáculos no processo CMAR) tiveram dificuldades nesse sentido. Ainda, no que se refere ao apoio logístico, um percentual considerável de 70% (dos 10 egressos que encontraram facilidades no processo CMAR) dos informantes indicam o DAE (em sua estrutura departamental) como um elemento facilitador na consecução do

curso. Contudo, são necessários estudos para minimizar os 29,42% (dos 17 egressos que encontraram obstáculos no processo CMAR) de indicações negativas dos egressos, com relação ao apoio do DAE. Este percentual é indicativo de problemas existentes no departamento e que afetam o clima e moral da organização.

De todos os fatores obstaculizantes, as dificuldades de ordem pessoal foram as mais apontadas, representando cerca de 68% das indicações. Tais percepções estão centradas de forma equilibrada em quatro obstáculos (readaptação à sala de aula, problemas ambientais, trabalho de dissertação e problemas financeiros). Contudo, ao observar as facilidades encontradas em relação a essa variável, verificamos que o ambiente de trabalho e o trabalho de dissertação constituíam aspectos mais facilitadores do que obstaculizantes, pois representaram respectivamente 58,62% e 34,48% do total de 29 das indicações sobre pontos facilitadores. Por outro lado, a readaptação à sala de aula foi, de fato, um obstáculo, por não se apresentar como variável facilitadora. Da mesma forma, os problemas de ordem financeira apresentaram uma reduzida indicação de ordem facilitadora.

Inusitadamente, a variável relacionamento foi a única que, de forma global, apresenta percentual facilitador maior do que obstaculizante. Neste contexto, é importante discernir que as indicações de facilidades estão assentadas no processo interativo aluno/aluno e professor/aluno. De outra forma, o processo interativo professor/professor e aluno/comitê de orientação não teve nenhuma indicação facilitadora, pelo contrário, apresentou 11,11% e 22,22% das 18 indicações obstaculizantes.

E' importante salientar que algumas percepções indicam dificuldades relativas à política interna do DAE; a ênfase dada aos conteúdos ligados às ciências econômicas, em detrimento das teorias administrativas; e a indefinição das linhas de pesquisas. No entanto, essas assertivas foram praticamente inexpressivas (12,31%) se analisada isoladamente. Talvez porque tais obstáculos tenham sido minimizados pelo DAE num contexto dinâmico, no qual se insere. Tanto que já foram definidas as atuais linhas departamentais de pesquisa, bem como foram ampliados internamente o espaço da ciência administrativa, quanto a disciplinas e programas de pesquisa. Para melhor visualizar os aspectos obstaculizantes e facilitadores do processo CMAR, ver o QUADRO 7.

4.1.5. Perspectivas futuras na percepção dos egressos (1975/90)

Em relação ao mercado de trabalho para o profissional em Administração Rural, em nível de mestrado, as opiniões de 43,75% dos entrevistados apontam que o mercado de trabalho é suficiente para atender a oferta. No entanto, existe uma tendência de ampliação desse mercado na opinião de 63,49% deles.

O mercado atual e futuro, para os profissionais em questão, está mais voltado para atividades executivas e empresariais em primeira instância, na opinião de 44,44% dos informantes, seguido das atividades de docência (19,05%), extensão (18,75%) e pesquisa (9,52%).

**QUADRO 7 - Obstáculos e facilidades percebidas pelo egressos
(1975/90) na consecução do CMAR**

VARIABLES	Obstáculos/Facilidades TIPOS	OBSTACULOS		FACILIDADES	
		% i	% r	% i	% r
Relacionamento	Interação professor/aluno		44,45		45,57
	Relacionamento com comitê		22,22		-
	Interação aluno/aluno	27,69	22,22	53,85	54,43
	Interação Prof./professor		11,11		-
Didático-pedagógica	Didática		48,49		13,33
	Pedagógica		-		73,34
	Qualificação/professores	50,77	36,36	46,15	13,33
	Democratização curricular		15,15		-
Apoio Logístico	Biblioteca		35,29		30,00
	C.P.D. (informática)	26,15	35,29	15,38	-
	DAE/ESAL		29,42		70,00
Pessoais	Readaptação à sala de aula		27,27		-
	Trabalho de dissertação		27,27		34,48
	Ambientais	67,69	22,73	44,62	58,62
	Financeiras		22,73		6,90
Outras	ênfase na área de economia		37,50		-
	Política interna do DAE	12,31	37,50	-	-
	Indef.da linha de pesquisa		25,00		-

Fonte: Dados da pesquisa

% i = Percentual de informantes; % r = Percentual relativo

No que concerne às áreas de conhecimento importantes para o desempenho profissional e, que não constam do currículo vigente, os egressos consideram que, para o atual mercado de trabalho e para os próximos cinco anos, são extremamente importantes conhecimentos consideráveis na área de informática (opinião de 45% das sugestões apresentadas); conhecimentos atualizados em matérias relativas à legislação e política agrícola e agrária (também 45% das sugestões). Neste contexto, destacam-se os conhecimentos relativos ao crédito rural (segundo 10% das sugestões). As demais sugestões foram desconsideradas por serem em grande número e percentualmente pouco expressivas, caracterizadas por opiniões puramente pessoais e de difícil unificação, devido a heterogeneidade das mesmas.

4.2. Análise crítica dos docentes do CMAR/ESAL e suas perspectivas atuais e futuras

O atual quadro docente do CMAR é relativamente maduro (13% titulares e 87% adjuntos) com média de quinze anos de atividades docentes junto ao DAE. Esta média, do ponto de vista científico, pode ser avaliada como dado representativo de um processo de estagnação cultural, acarretando um processo endógeno de produção de conhecimento, facilmente percebido pelo número de citações viciadas nas bibliografias de dissertações do CMAR. Segundo percepções captadas no decorrer das entrevistas com os professores, as reduzidas opções para a formação de comitê de orientação, as limitações próprias das áreas de pesquisa, apresentam-se como principais fatores que contribuem para a

ocorrência do processo citado. O mesmo é uma consequência da acomodação dos professores, reflexo do longo período sem novas contratações. Fato que limitou a possibilidade de reciclagem dos professores mais antigos, pertencentes à fase inicial do CMAR, em cursos de pós-graduação, especificamente em nível de doutorado.

4.2.1. Formação básica dos docentes do CMAR

A formação básica desses profissionais é, por ordem, em Agronomia (60%), Ciência da Educação (20%), Ciências Sociais (13,33%), Veterinária (6,67%) e Economia (6,67%). Estranha-se o fato de um Departamento de Administração e Economia, monitorando um curso de graduação e dois de pós-graduação em administração rural, ter, em seus quadros funcionais, onze graduados em agronomia, dois em Ciências Sociais, dois em Educação, um em Economia, um em Medicina Veterinária e nenhum em Administração. No entanto, vale observar que, ao longo do contexto, o quadro docente do CMAR contou com a participação, embora efêmera, de profissionais cuja formação básica era administração de empresas. Além disso, a administração rural, como área de conhecimento, originou-se em institutos de economia agrícola, vinculados a cursos de agronomia, formação predominante dos professores do DAE.

Por outro lado, a formação de pós-graduação desses profissionais é relativamente alentadora, entre estes, cinco possuem titulação a nível de Dr (PhD) e três dependem da defesa de tese para a conclusão e titulação Doutor. Os demais docentes têm o título de MS. O DAE conta ainda cinco docentes, além daqueles ligados ao CMAR, dos quais um está concluindo o

doutoramento em Barcelona/ Espanha, com retorno previsto para 1991 e, a partir de então será integrado ao quadro efetivo do CMAR. Dos profissionais com formação em nível de doutorado, ressalta-se que 37,5% dessas titulações são na área de sociologia e desenvolvimento rural; 37,5% na área de economia rural; 25% na área de administração. A nível de mestrado o curso conta com cinco mestres na área de administração (31,25%); cinco na área de economia (31,25%); dois na área de sociologia (12,5%); dois na área de extensão (12,5%); um na área de educação (6,25%) e um na área de demografia (6,25%). Possui três especialistas respectivamente em administração de empresas, sistemas educacionais e outro em educação propriamente. Vale lembrar que o quadro atual do CMAR tem efetivamente a participação ativa e a contribuição a nível de disciplinas curriculares normais, de quinze profissionais advindos do DAE. Assim, a descrição anterior, retrata todos os cursos e graus conferidos a estes profissionais, desde a especialização até MS e Dr de cada docente em toda sua carreira acadêmica.

A despeito das observações anteriores, convém contemporizar que o acervo cultural do CMAR é bastante significativo e diversificado em sua origem, exetando a graduação onde 46,67% advém da ESAL. (Ver QUADRO 8)

Embora pareça que o corpo docente do DAE esteja estabilizado e em plenas condições de produção efetiva, este quadro de profissionais encontra-se sobrecarregado quanto à carga horária trabalho docente. Acentuando-se em relação aos professores que atuam no CMAR, pois a qualidade do curso depende de atividades contínuas de pesquisa e, principalmente, atividades

QUADRO 8 - Formação acadêmica dos docentes do CMAR/ESAL

TÍTULOS DE GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CONCLUSÃO
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1963
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1963
AGRONOMIA	UFV/VIÇOSA/MG	1965
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1968
MEDICINA VETERINARIA	UFRPE/RECIFE/PE	1968
PEDAGOGIA	FUNREI/S.J.DEL REI/MG	1968
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1969
ECONOMIA E CONTABILIDADE	UNIVERSIDADE PERUANA	1969
Bel. CIENCIAS SOCIAS	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1970
Bel. CIENCIA SOCIAIS	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1971
AGRONOMIA	UFCE/FORTALEZA /CE	1971
LICENCIATURA EM MATEMATICA	FAFI/LAVRAS/MG	1972
LICENCIATURA CIENCIA AGRARIAS	UFRPE/RECIFE/PE	1974
FILOSOFIA	FUNREI/S.J.DEL REI/MG	1974
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1976
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1977
AGRONOMIA	ESAL/LAVRAS/MG	1977
TITULO DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CONCLUSÃO
MS - ECONOMIA RURAL	UFV/VIÇOSA/MG	1966
MS - EXTENTION COMMUNICATION	MSU/MICHIGAM/USA	1969
ES - EDUCAÇÃO	FUNREI/S.J.DEL REI/MG	1970
MS - ECONOMIA RURAL	UFV/VIÇOSA/MG	1972
ES - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	CAB/BRASILIA/DF	1972
MS - ECONOMIA RURAL	UFV/VIÇOSA/MG	1973
MS - DESENVOLVIMENTO ECONOMICO	NORT CAROLINA /USA	1973
ES - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	F.U.CANDIDO MENDES	1974
MS - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1975
MS - EXTENSAO RURAL	UFV/VIÇOSA/MG	1975
MS - DEMOGRAFIA	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1978
MS - SOCIOLOGIA RURAL	ESALQ/PIRACICABA/SP	1979
MS - ADMINISTRAÇÃO RURAL	ESAL/LAVRAS/MG	1980
MS - ECONOMIA RURAL	ISU/ILINOIS/USA	1981
MS - SOCIOLOGIA RURAL	WSU/WISCONSIS/USA	1981
MS - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFPB/JOÃO PESSOA/PB	1981
MS - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1982
MS - EDUCAÇÃO	UFMG/BELO HORIZONTE/MG	1982
MS - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFPB/JOÃO PESSOA/PB	1983
PhD- ECONOMIA RURAL	OSU/OHIO/USA	1984
MS - ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	UFRJ/COPPEAD/RJ	1985
PhD- DESENVOLVIMENTO RURAL	READIN-UK/INGLATERRA	1986
Dr - SOCIOLOGIA	UPV/MONTPPELLIER/FRANCA	1986
Dr - ADMINISTRAÇÃO	USP/SÃO PAULO/SP	1987
Dr - ADMINISTRAÇÃO	GRENOBLE II/FRANÇA	1988
Dr - ECONOMIA RURAL	UFV/VIÇOSA/MG	INCOMPL.
PhD- ECONOMIA RURAL	PSU/PURDUE/USA	INCOMPL.
PhD- DESENVOLVIMENTO RURAL	WSU/WISCONSIS/USA	INCOMPL.

Fonte: Dados da pesquisa

de orientação e consultoria aos mestrandos, nas diversas fases do processo de pesquisa e dissertação. Corroborando o que já foi dito, a eficácia do curso depende de trabalhos publicados (dissertações, artigos científicos, apresentações em congressos e similares, etc.), além da qualidade de seu processo ensino-aprendizagem, visto globalmente. Neste contexto, o DAE encontra-se em processo de estagnação, senão vejamos:

a) a média de disciplinas de graduação e pós-graduação por professor é de quatro. No entanto, encontramos alguns casos de professores ministrando até sete disciplinas regularmente, sem contar aquelas ministradas em cursos emergenciais (Licenciatura em Ciências Agrárias e de especialização *latu sensu*). Neste caso, encontraríamos professores com até onze disciplinas;

b) a carga de atividades administrativas dos professores do DAE, conforme dados das entrevistas, é bastante significativa, limitando, sobremaneira, o desenvolvimento de conhecimentos atualizados, específicos e fundamentais ao quadro teórico da administração rural, como área de conhecimento. Quadro este, aliás, ainda em fase de formação e desenvolvimento;

c) o campo assistencial e de pesquisas também está limitado pelo restrito processo de atualização dos professores do curso, uma conseqüência natural dos fatores limitantes esboçados nos itens a) e b). Isto tem inviabilizado, em grande parte, toda a programação de T & D e reciclagem dos docentes, a qual tem sido elaboradas informalmente, na maioria dos casos, pelo DAE;

d) observam-se ainda as dificuldades do sistema universitário como um todo em relação às políticas e diretrizes gerais da educação nacional, onde o ensino superior e o conhecimento

científico e tecnológico estão ameaçados. Os primeiros indícios apontam a tendência, de serem prioridades menores no novo Governo Federal. As práticas observadas contrariam o discurso em favor das políticas estratégicas para a educação e agricultura, (ver, por exemplo, a desarticulação do SIBRATER, CEPLAC e a extinção da EMBRATER, IBC, IAA, etc). Com relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, houve um retrocesso, visto que o Ministério da Ciência e Tecnologia perdeu seu "status" de Ministério, passando a Secretaria Especial de Ciência e Tecnologia, o que significou uma considerável limitação de seu poder político e autonomia administrativa.

4.2.2. Produção de dissertações no CMAR/ESAL (1975/90)

Apesar das limitações listadas, no que diz respeito à produção científica a performance do CMAR tem sido satisfatória, por se tratar de um curso inédito no país. Deve-se levar em consideração o fato da inexistência de um modelo teórico específico para a administração rural em sua fase original. Mesmo assim, em seus dezessete anos de existência, dos quais dezesseis foram analisados, o CMAR produziu setenta e duas dissertações, das quais quarenta e sete em Administração de Empresas Rurais (área empresarial) e vinte e cinco em Administração Rural e Desenvolvimento. O curso conta com uma eficiência parcial de 47,57% em relação ao número de alunos ingressos (matriculados no curso) no período analisado, já que, nesse período, alguns mestrandos matriculados entre 1986 e 1990 se encontram em fase de complementação dos créditos e/ou trabalhos de dissertação. Considerando estes

dados, a eficiência apresentaria um percentual bem mais expressivo, ou seja, passaria a 71% aproximadamente. (ver QUADRO 9).

QUADRO 9 - Performance dos alunos do CMAR/ESAL (1975/90)

NUMERO DE INGRESSOS	DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS	POSSIBILIDADES DE DEFESA	ABANDONOS E JUBILAMENTOS	CRÉDITOS CONCLUÍDOS
158	72	40	46	15
100%	45,47%	25,52%	29,11%	9,49%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando se observa a performance dos "trainee" ano a ano, algumas curiosidades podem ser identificadas como, por exemplo, o desempenho da turma de 1978, onde os 13 alunos obtiveram 100% de conclusão efetiva, em um tempo médio para a defesa de dissertação de 6,7 semestres. Duas outras turmas também tiveram 100% de aproveitamento, as turmas de 1980 (com 5 alunos) e de 1984 (com 7 alunos), com um tempo médio para a conclusão efetiva do curso de 5,2 e 8,6 semestres respectivamente. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, pode-se constatar que o melhor tempo médio até 1985 foi alcançado pela turma de 1980 (5,2 semestres) e o pior tempo médio foi o da turma de 1983 (9,4 semestres). Um outro fato que merece notoriedade é o fraco desempenho da turma de 1982. Provavelmente em razão do processo de seleção nessa ocasião, feito num período em que o país vivia uma séria crise conjuntural, principalmente econômica. Dentre as curiosidades identificadas, assim como o sucesso alcançado pela turma de 1980 e a discrepância da turma de 1982 apresentando peculiaridades em seus resultados, tais fatos merecem

investigações e análises mais detalhadas, principalmente quanto ao seu caráter didático-pedagógico. (Ver QUADRO 10).

QUADRO 10 - Performance dos alunos junto ao CMAR por turma (1975/90)

ANO	NÚMERO DE INGRESSOS	NÚMERO DE EGRESSOS	% DEFESAS	TEMPO PARA DEFESA EM SEMESTRES										MÉDIA EM SEMEST.	
				DEF. POS.	4	5	6	7	8	9	10	11	12		13
1975	16	9	-	56,25	-	2	-	1	3	2	1	-	-	-	7,67
1976	1	1	-	100	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	7,0
1977	6	4	-	66,67	-	-	2	1	-	1	-	-	-	-	7,0
1978	13	13	-	100	1	5	2	-	1	2	2	-	-	-	6,69
1979	5	4	-	80	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	6,25
1980	5	5	-	100	1	3	-	1	-	-	-	-	-	-	5,2
1981	7	4	-	57,14	-	2	1	-	1	-	-	-	-	-	6,0
1982	7	1	-	14,29	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	7,0
1983	11	7	-	63,63	-	1	-	1	-	1	1	2	-	1	9,43
1984	7	7	-	100	-	-	2	1	1	1	-	1	-	1	8,57
1985	13	9	-	69,23	-	1	2	2	-	2	-	2	-	-	7,89
1986	7	2	1	28,57 *	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	6,0 *
1987	16	5	4	31,25 *	-	-	4	-	1	-	-	-	-	-	6,4 *
1988	17	1	13	5,88 *	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	6,0 *
1989	14	-	11	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1990	13	-	11	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa

* resultados parciais

\bar{X} geral de tempo em semestres = 6,93

DEF. Defesa de dissertação efetivada

POS. Possibilidades de defesa

A produção científica dos egressos está bem distribuída nas atuais linhas departamentais de pesquisa definidas pelo colegiado do CMAR e homologadas pela Assembléia Departamental do DAE, (Assembleia Departamental Nº 257 de 03/04/89) onde, justificadamente, existe um percentual mais elevado de concentração nas linhas de produção agropecuária e organizações rurais, alvos prioritários dos cursos de administração aplicada, especificamente do CMAR (Ver QUADRO 11).

QUADRO 11 - Classificação das dissertações dentro das linhas de pesquisa do DAE/ESAL na ótica dos orientadores.

LINHAS DE PESQUISA DO DAE/ESAL	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	%
PRODUÇÃO AGROPECUARIA	27	35,5
COMERCIALIZAÇÃO E MARKETING RURAL	14	18,4
AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E POLITICAS PUBLICAS PARA O MEIO RURAL	10	13,2
ORGANIZAÇÕES PUBLICAS E PRIVADAS NO MEIO RURAL	25	32,9

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.3. Aspectos relacionados à qualidade de um curso de pós-graduação em nível de mestrado

Na ótica dos docentes do curso a qualidade das dissertações defendidas no período analisado é classificada entre boa e razoável. Justificam essa percepção discriminando e indicando deficiências no processo visto globalmente, desde a formação

acadêmica básica dos alunos ingressos (30% das opiniões), à falta de definição de uma linha departamental de pesquisa (20% das opiniões), o baixo nível de titulação dos docentes e à falta de apoio logístico e desvios da área específica de administração (15% das opiniões cada uma assertiva).

Na verdade, o que se percebeu nas entrevistas realizadas junto aos docentes do curso, por ocasião da coleta de informações, é que existe uma preocupação unânime, justificável, no que se refere ao aspecto qualidade, não somente relativa às dissertações, mas à qualidade global do curso, passando também pelo aspecto qualitativo dos alunos selecionados, dos professores e, principalmente, do produto final (pesquisas, egressos, trabalhos assistenciais, etc.) consequência natural da qualidade dos itens anteriores. Acredita-se que essa preocupação generalizada seja devida à falta de políticas e diretrizes que possam interpretar o contexto sócio-cultural da sociedade e, partindo desses pressupostos, determinar objetivos e padrões de qualidade nos diferentes aspectos relacionados com um programa de pós-graduação dessa natureza. O que se constata é que os professores do curso, quando tomam conhecimento dos critérios de qualidade preconizados pelos órgãos responsáveis pela avaliação desses programas (no caso a CAPES), em sua maioria aceitam os critérios com algumas reservas. Tanto que, os parâmetros utilizados não atentam para as peculiaridades inerentes ao CMAR, tais como o fato de se tratar de um curso de administração no interior sem um modelo específico na área e é comparado aos cursos das grandes capitais, onde as circunstâncias são bem

diferenciadas. Seguem algumas assertivas declaradas pelos docentes nesse sentido:

"a qualidade de um curso não pode ser medida apenas pelo número de doutores e nem pelos títulos, mas também deve-se à qualidade e aplicabilidade de suas pesquisas" (entrevistas, 1991)

"deve-se considerar a situação do egresso, produto final, no mercado de trabalho em relação aos objetivos do curso" (Entrevistas, 1991)

"Não é fácil definir a qualidade de um curso de mestrado, de suas pesquisas e dissertações. No entanto, alguns aspectos devem ser observados, tais como: a qualidade e pertinência da sua produção científica (docente e discente); titulação (critério universal); atender ao mercado (produção científica e profissionais de alto nível). (Entrevistas, 1991).

E' extremamente difícil definir critérios de avaliação dos curso de pós-graduação, assumindo-se, às vezes, um caráter antagônico entre as principais metodologias existentes, a avaliação extrínseca e intrínseca. O estabelecimento de critérios e padrões de avaliação capazes de julgar imparcialmente a performance e a qualidade dos diferentes programas de pós-graduação em administração do país é polêmico. Da mesma forma, a avaliação do ensino-aprendizagem só alcança a efetividade quando se tem uma visão bilateral do processo. Com isso, pretende-se que essa avaliação seja vista na ótica dos dois segmentos mais diretamente envolvidos nessa relação (docente e discente), o que parece não constar de nenhum programa de avaliação oficial. Neste caso, coerentemente com a percepção dos egressos, este processo (ensino-aprendizagem) sob o ponto de vista docente qualifica-se entre bom e razoável (80% das opiniões). Alguns fatores limitaram sua melhor classificação, assim como a carga horária excessiva dos docentes (67% das opiniões), falta de T & D

na área específica (didática e metodologia de ensino, princípios de aprendizagem), baixa interação entre os professores e inter-complementaridade disciplinar (67% das opiniões). É interessante notar, que um número mínimo de professores relaciona a excelência do processo ensino-aprendizagem à titulação docente, fiscalização e supervisão dos órgãos regulamentadores, formação não específica dos docentes em administração e à interação professor/aluno. Neste sentido, a opinião docente não foi tão semelhante às percepções dos egressos, principalmente com respeito à formação específica dos professores e à interação professor/aluno. Motivo para análises mais detalhadas no sub-capítulo (4.3.).

4.2.4. Políticas e diretrizes a serem efetivadas para atingir a qualidade desejada pela CAPES

Este trabalho buscou, também, identificar a percepção dos docentes do curso no que tange às principais atividades a serem implementadas, com vistas a atingir a qualidade desejada pelos mesmos em relação ao CMAR, sem, contudo, prejudicar o conceito e critérios de qualidade preconizados pela CAPES. O último conceito (C+), emitido em 1990, segundo a percepção docente, não refletiu o potencial, nem as modificações positivas ocorridas na estrutura do curso. Talvez por falta de perspicácia e vontade política por parte da administração do mesmo no caso específico.

Segundo a visão e análise das percepções docentes, para se atingir a qualidade desejada ou desejável, gestões devem ser empreendidas, objetivando a consolidação efetiva do curso, as quais são descritas a seguir.

4.2.4.1. Titulação e política de T & D

Embora 45% das opiniões docentes indiquem que o nível de titulação não esteja diretamente relacionado à qualidade do ensino, a maioria, quase absoluta, a considera importante em termos de marketing do curso. Além disso, as instituições que emitem conceitos de qualidade dos programas de pós-graduação, valorizam por demais a titulação. Assim, 45% das opiniões indicam que o DAE deve buscar, com afinco, estratégias que objetivem novas contratações, por ocasião de algumas aposentadorias de professores do departamento, que priorizando profissionais já titulados a nível de Dr (PhD) ou MS, os quais devem estar comprometidos, se é que isso seja possível institucionalmente, com os objetivos de titulação do departamento. Vale ressaltar a preocupação de 30% dos docentes relativa à necessidade de elaboração, por parte do DAE, de uma política formal de T & D. Tal medida deve ser tomada com urgência no sentido de preparar doutores para seus quadros, visando uma renovação, não traumática, do seu quadro atual, sem prejuízos do processo de consolidação do CMAR e de sua qualidade. Para tanto, uma política mais agressiva de T & D carece de recursos disponíveis e de uma orientação sistemática e de um acompanhamento por parte dos órgãos colegiados. Mas, em geral, grande parte dos docentes (60%) elogiaram a política não formal de T & D existente até então no departamento e, também, (45%), acreditam que uma avaliação sistemática das atividades docentes, por parte do DAE, pode ser uma fonte de informações auxiliar importante para a programação de T & D.

4.2.4.2. Estratégias de marketing para o CMAR

Com relação ao marketing do curso, 86% das opiniões apontam que as atividades de divulgação do CMAR, fundamentadas apenas nos critérios de qualidade da CAPES, são insuficiente para um programa de marketing mais agressivo, capaz de evidenciar a ESAL, o DAE e o CMAR em planos nacionais e internacionais. Apesar de 66% das opiniões indicarem que o melhor marketing do CMAR é o investimento na qualidade do ensino/pesquisa e do produto final, mesmo assim, 73% delas constataam que o programa carece de um plano sistemático de divulgação externa (nas universidades, na área de ciências agrárias e sociais; nas empresas públicas e privadas, capazes de absorver os profissionais e serviços do mesmo; e nas instituições de pesquisa). Nesse sentido, destaca-se o fato de que 53% das opiniões consideram de extrema importância a participação efetiva da comunidade acadêmica do CMAR junto à ANPAD. Essa interação, principalmente relativa à participação expressiva nos encontros anuais da entidade, em termos de apresentação de trabalhos de pesquisa, tem sido uma excelente forma de "merchandizing", bem como oportunidade de aprimoramento e atualização metodológica de seus participantes. Entretanto, 20% das opiniões atentaram para falta de apoio institucional neste sentido. E ainda, 13% das opiniões ressaltaram a importância do periódico Cadernos de Administração Rural no esquema de divulgação.

Como já foi comentado, o processo de interação CMAR/ANPAD tem sido considerado uma estratégia positiva de marketing. Todavia, no que se refere ao processo de recrutamento

(divulgação) e seleção via ANPAD, acredita-se que o mesmo não contempla alguns nichos do mercado, principalmente os mais ligados ao meio rural (ciência agrárias). Assim é que, este processo, na concepção de 60% dos docentes, deveria ser apenas mais um instrumento de divulgação e critério de decisão num processo de recrutamento e seleção mais amplo. Por outro lado 40% das opiniões consideraram o sistema bom em termos de divulgação e que tem conseguido alguns resultados positivos nesse sentido, apesar de ser ainda uma experiência nova, iniciada a partir de 1990.

4.2.4.3. Processo ensino-aprendizagem

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, existe uma certa unanimidade no que concerne a uma avaliação sistemática do processo, no intuito específico de aprimoramento dinâmico do mesmo. Contudo, observa-se uma preocupação, igualmente unânime, quanto à utilização desses resultados nas atividades docentes, os quais seriam de uso e conhecimento restritos, divulgados exclusivamente no DAE, transformando-se em subsídio para o levantamento de necessidades de T & D e para o aprimoramento das condições de trabalho. De outra forma, no que se refere a avaliação da aprendizagem por parte do mestrando, as opiniões são bastante diversificadas e até dicotômicas em alguns casos, podendo-se afirmar que não houve opinião com mais de 13% de consenso. Existe, porém, uma conscientização no sentido de minimizar a importância e peso da prova tradicional neste contexto. Torna-se, assim, de fundamental importância a urgente realização de maiores discussões, no afã de se buscar critérios

menos polêmicos e mais consensuais, sem prejuízo do processo e da qualidade dos resultados finais de tais avaliações.

Há uma perspectiva positiva por parte dos docentes, no que se refere às possibilidades de realização de trabalhos extra-curriculares por parte do mestrando em atividades de ensino, pesquisa e publicações. Para os docentes, essas atividades devem ser incentivadas pelos professores no decorrer de algumas disciplinas, bem como pela instituição através de seus órgãos competentes. Algumas observações mais expressivas vão aqui ressaltadas, face à preocupação de certos segmentos docentes, quanto aos possíveis desvios ocasionados pela má orientação desse processo, senão vejamos: com relação às atividades de ensino, 33% das opiniões atentaram para a designação indevida e excessiva dos mestrandos nos cursos de graduação, sem o acompanhamento devido do professor e, muitas vezes, desviando-o de suas atividades principais. Da mesma forma, a despeito da unanimidade docente preconizar a prática de pesquisas paralelas, como parte do treinamento, 13% das opiniões atentam para o fato de que, em alguns casos, o mestrando seria incentivado a envidar esforços, no sentido de realizar pesquisas junto às disciplinas, a ponto de perderem a concentração nas atividades curriculares e nos trabalhos de dissertação, caso não seja orientado adequadamente pelo professor da disciplina. Quanto às publicações, a preocupação é semelhante. Contudo, o DAE já vem oferecendo condições nesse sentido, através do periódico Cadernos de Administração Rural que é um canal aberto para a publicação de monografias e/ou artigos científicos resultantes, em alguns casos, do processo de avali-

aço e exigências de algumas disciplinas, quando for o caso. Assim, das três atividades, a de publicações é a mais encorajada pelas opiniões docentes, porém ainda tem sido pouco incentivada efetivamente a nível das disciplinas e institucionalmente.

4.2.4.4. Fatores pedagógicos e ambientais

Com relação aos fatores pedagógicos e ambientais, o enfoque educacional sistêmico é o pressuposto moderno e tecnicista da nova pedagogia. Nesse contexto, esse trabalho buscou analisar a organização do CMAR, no que diz respeito ao ambiente educacional e às regras pedagógicas que regulamentam a vida da comunidade acadêmica diretamente relacionada ao curso em questão.

Em geral, a concepção dos docentes do CMAR sobre o ambiente de trabalho é bem dividida. Enquanto 55% das opiniões consideram este ambiente pouco favorável, principalmente em relação ao aluno, face à baixa interação professor/aluno, orientador/orientado, professor/professor, falta de atividades em conjunto (acadêmicas e de lazer) e de estrutura de apoio logístico. Por outro lado, para 45% desses, o relacionamento é bom, se comparado a outras instituições e mesmo em relação a outros programas de pós-graduação da ESAL.

Ainda com relação aos aspectos ambientais, as atuações do CMAR na estrutura político-administrativa da ESAL, em termos de ambiente geral e de tarefa, na percepção docente, é de que o curso, apesar de ser bem visto como todos os demais programas de

pós-graduação da instituição, é discriminado em suas possibilidades de atuação mais direta no sistema, devido ao caráter de ciências sociais em um ambiente exclusivamente do setor primário da economia. É comum profissionais do departamento serem cognominados junto a setores da comunidade acadêmica esaliana como "poetas rurais", segundo alguns depoimentos por ocasião das entrevistas. Detectou-se, na percepção de 33% dos docentes, a existência de um "abismo" entre o CMAR e o próprio ambiente de tarefa (ESAL), limitando a participação da comunidade CMAR (docentes e discentes) na solução científica dos problemas administrativos da instituição, bem como no processo de tomada de decisão em âmbito estratégico e tático. Não obstante, o quadro administrativo de alto nível da ESAL tem sido sempre composto com elementos do DAE, porém de forma isolada.

Na percepção docente, é importante a existência de um processo interativo capaz de recrutar candidatos em quantidade e qualidade desejáveis para o programa, preparar o mesmo de acordo com os objetivos preconizados pelo curso, sem esquecer as perspectivas e necessidades da população alvo e usuária desses profissionais e serviços. Mais ainda, manter informações sistematizadas e atualizadas com respeito à reação desses público e especificamente das dificuldades encontradas pelos egressos no seu mercado de trabalho, para que assim essa reação globalizada constitua-se num feed back informativo e avaliativo, contribuindo como input ao sistema CMAR e como célula vital no processo negentrópico e homeostático.

E' bem verdade que apenas um docente considerou a interação CMAR, com o público alvo, satisfatória. Os demais percebem um certo isolamento do curso em relação a maioria dos segmentos da população alvo, principalmente no que se refere ao egresso, considerado o principal produto do processo do sistema CMAR. No entanto, esse produto encontra-se abandonado pelas administrações do curso até então.

Outro aspecto que interfere indiretamente no processo global do sistema CMAR e que, embora seja relacionado ao ambiente do DAE, merece maiores cuidados em sua análise, é a questão do relacionamento interno. Para tanto será analisado separadamente.

Mesmo que 75% das opiniões indiquem que este relacionamento (professor/professor, professor/aluno e aluno/aluno) seja bom e que, de uma certa forma, em 20% das opiniões, o departamento tem conseguido administrar seus conflitos satisfatoriamente. Enquanto 25% das opiniões indicam que algo deve ser feito no sentido de aprimorar e quebrar efetivamente algumas resistências que ainda dificultam uma melhoria na qualidade do fluxo de interação. Isso deve ser feito de tal forma que se respeitem as diferenças individuais existentes no ambiente interno. De tal modo que, esses fatores e diferenças, às vezes vistos como pontos negativos, possam efetivamente contribuir para o dinamismo do processo, principalmente por se tratar de um programa de pós-graduação dessa natureza, dado seu caráter heterogêneo em termos de área de conhecimento.

Com relação ao processo de interação do CMAR e o ambiente acadêmico-científico, 67% das opiniões indicam que a interação do mesmo, junto à comunidade acadêmica, é baixa e para

os demais 33% esse processo de interação tem melhorado ultimamente. Na percepção docente, a intercomunicação acadêmica é limitada no âmbito interno e, principalmente, externo em termos de intercâmbio de profissionais e informações. A deficiência desse relacionamento, seja por falta de recursos ou de marketing, tem isolado o curso de outros centros de excelência, facilitando com isso o processo de endogenia e entropia, conseqüentemente, limitando o crescimento do curso. No que se refere à interação com a comunidade científica, na percepção docente, houve uma considerável elevação, embora pequena, nos últimos anos, principalmente após a intensificação do relacionamento junto à ANPAD, SOBER, além de convênios com comunidades acadêmico-científicas internacionais. Existe, porém, um consenso de que se faz mister empreender gestões no sentido de viabilizar condições de produção científica, em termos de quantidade e qualidade, para facilitar e intensificar ainda mais esse relacionamento.

Para que tais objetivos sejam alcançados, o apoio logístico é condição "sine qua non" na busca de um aumento positivo na qualidade da produção científica. Com relação à estrutura de apoio e logística do DAE e ESAL como um todo, as opiniões, embora não unânimes, indicam que a instituição oferece o máximo, diante das limitações de recursos destinados ao sistema educacional e de pesquisa, realidade esta contrária ao discurso oficial. Entretanto, algumas providências devem ser implementadas com vistas a maximizar essa estrutura de apoio. Assim é que, para 55% das opiniões, urge a implantação de uma estrutura centralizada, no DAE, de informática, sob pena de alienar ainda

mais o curso das perspectivas ambientais, caso tal providência não seja levada a termo. Essa opinião é acrescida da necessidade de contratação de um profissional especialista, para dar suporte educacional e científico nessa área de conhecimento e mais, na área de ciências exatas aplicadas à administração. Uma outra preocupação, nesse sentido, é quanto ao espaço físico disponível atualmente no departamento para a realização das atividades acadêmicas de uma maneira geral. Essa falta de apoio vem restringindo, indiscutivelmente, um substancial aumento da qualidade da produção intelectual do Departamento e, especificamente, do CMAR.

Indagados sobre a disponibilidade de bolsas, também uma importante e fundamental forma de apoio, 80% das opiniões consideraram que a atual estrutura tem sido insuficiente e é uma consequência do baixo conceito de qualidade do curso emitido pela CAPES. É unânime a opinião de que estes critérios, como titulação, produção científica e diminuição do tempo médio para defesa de dissertação e conclusão do curso devem ser buscados. Embora esse último item não tenha unanimidade em termos de opinião. Acredita-se que só assim será possível a reversão desse quadro, por sinal pouco alentador. A despeito de 20% das opiniões considerarem a bolsa como uma forma de apoio, não pode ser vista como auxílio ao desemprego. Para 60% dos docentes, o DAE deve buscar outras opções de financiamento e bolsas de pesquisa, junto a outras agências (FINEP, FAPEMIG, etc.), bem como principalmente a iniciativa privada, preferencialmente integrando alunos do CMAR a grandes projetos de pesquisa do DAE, embora essa não seja, ainda, uma prática muito utilizada até então.

Outro fator preponderante de apoio logístico aos mestrandos é o processo de orientação didático-pedagógico. Contudo, na percepção de 73% do segmento estudado, essa prática não tem sido efetiva até o momento, vista integralmente. Os docentes apontaram problemas de ordens diversas como possíveis causas desta pouca efetividade no processo de orientação, entre os quais: a precipitação na definição obrigatória do orientador no primeiro semestre (em 60% das opiniões), a qual acarreta, muitas vezes, um sensível aumento no número de mudanças de orientação e, conseqüentemente, atrasos no processo de dissertação, elevando o tempo médio de conclusão do curso (em 13% das opiniões). Foram também apontados outros problemas menos expressivos, vistos isoladamente, mas que somados, impõem um questionamento e análise do processo, haja vista que as opiniões, em alguns casos, são dicotômicas e até mesmo contraditórias.

Ainda com respeito a formas de apoio, vale ressaltar que, de acordo com 33% das opiniões, a atuação do colegiado como administrador do CMAR tem sido benéfica e dinâmica no contexto. Outros 33% concluem que tal atuação, ao longo do período, tem sido mais operacional (atividades cartoriais) e sem uma preocupação efetiva com os aspectos estratégicos e táticos relativos ao curso, a fim de equilibrar o sistema e ambiente. Todavia, não deixa de ser um canal democrático de discussão, segundo 20% das opiniões. Os demais (13%) consideram esta atuação pouco dinâmica na formulação de diretrizes para o curso.

Ressaltam alguns apontamentos que foram feitos de forma isolada, quanto à estrutura operacional e de apoio do CMAR, mas que mereceram destaque:

"O DAE/ESAL precisa de administradores com formação básica em administração, para corrigir as distorções e valorizar o curso". (Entrevistas, 1991)

"Não precisamos de administradores de empresas, mas de títulos. O básico agora é mantermos a titulação permanente, independente de área." (Entrevistas, 1991)

"A carga horária de disciplinas cursadas obrigatoriamente, algumas vezes, provoca até a desistência do aluno por falta de interesse e motivação relativos a tais conteúdos." (Entrevistas, 1991)

"O DAE/ESAL deve trabalhar no sentido de criar um corpo docente treinado de no mínimo 10 doutores. O quadro atual não tem professores que se dispõem a fazer o doutoramento." (Entrevista, 1991)

"Acho que se o DAE/ESAL tiver um grande projeto, os problemas relacionados a bolsas e apoio logístico serão sanados." (Entrevistas, 1991).

4.2.4.5. O mestre em administração rural e o mercado

A opinião docente é unânime com respeito ao egresso, de que o mesmo como output do sistema CMAR, é uma peça e um informante fundamental no processo decisório para definição das

mudanças operacionais e estruturais, em busca da efetividade e da equalização do sistema com o ambiente onde o mesmo está inserido. Neste sentido, 93% dos informantes propõem um acompanhamento sistemático, a nível social e não tutelado, visando trocar informações de interesse mútuo. Assim, seria possível analisar as facilidades e obstáculos encontrados pelos profissionais egressos do CMAR mais diretamente ligados ao mercado de trabalho. Pelo lado do curso, com base nessas informações, seria possibilitada a elaboração de programas de reciclagem e atualização, utilizando, talvez, uma associação de classe para organizar encontros sazonais, reuniões de trabalho, simpósios, seminários, dentre outras formas de interação. Ocasões ideais e mais adequadas para o debate e análise dos problemas pertinentes à área, e emergentes no mercado de trabalho. O egresso poderia contribuir expondo suas idéias e experiências e até mesmo possíveis descobertas, bem como publicar, em alguns casos, tais experiências através de meios estruturados de comunicação.

A percepção docente em relação ao mercado de trabalho para o mestre em Administração Rural é bastante diversificada. No entanto, 33% das opiniões acreditam que a tendência é de que o mercado se volte ainda mais para as atividades executivas e empresariais, seguidas das atividades de ensino, vistas como um possível mercado. Com relação à atividade de pesquisa, as opiniões são ainda mais contraditórias, mas alguns entendem ser uma área a ser validada. Destaca-se o fato de que os objetivos e preocupações atuais do curso têm se voltado para a formação de futuros docentes e pesquisadores, objetivos estes que devem ser repensados.

"a qualidade de um curso esta relacionada com os objetivos a que se propõe, neste sentido acredito que estejamos um pouco fora de foco." (Entrevistas, 1991).

Outra forma apontada pelos docentes, que prestigiaria o produto final do curso, sem contudo assumir a caracterização de tutor, é buscar mecanismos apropriados para o aproveitamento de egressos em atividades paralelas realizadas pelo DAE, seja no ensino/pesquisa ou assessoria a instituições e organizações públicas e privadas, bem como colaborador em termos de produção científica em alguns casos específicos (co-orientação de dissertações, auxiliar de pesquisa, etc.).

"a instituição que não valoriza o seu produto não merece respeito". (Entrevistas, 1991)

Assim, seguindo essa linha de raciocínio, o DAE tem uma excelente fonte de recrutamento, seleção e contratação para seus quadros permanentes. Outra forma de aproveitamento é a indicação de profissionais egressos comprovadamente capacitados e com potencialidades emergentes para programas de T & D em nível de doutorado, com possibilidades de contratações futuras, se houver interesse e oportunidade de ambas as partes.

4.2.5. Percepção docente quanto a utilidade das disciplinas oferecidas pelo CMAR no contexto (1975/90)

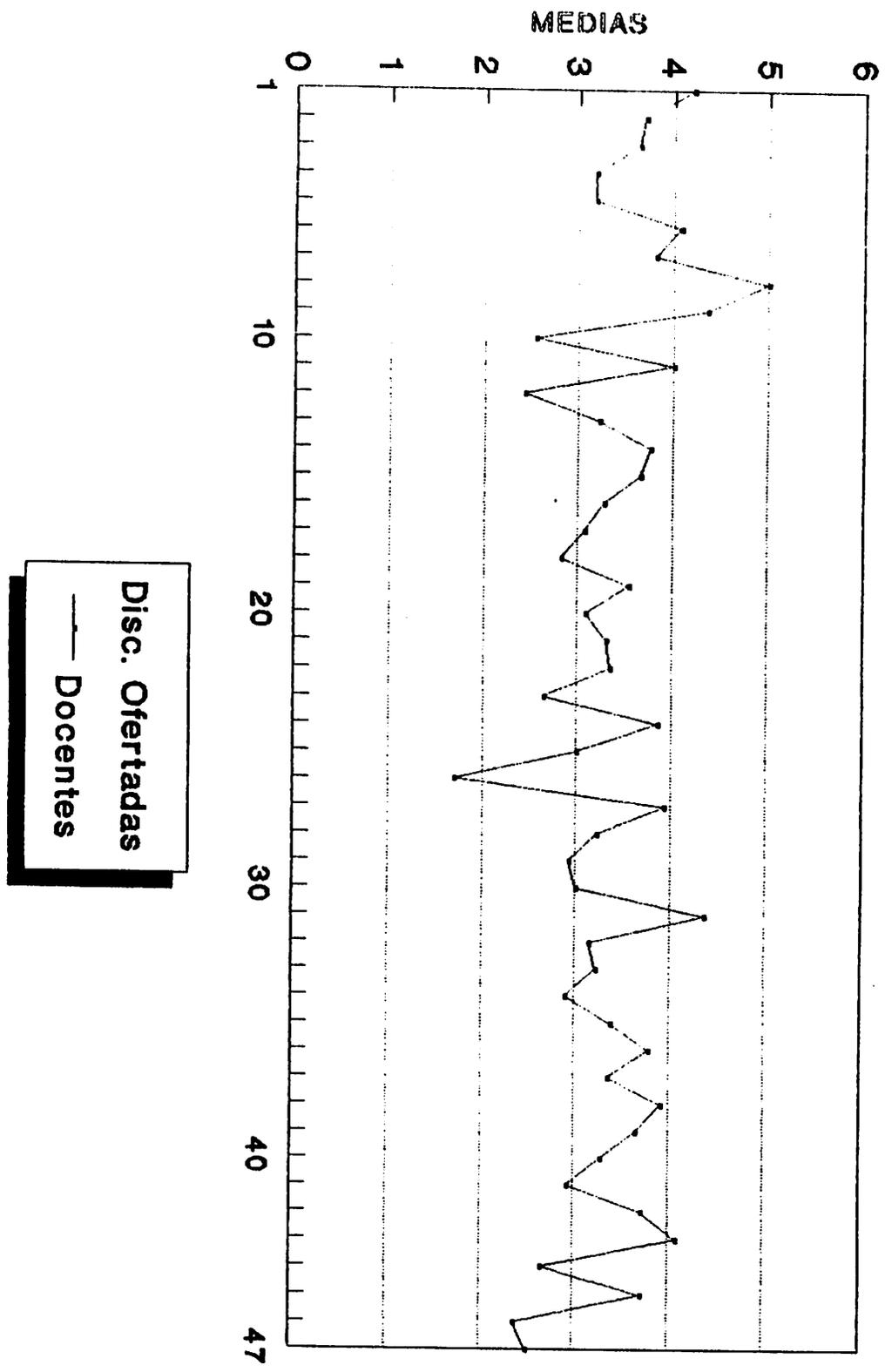
Utilizando a mesma metodologia elaborada por ocasião da análise das percepções dos egressos (veja página 58) e através de uma investigação superficial, pôde-se observar que, na avaliação docente, 76,60% das disciplinas, ofertadas no período analisado, foram consideradas relevantes para a formação profissional adequada de um futuro mestre em administração rural, ou seja, todas essas disciplinas estão avaliadas com uma média tal que as classificaram acima do ponto médio da escala valorativa (escala de 1 a 5, nesse caso o ponto médio é 3). Ressalta-se que 44,68% das disciplinas listadas tiveram suas médias de avaliação superiores à média geral de categorização, (3,37) em termos de importância e utilidade para a formação profissional de um mestre em administração rural, destacando-se dentre essas, a disciplina administração geral, considerada pelos docentes como de extrema importância e foi unanimemente avaliada no pico máximo da escala valorativa. Por outro lado, foi evidenciado, na avaliação docente, que 23,40% das disciplinas foram consideradas estatisticamente de menor utilidade no processo de formação desse profissional, destacando-se aquelas estatisticamente próximas a dois na escala valorativa (consideradas menos úteis numa escala de 1 a 5), quais sejam : transferência tecnológica na agricultura (2,5); análise econômica de experimentos (2,416); transferência de tecnologia (2,36); e estudo dos problemas brasileiros (1,69). (Ver TABELA 3 e FIGURA 5).

TABELA 3- Importância e utilidade das disciplinas ofertadas pelo CMAR na ótica docente (1975/90).

NOME DAS DISCIPLINAS	MÉDIA
01-administração da produção agropecuária	4.2
02-administração de materiais na agricultura	3.692
03-administração de pessoal e recursos humanos	3.636
04-administração e planejamento rural I	3.181
05-administração e planejamento rural II	3.181
06-administração estratégica	4.071
07-administração financeira e custos contábeis	3.818
08-administração geral	5.0
09-administração mercadológica	4.357
10-administração por objetivos	2.545
11-administração rural	4.0
12-análise econômica de experimentos	2.416
13-associativismo rural	3.214
14-comercialização agrícola	3.769
15-contabilidade gerencial	3.666
16-cooperativas agrícolas	3.273
17-desenvolvimento agrícola	3.077
18-desenvolvimento comunitário rural	2.818
19-desenvolvimento e planejamento econômico	3.545
20-desenvolvimento organizacional	3.091
21-desenvolvimento rural e pequena produção	3.307
22-economia da produção	3.357
23-educação rural	2.643
24-elaboração e avaliação de projetos	3.857
25-estatística básica	3.0
26-estudo dos problemas brasileiros	1.692
27-financezas aplicada à agricultura	3.928
28-intervenção pública no meio rural	3.214
29-língua estrangeira	2.923
30-matemática aplicada à administração	3.0
31-metodologia de pesquisa II	4.357
32-metodologia do ensino superior	3.143
33-métodos quantitativos I	3.214
34-modernização tecnológica na agricultura	2.9
35-organizações e mudanças	3.384
36-pesquisa operacional	3.785
37-pesquisa qualitativa	3.357
38-recursos humanos na agricultura	3.909
39-recursos humanos nas organizações	3.643
40-recursos humanos para o desenvolvimento	3.285
41-sistemas agrários e desenvolvimento	2.916
42-sistemas de comercialização agrícola	3.714
43-sociologia rural	4.071
44-tecnologia da produção agropecuária	2.636
45-teoria econômica	3.714
46-transferência de tecnologia	2.363
47-transferência tecnológica na agricultura	2.5

Fonte: Dados da pesquisa

FIGURA 5 - Perfil de utilidade das disciplinas ofertadas na percepção dos docentes



4.2.6. Perspectivas futuras para o CMAR na percepção docente para os próximos cinco anos

A rigor, os docentes do CMAR estão de acordo com a atual estrutura curricular do curso. Indagados sobre o caráter obrigatório das disciplinas, na concepção dos mesmos, apenas administração geral (86% das opiniões), metodologia de pesquisa (53% das opiniões), tiveram a convicção de mais de 50% das opiniões docentes sobre a necessidade de seu caráter obrigatório. As demais estão abaixo desse patamar e apenas duas disciplinas se aproximam desse percentual, no caso teoria econômica e administração rural (47% das opiniões), ou seja, as atuais disciplinas de caráter obrigatório na estrutura curricular vigente. Vale ressaltar que, na perspectiva desses docentes, algumas disciplinas poderiam ser integradas ao currículo por serem, na percepção dos mesmos, estritamente importantes para a formação e desempenho eficaz de um profissional de administração rural, em nível de mestrado, no atual contexto sócio-econômico, político-educacional do país e para os próximos cinco anos. As mais citadas foram: informática aplicada à administração rural e administração rural e meio-ambiente, com 40% das opiniões cada. Mais algumas disciplinas indicadas, com menor expressividade, (13% das opiniões cada) merecem destaque, quais sejam: administração financeira e mercado de capitais, direito agrário e legislação organizacional, macroeconomia e teoria das organizações.

Face à implantação de disciplinas que objetivem o processo da dinâmica social e, em função do amadurecimento do

quadro docente em vias de aposentadoria de alguns professores, questionou-se junto aos entrevistados a necessidade de que fossem sinalizados os profissionais prioritários a serem contratados, visando a uma renovação dos quadros do DAE, sem traumatismos ou prejuízos à qualidade atual e, até mesmo acrescentando-a. Fundamentados nessa percepção, este trabalho buscou sistematizar tais opiniões sobre os profissionais prioritários e mais adequados, sempre primando pela qualidade em termos de ensino/pesquisa do departamento. Nesse contexto, a prioridade, na maioria das contratações, é por profissionais com graduação em administração (60% das opiniões), com pós-graduação em administração (87% das opiniões) e em nível de doutorado (85% das opiniões).

Para 33% dos entrevistados há necessidade de se contratar profissionais com conhecimentos em ciências agrárias e, menos expressivamente, em direito e processamento de dados (13% das opiniões); psicologia, ciências sociais e propaganda (6,67% das opiniões). Para melhor visualizar tais apontamentos, ver QUADRO 12.

No que se refere às linhas de pesquisas, adotadas pelo DAE, os entrevistados, em sua maioria (55% das opiniões), entendem que "bem ou mal" as atuais linhas estão definidas e deve-se buscar trabalhar dentro delas. Contudo, algumas percepções destacam-se pela pertinência, tais como a inclusão da área de informática, inclusive como um suporte. O tema meio-ambiente deve ser incluído no contexto das atuais linhas por ser pertinente ao momento vivido pelo país, bem como uma excelente fonte de financiamento a pesquisas nessa área de conhecimento.

QUADRO 12- Ótica docente sobre os profissionais prioritários para ampliação e manutenção do quadro docente do DAE/ESAL.

FORMAÇÃO BÁSICA A NÍVEL DE GRADUAÇÃO		Fo	%	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		Fo	%
Bel. em Administração		9	36	Não indicou		6	40
Grad. em Ciências Agrárias		5	20	Ensino/pesquisa		3	20
Sem indicação		3	12	1 a 3 anos		3	20
Bel. em Direito		2	8	Indiferente		2	13,3
Grad. em Informática		2	8	Vivência prática em Administração		1	6,7
Bel. em Ciências Sociais		1	4				
Indiferente		1	4				
Grad. em Propaganda e MKT		1	4				
Grad. em Psicologia		1	4				
T&D A NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO		Fo	%	NÍVEL DE TITULAÇÃO MÍNIMA			
				MS	DR	MS /	DR
Administração		13	28,27	-	11		2
Informática		5	10,87	2	3		-
Marketing		4	8,7	1	2		1
Economia		3	6,53	-	3		-
Administração da Produção		2	4,35	-	2		-
Contabilidade		2	4,35	1	1		-
Direito		2	4,35	-	1		1
Ecologia		2	4,35	1	1		-
Metodologia Cient. em Admin.		2	4,35	-	2		-
Sociologia		2	4,35	-	2		-
Administração Estratégica		1	2,17	-	1		-
Administração Pública		1	2,17	-	1		-
Administração de Recursos H.		1	2,17	-	1		-
Antropologia		1	2,17	-	1		-
Ciência Política		1	2,17	-	1		-
Coleta de Dados		1	2,17	-	1		-
Epistemologia		1	2,17	1	-		-
Finanças		1	2,17	-	1		-
Psicologia Organizacional		1	2,17	-	-		1
Macroeconomia		1	2,17	1	-		-

Fonte: Dados da pesquisa

4.3. Análise comparativa entre a perspectiva docente e a realidade na ótica dos egressos do CMAR (1975/90)

A compreensão do sistema CMAR só é possível na medida em que, à luz das informações discutidas, elabora-se uma análise estrutural e conjuntural do processamento dos inputs e da afinação dos outputs com a realidade do mercado de trabalho. Assim, pôde-se obter feed backs capazes de servir como insumos para a determinação de políticas e diretrizes futuras, bem dizendo, novos rumos que apontem em direção aos conceitos "atuais" de qualidade e modernidade tão aventados no discurso da sociedade brasileira nos últimos anos.

4.3.1. Processo ensino-aprendizagem do CMAR

A percepção dos dois segmentos, no que concerne à qualidade do ensino e à efetividade do processo de aprendizagem no contexto histórico do curso, é de que o nível está entre bom e razoável na opinião de 82% dos egressos e 80% dos docentes. Contudo, vale observar as discrepâncias entre os fatores apontados por cada segmento como causas da não excelência do programa neste aspecto. Enquanto 67% dos professores atentaram para a sobrecarga docente, o baixo nível de T & D e a falta de intercomplementaridade das disciplinas como principais causas de deficiência; os egressos, por sua vez, dividiram suas opiniões, apontando um número bem maior de motivos. Destacam-se, dentre eles, a falta de formação específica por parte dos professores (25% das opiniões), a limitada formação didático-pedagógica dos

mesmos (14% das opiniões), o processo interativo entre professor/aluno (13% das opiniões), a falta de intercomplementaridade das disciplinas (13% das opiniões) e o relacionamento difícil entre os próprios professores (10% das opiniões).

4.3.2. Ambiente externo do CMAR

A análise ambiental do CMAR apontou um meta-sistema (ambiente externo) com baixa percepção em relação à existência do programa em estudo. Na opinião dos dois segmentos, a imagem do mesmo poderia ser mais trabalhada em termos de marketing. De acordo com o egresso, a percepção ambiental (meta sistema) se dá mais pelo nome da própria ESAL do que especificamente em relação ao conteúdo do curso proposto (56% das opiniões) e por ser o único curso específico no país (13% das opiniões). Para os docentes (67% das opiniões), a interação do programa com a comunidade acadêmico-científica nacional e, mesmo em relação à comunidade esaliana, deixa a desejar. Isso ocorre face à falta de apoio institucional, na percepção de 20% desses. Segundo o mesmo segmento, o baixo nível de titulação do quadro docente específico do CMAR tem sido fator limitante e prejudicial nas avaliações e emissões de conceitos de qualidade preconizados pela CAPES, os quais, para 86% das opiniões, são fatores fundamentais para o marketing do curso, independente ou não dos critérios utilizados nessa metodologia avaliativa. Vale ressaltar, nesse sentido, aqueles fatores que têm contribuído, na percepção docente, para uma maior divulgação do programa, quais sejam: a participação efetiva junto a ANPAD (53% das opiniões); o novo sistema de

seleção via ANPAD (40% das opiniões) e a divulgação dos Cadernos de Administração Rural (13% das opiniões).

De acordo com os dois segmentos estudados, a reação ambiental ao produto do CMAR (output) tem proporcionado um feedback relativamente positivo. Todavia, face ao processo dinâmico das mudanças sociais, considerável percentual dos informantes (egressos e docentes) identificou a necessidade da adequação curricular a essa nova realidade. Assim, e nessa ordem, seguem algumas percepções relativas a disciplinas que deveriam integrar o elenco do currículo vigente, ou seja: informática (egressos 45% e docentes 40%) e política agrícola e agrária (egressos 45% e docentes 13%).

E' interessante analisar a influência ambiental, na percepção dos dois segmentos investigados, na determinação de estratégias futuras a serem adotadas pelo programa, visando a formação do profissional, mestre em administração rural, afinado com o contexto social. Convém salientar que as perspectivas atuais e futuras de ambos os segmentos, em termos de formação e desenvolvimento desse tipo de recurso humano, está um pouco distorcida dos objetivos preconizados pelo CMAR. Assim é que, para 45% dos egressos e 33% dos professores, as atividades acadêmicas do curso devem estar voltadas, prioritariamente, para a formação de executivos de alto nível, atendendo à crescente demanda por esse tipo de profissional por parte do ambiente cada vez mais instável. Na percepção docente, a crise interna do país tem inviabilizado, consideravelmente, as atividades profissionais da pesquisa e até mesmo de ensino. Embora apontados, por ambos segmentos, como objetivos secundários, os esforços acadêmicos

devem estar voltados, ainda com expressiva importância, para a formação de futuros docentes. Finalmente, em último plano, as opiniões apontaram a formação voltada para as atividades de pesquisa, em termos de necessidade de mercado de trabalho. Vale observar, ainda, que os egressos indicaram as atividades extensionaistas como opção de trabalho de terceira ordem para o mestre em administração rural, ou seja, elegeram as atividades empresariais em primeira instância, seguidas das docentes, extensionistas e, posteriormente, as de pesquisa.

4.3.3. Ambiente interno do CMAR/ESAL

No contexto sistêmico interno, o processamento (throughput) foi questionado, a fim de detectar percepções sobre obstáculos e facilidades no âmbito dos subsistemas e microsistemas esalianos. Isso, na análise das opiniões dos dois segmentos estudados.

Com relação ao aspecto didático-pedagógico, de uma maneira geral, na percepção dos egressos e docentes, foi apontado um número considerável de fatores facilitadores e obstaculizantes no processo em questão. O que pôde-se observar é que, os docentes centralizaram suas opiniões em relação aos fatores bloqueadores, nas deficiências do quadro discente e na falta de suporte institucional, especificamente no que se refere ao T & D de docentes. Para esse mesmo segmento, os problemas do CMAR poderiam ser resolvidos da seguinte forma: novas contratações, prioritariamente com titulação em nível de doutorado (85%), através da elaboração de um plano departamental de T & D (30%).

Com relação ao processo de seleção de candidatos ao curso, o mesmo deveria exigir uma formação básica suficiente e fundamental para o suporte curricular (30%). Por outro lado, para os egressos, os problemas poderiam ser minimizados através da qualificação docente (35%), principalmente quanto às habilidades didáticas (opinião de 48,5% dos 35% que apontaram problemas neste sentido).

A instituição, alvo de críticas dos dois segmentos, é apontada como fator bloqueador em alguns aspectos. No caso dos egressos, o suporte pedagógico do CPD/ESAL e da BC/ESAL são fatores que têm dificultado as atividades acadêmicas dos alunos no programa em 35,29% das opiniões, cada fator. Os docentes, em geral, não os perceberam como obstáculos significativos no processo, embora entendam ser deficiente o apoio nesse sentido.

No que se refere ao ambiente de trabalho interno no DAE, ambos os segmentos apontaram o relacionamento humano como elemento facilitador (egressos 53,85% e docentes 75%). Entretanto, ressalta-se a percepção das dificuldades encontradas pelo aluno no relacionamento com o comitê de orientação. Essa observação se dá em 22,22% das opiniões dos egressos e em 55% dos docentes. Curioso é que, no caso, a percepção docente, com relação a esse aspecto, foi bem maior do que a dos egressos (ex-alunos), segmento mais diretamente afetado no processo, o que é louvável em termos de auto-crítica em um sistema de auto-avaliação. Ainda com relação a esse aspecto, o processo de orientação não tem sido muito efetivo em 75% das opiniões docentes.

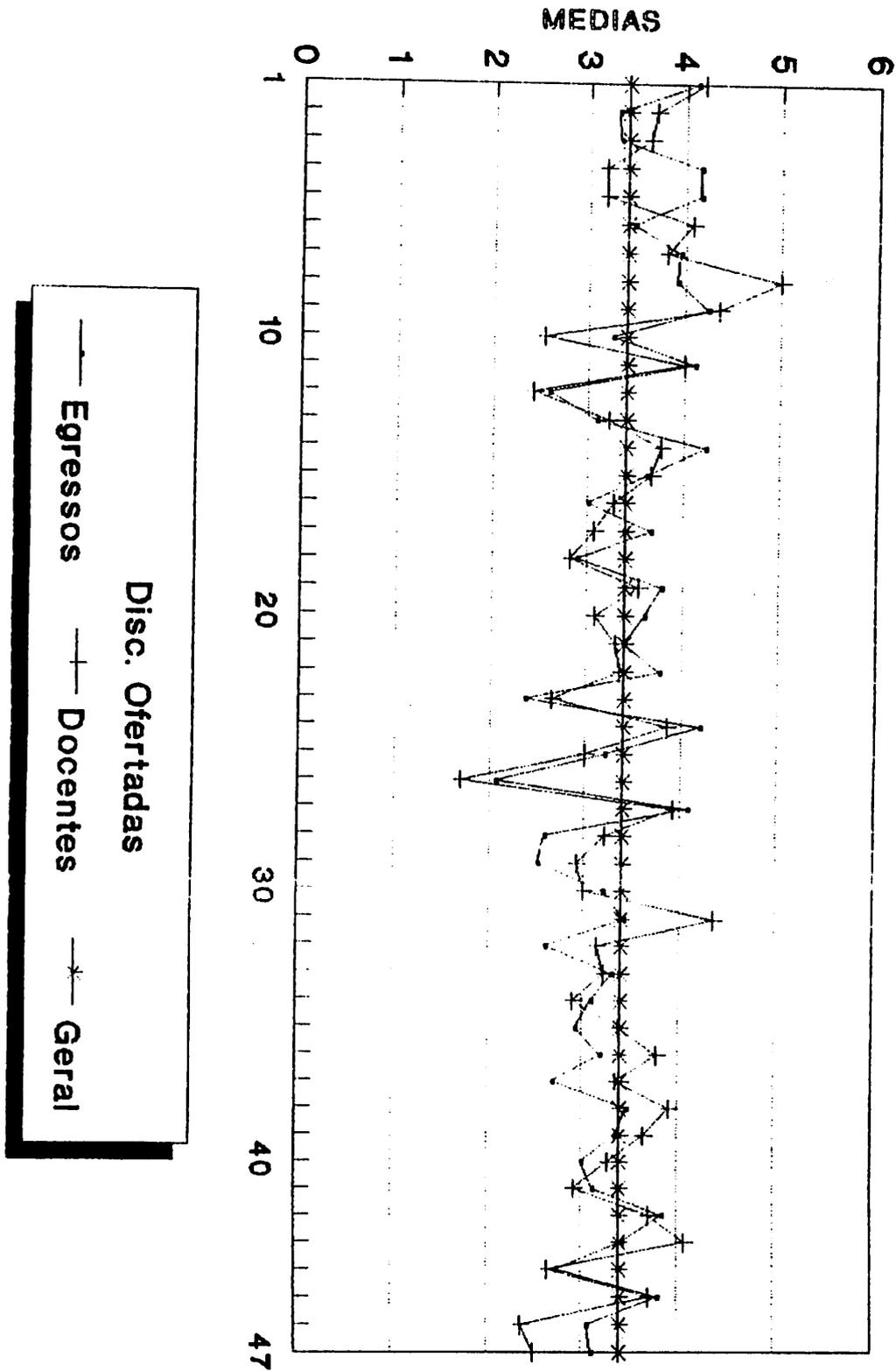
Outro fator relevante, apontado como bloqueio, foram as dificuldades pessoais de readaptação à sala de aula, obstáculo este sentido por 27,27% das opiniões dos egressos. Apenas um professor apontou esse fator como bloqueador do processo de consecução do curso por parte dos alunos.

4.3.4. Análise comparativa de opiniões sobre a importância e utilidade das disciplinas oferecidas pelo CMAR (1975/90)

Finalmente, o trabalho propõe verificar a percepção curricular dos dois segmentos, dentro de um processo histórico de oferta e demanda de conhecimentos por parte do CMAR. Neste contexto, foi elaborada uma análise comparativa dos perfis delineados na ótica dos informantes em estudo. A fim de comparar a concepção dos egressos e docentes, foram utilizadas as avaliações feitas com relação a importância e utilidade das quarenta e sete (47) disciplinas ofertadas ao longo do processo para a qualificação profissional do mestre em administração rural no mercado de trabalho atual e para os próximos cinco anos.

Analisando a FIGURA 6, que traça os perfis de importância e utilidade das disciplinas ofertadas pelo CMAR, na consecução das atividades profissionais de um mestre em administração rural, pode-se observar, a grosso modo, que as avaliações tiveram médias superiores ao ponto médio da escala valorativa (3). Assim, é possível afirmar que a comunidade acadêmica do CMAR considera o programa de bom nível. Esta avaliação se torna considerável quando se verifica que o segmento

FIGURA 6 - Análise comparativa dos perfis de opiniões referentes às disciplinas ofertadas pelo CMAR (1975/90).



dos egressos está de acordo com os conteúdos ministrados. Por se tratar de uma percepção real, de um feed back consistente e bem próximo da reação ambiental ao output do programa em questão.

Algumas considerações podem ser observadas na FIGURA 6 que denotam discrepância entre a percepção dos egressos e docentes do CMAR, senão vejamos:

Considerando-se discrepantes as disciplinas, cujas percepções (de ambos segmentos) estejam situadas em pontos diferentes no perfil e tomando-se como referência a média geral de avaliação (3,365) inclusive, pôde-se verificar que as disciplinas: administração e planejamento rural I e II; desenvolvimento agrícola; desenvolvimento organizacional; economia da produção; metodologia de pesquisa II; organizações e mudanças; pesquisa operacional; pesquisa qualitativa; recursos humanos na agricultura; sociologia rural; administração de materiais na agricultura e administração de pessoal e recursos humanos, apresentaram percepções consideravelmente diferenciadas, conforme os dois segmentos. Ressalta-se, entretanto, que algumas dessas discrepâncias podem ser justificadas, pois observou-se uma tendência, natural, de subestimação, por parte dos professores, ao avaliarem as disciplinas já extintas, o que não aconteceu em relação aos egressos. Pelo contrário, em geral este segmento fez uma avaliação mais próxima da realidade do processo ensino-aprendizagem por terem, em sua maioria, cursado tais disciplinas. Por outro lado, em relação às disciplinas mais recentes ocorreu o inverso.

No contexto geral, e numa visão mais acurada, os perfis traçados mostraram que as percepções de ambos segmentos,

surpreendentemente, estão afinados. Mais surpreendente ainda é notar que em vinte e cinco (25) das quarenta e sete (47) disciplinas listadas, as avaliações são praticamente as mesmas, com diferenças de médias estatisticamente insignificantes. Das vinte e cinco (25) disciplinas, doze (12) (análise econômica de experimentos; associativismo rural; desenvolvimento comunitário rural; educação rural; estatística básica; matemática aplicada à agricultura; métodos quantitativos I; modernização tecnológica na agricultura; sistemas agrários e desenvolvimento; tecnologia da produção agropecuária), tiveram suas avaliações abaixo da média geral; onze (11) (administração da produção agropecuária; administração financeira e custos contábeis; administração mercadológica; administração rural; contabilidade gerencial; desenvolvimento e planejamento econômico; elaboração e avaliação de projetos; finanças aplicadas à agricultura; recursos humanos nas organizações; sistemas de comercialização agrícola; teoria econômica), foram avaliadas acima da média geral e duas (2) (desenvolvimento rural e pequena produção; recursos humanos para o desenvolvimento), situaram-se próximas à média geral.

A fim de comparar essas concepções, foram utilizadas duas variáveis (\bar{X}_e ; \bar{X}_d) resultantes da somatória dos indicadores que integram o questionário (ANEXO I, questão nº 33, ITEM II; e ANEXO II, questão nº 11, ITEM I). Contudo, as informações básicas das percepções dos dois segmentos informantes, as quais, após testadas, mostrarão se são significativamente diferentes do ponto de vista estatístico. Em outras palavras, uma comparação de médias entre as variáveis \bar{X}_e e \bar{X}_d . Acredita-se que esta análise proporcionará a visão real da importância e

utilidade das disciplinas, além do quadro assistencial prestado pelo CMAR ao ambiente sistêmico. Detectará, também, um maior ou menor distanciamento entre as percepções do informante, ou seja, na visão do ambiente externo em termos de mercado real de trabalho e, na visão do ambiente interno do CMAR, as quais pressupostamente discrepantes por ocasião do início do presente trabalho.

É importante verificar que os perfis traçados na FIGURA 6, por si mostram a similaridade das concepções dos informantes. Entretanto, isso será confirmado através da aplicação do Teste de Significância Estatística que envolve diferenças entre médias. A estatística utilizada foi considerada mais adequada para o caso específico, conforme SPIEGEL (1969).

TABELA 4- Teste de significância estatística que envolve diferenças entre médias.

Variáveis	Média	Desvio Padrão	variância	Valor de Z_c	Valor de Z_t
\bar{X}_e	3,358	0,549	0,3017	0,09	1,96
\bar{X}_d	3,369	0,616	0,3799		

Fonte: dados da pesquisa

Z_c = Z calculado

Z_t = Z de tabela

X_e = média de opinião dos egressos

X_d = média de opinião dos docentes

Analisando a TABELA 4, resultante da aplicação do teste acima, constatam-se, imediatamente, analogias de percepções através do valor de $Z_c = 0,09$. Como Z calculado (Z_c) é menor do que Z de tabela (Z_t), aceitamos H_0 (hipótese nula) ao nível de 5% e concluímos que não há diferenças significativas entre as opiniões dos egressos (1975/90) e dos docentes do CMAR com relação à importância e utilidade das disciplinas ofertadas, na consecução das atividades profissionais do mestre em administração rural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro atual do CMAR impõe reestruturações em termos de políticas e diretrizes com vistas à efetividade e modernização do seu processo educacional, implícitas no discurso atual. A concatenação do planejamento estratégico com a dinâmica das mudanças do meta sistema é urgente e se faz mister. O trabalho identificou uma discrepância de concepções e perspectivas do programa a médio e longo prazo, concernentes à formalização negentrópica de T & D, afinada com as necessidades do mesmo. Por conseguinte, o CMAR encontra-se, após margear o "boom" organizacional, em processo de aceleração entrópica.

A estrutura formal do CMAR regulamenta que a conclusão do curso deve ocorrer em um período máximo de oito semestres letivos. Por outro lado, o tempo médio observado para a realização dos créditos e a defesa do trabalho de dissertação tem sido bem próximo desse limite (45 meses ou 7,5 semestres). Observa-se ainda, que considerável número de egressos utilizou-se, corriqueiramente, do expediente de trancamento geral de

matrícula, para não ultrapassar os limites preconizados. Deste fenômeno, pode-se concluir que:

. a estrutura do curso tem inviabilizado uma performance mais efetiva por parte dos alunos, ou, por outro lado, o tempo determinado para esta consecução foi instituído sem levar em consideração o comportamento de entrada destes alunos e a estrutura curricular e de apoio oferecidas;

. o processo de acompanhamento e orientação do aluno não tem sido muito efetivo, acarretando desperdícios de energias e baixa produtividade dos mesmos e, conseqüentemente, atrasos em diversas fases, principalmente, nos trabalhos que tenham por objetivo a dissertação final.

Pode-se apontar uma exigência ambiental expressiva no que concerne aos conteúdos relativos às áreas de informática, legislação e crédito rural. De acordo com a percepção dos egressos, tais conhecimentos são imprescindíveis e de importância capital. Em suma, devem ser incluídas no rol de disciplinas do currículo atual, bem como a canalização de esforços no sentido de oferecer uma estrutura didático-pedagógica para tal. Corroborando tal afirmativa, as perspectivas docentes não fogem muito deste contexto. Acrescentam ainda uma formação mais acurada em administração rural e meio ambiente, administração financeira e mercado de capitais, macroeconomia, além de uma ampliação da discussão teórica sobre organizações, mudanças e desenvolvimento.

O quadro docente do CMAR carece de renovação e ampliação para atender às demandas atuais, no tocante à formação requerida pelo ambiente, de acordo com as perspectivas dos

informantes. Analisando-se a formação do quadro atual, pode-se afirmar que, para efeito de marketing e de futuras avaliações mais promissoras, ou seja, na busca de um conceito de qualidade e de propriedade, é imprescindível anexar a este quadro profissionais com formação básica específica nas áreas citadas anteriormente.

A despeito do currículo do CMAR se encontrar perfeitamente afinado com as perspectivas dos informantes, vale observar que no estudo relativo ao perfil de influência das disciplinas oferecidas e seu nível de importância e utilidade na formação do mestre em administração rural, identificou-se a necessidade de reestruturação do plano de curso e ensino de algumas disciplinas, especificamente aquelas classificadas abaixo do ponto médio da escala valorativa, na opinião dos informantes.

Face à percepção ambiental, torna-se necessário repensar as prioridades na formação do mestre em administração rural. Em função dos dados, denota-se certa prioridade na formação deste profissional para atuar em atividades executivas e empresariais, em detrimento das prioridades preconizadas pelos objetivos atuais do CMAR.

Por fim, em desacordo com a hipótese preconizada por este trabalho e, após teste estatístico, pode-se afirmar que não existem diferenças significativas entre as opiniões dos egressos e docentes do CMAR. Pode-se afirmar, ainda, no contexto geral e na percepção dos informantes, que a avaliação feita pelos órgãos regulamentadores dos programas de pós-graduação do país

(metodologia extrínseca) não corresponde à realidade do programa em questão, bem como à performance de seus profissionais no mercado de trabalho, havendo, portanto, uma estreita relação entre a formação recebida e as necessidades ambientais. Sendo assim, para este trabalho, visto especificamente por estes critérios, o CMAR ser conceituado como um programa de pós-graduação, em nível de mestrado, de alta qualidade no contexto nacional. Apesar dos demais critérios, deve-se atentar para as peculiaridades inerentes a um curso dessa natureza, assim como para sua localização geográfica.

6. RECOMENDAÇÕES

Com base nas informações levantadas neste trabalho e em seus resultados, cabem aqui algumas recomendações no intuito de oferecer ao CMAR alguns indicadores que possam nortear futuras reestruturações do programa em busca da efetividade educacional e organizacional, quais sejam:

a) Face às peculiaridades e pouca flexibilidade administrativa da ESAL, devido a sua limitada autonomia universitária, impõem-se práticas de planejamento e gestão que orientem estrategicamente o desenvolvimento do referido curso. O CMAR, como programa de pós-graduação em administração, deve envidar esforços para uma prática de gestão prudente, esclarecida e prospectiva de seu processo de formação de recursos humanos e produção de conhecimentos científicos. Isso requer uma constante avaliação de seu ambiente interno e externo. A partir de então, deve-se elaborar um planejamento estratégico de suas ações, especificamente em relação a um programa formal de T & D de docentes, ou seja, o T & D deve ser orientado em função dos objetivos estabelecidos no planejamento estratégico do CMAR.

b) Para acelerar o processo de consolidação do CMAR e o reconhecimento do mesmo, por parte da comunidade acadêmico-científica, como centro de excelência na formação e desenvolvimento de recursos humanos altamente capacitados e como gerador e difusor de conhecimentos científicos em administração, aplicáveis ao setor rural, faz-se necessário que esforços sejam canalizados na elaboração de estratégias de marketing integrado, objetivando, acima de tudo, retratar, junto à sociedade, o que vem sendo efetivado pelo programa em questão e o que poderá ser, ainda, realizado. Tais estratégias devem ser direcionadas tanto para o ambiente geral (super sistema), como para o ambiente de tarefa (meta sistema), no caso, a própria ESAL.

c) Com relação ao processo de recrutamento e seleção de candidatos ao CMAR, embora a divulgação e processo de seleção via ANPAD tenha alcançado alguns resultados positivos, deve haver processos de divulgação paralelos, e até outros métodos de recrutamento e seleção, se for o caso, visando a atingir outros nichos de mercado, principalmente junto ao setor privado.

d) A estrutura vigente impõe oito (8) semestres para a conclusão do curso. Neste sentido, deve-se buscar alternativas administrativas para o processo pedagógico como um todo, visto que em alguns casos este limite tem inviabilizado a conclusão no tempo devido. Acredita-se que a informação seja o principal insumo que subsidiará tais discussões e possíveis reestruturações do programa com vistas à efetividade do mesmo. Assim, deve-se investigar, cientificamente, os elementos que têm sido bloqueadores dos trabalhos de dissertação, bem como aqueles que

têm sido facilitadores. Grande parte das desistências, ocorridas no período analisado, tiveram, como causas prováveis, elementos específicos que obstaculizaram o processo, os quais devem ser investigados mais acuradamente. Preocupações como estas, bem como em relação à qualidade e produtividade do sistema de ensino superior, impõem a necessidade de reavaliar sistematicamente o processo.

e) O CMAR deve envidar esforços no sentido de buscar outras fontes de recursos e não somente as vindas do setor público federal. A elaboração e manutenção de um grande projeto de pesquisa é de fundamental importância para o processo de consolidação do curso, propiciando uma maior autonomia administrativa e financeira. Contudo, tal intento deve ser cauteloso em seus objetivos, evitando à todo custo a descaracterização do programa em função das necessidades de recursos externos. Acredita-se que tal empreendimento viabilizaria, através de projetos específicos, a instalação e manutenção de uma estrutura mais adequada de apoio logístico e financeiro a pesquisadores e mestrados, gerando, inclusive, um banco de dados permanente, o que poderia ser um elemento facilitador do processo de conclusão das dissertações. Outro empreendimento, que tais projetos poderiam viabilizar, é a formação de um corpo técnico de apoio à pesquisa e extensão. Com isso, o CMAR e o DAE teriam, possivelmente, uma maior produção científica, o que tem sido fator limitante, face à sobrecarga de trabalho dos docentes e falta de estrutura de apoio. Ainda neste sentido, outro evento que poderia ser viabilizado é a reciclagem

dos egressos através de ciclos de debates, seminários, reuniões de ex-alunos e até mesmo como professor/pesquisador visitante, dentre outras formas.

f) Em razão de opiniões dicotômicas e até polêmicas dos informantes, em relação a aspectos específicos, como a avaliação docente, critérios de avaliação de aprendizagem, intercomplementaridade disciplinar, processo de orientação integral dos mestrandos, tempo para conclusão do curso e reestruturação curricular, recomenda-se que sejam realizadas discussões específicas com a participação efetiva dos segmentos envolvidos no processo CMAR.

g) Diante do grande e variado número de informações levantadas, este trabalho certamente compreende limitações, em se tratando de um primeiro estudo exploratório. Sugere-se que estudos semelhantes, como a auto-avaliação, sejam sistematicamente realizados, em períodos nunca superiores a cinco anos, visando buscar subsídios que possibilitem reestruturações do programa a serem adotadas, com vistas a adequação do CMAR com seu ambiente e, conseqüentemente, em busca da qualidade e efetividade do mesmo.

10. BIBLIOGRAFIA

10.1. Referências Bibliográficas

01. ABREU NETO, F.A. Extensão rural e administração rural. Lavras, ESAL, 1982. 132p. (Dissertação MS).
02. ALBUQUERQUE, M.C.C. O perfil do administrador rural: uma proposta curricular. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, 25(4):41-8, out/dez, 1985.
03. BERGAMINI, C.W. Avaliação de desempenho humano na empresa. 3.ed. São Paulo, Atlas, 1977. 274p.
04. BRASIL, Leis, decretos, etc. Parecer de Plenário e da Câmara apreciadas nas reuniões de 08 e 12 de maio de 1989. *Diário Oficial*, Brasília, 05/jun. 1989. p.8735.
05. ----- . Parecer de Plenário e da Câmara apreciadas nas reuniões de 03/jun à 07/06 de 1991. *Diário Oficial*, Brasília, 26/jun. 1991. p.12335.

06. BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação, 1986 à 1989.** Florianópolis, UFSC, 1986. 25p.
07. ----- . Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Pós-Graduação.** Brasília, 1975. n.p.
08. BOTH, I.J. **Avaliação do curso de pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho: o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** Ponta Grossa, UEPG, 1982. 141p.
09. BOTOMÉ, S.P. **Autonomia universitária: cooperação ou emancipação institucional.** São Carlos, UFSC, 1988. (mimeografado)
10. BUARQUE, C. **Gestão universitária: problemática brasileira.** In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO UNIVERSITARIO: PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS, 1, Natal, 1990. **Anais...** Natal, UFRGN, 1990. p.17-46.
11. BUCKLEY, W. **A sociologia e a moderna teoria de sistemas.** São Paulo, Cultrix, 1971. 218p.
12. CALAZANS, M.J.C.; CASTRO, L.F.M. & SILVA, H.R.S. **Questões e contradições da educação rural.** In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J.D. **Educação rural no terceiro mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 161-98.
13. CARVALHO, E. **Desempenho docente: o caso do Departamento de Eletrônica e Sistemas da UFPE.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 15, Belo Horizonte, 1991. **Anais...** Salvador, ANPAD, 1991. p.93-106.

14. CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos.** São Paulo, Atlas, 1979. 3v.
15. ----- . **Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa.** São Paulo, Makron Books, 1992. 236p.
16. CIRIGLIANO, G.F.G. **Fenomenologia da educação.** Petrópolis, Vozes, 1969. 233p.
17. CONSELHO DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Considerações preliminares sobre avaliação da educação superior no Brasil.** Brasília, 1987. 198p.
18. CORDOVA, R.A. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.** Santa Maria, UFSM, 1986. 218p.
19. COSTA, L.F.M. **Qualidade do ensino e corpo docente.** Documenta, Brasília, (251):4-10, out. 1981.
20. COSTA, S.; CARVALHO, E & OLIVEIRA, L.M.B. **A avaliação do desempenho do corpo docente pelo discente: discussão de um modelo experimental desenvolvido para os professores do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 15, Belo Horizonte, 1991. **Anais...** Salvador, ANPAD, 1991. p.175-81.
21. DENER, T.A.B. **O egresso do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e sua ocupação profissional.** Florianópolis, UFSC, 1985. 114p. (Dissertação MS).

22. DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1967. 91p.
23. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. **Administração rural: documentação complementar ao processo de credenciamento do de pós-graduação / mestrado, para o parecer do Conselho Federal da Educação**. Lavras, ESAL/DAE, 1989. 19p.
24. ----- . **Administração Rural: processo de credenciamento do curso de pós-graduação / mestrado, para o parecer do Conselho Federal da Educação**. Lavras, ESAL/DAE, 1987. 121p.
25. ----- . **Catálogo de pós-graduação**. Lavras, ESAL, 1991. 144p.
26. ----- . **Resolução do Conselho Departamental da ESAL nº 029 de 01 de junho de 1982**. Lavras, ESAL, 1982. n.p.
27. FLIPPO, E.B. **Princípios de administração de pessoal**. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1980. 2v.
28. FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. 12.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 150p.
29. GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1988. 154p.
30. HAMBLIM, A.C. **Avaliação e controle de treinamento**. São Paulo, Mc. Graw-Hill do Brasil, 1978. 286p.
31. HOFFMANN, R.; ENGLER, J.J.C.; SERRANO, O.; THAME, A.C.M. & NEVES, E.M. **Administração da empresa agrícola**. São Paulo, Pioneira, 1976. 323p.

32. KARTZ, D. & KAHN, R.L. **Psicologia social das organizações.** São Paulo, Atlas, 1978. 551p.
33. KORMAN, A.K. **Industrial and organizational psychology.** Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971. 476p.
34. KURY, S.E. Universidade de São Carlos. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO UNIVERSITARIO PROBLEMAS E ESTRATÉGIAS, 1, Natal, 1990. **Anais...** Natal UFRGN, 1990. p.131-7.
35. LIBANIO, J.C. **Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico.** ANDE, São Paulo 1(4):128-42, 1982.
36. LIMA, J.B. **O objeto da administração rural.** Fundação J.P., Belo Horizonte, 129(110):251-7, set/out. 1982.
37. MATTOS, W.B. **Desempenho profissional dos egressos do curso de mestrado em educação da UFRJ na estrutura formal do sistema escolar.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1982. 46p. (Dissertação MS).
38. MONTESSORI, M **Pedagogia científica.** Rio de Janeiro, Decorel, 1970. 232p.
39. PEIXOTO, A.M. & MARTINS, S. **A formação de recursos humanos para o ensino e a investigação a nível nacional e regional através dos cursos de pós-graduação.** In: REUNION EXTRAORDINARIA DE LA ASSOCIACION LATINO AMERICANA DE EDUCACION DE POSGRADO, 3, Cali, 1977. **Reunião...** Cali, IICA, 1977. p.50-66.

40. PEREIRA, L. & FORACCHI, M.M. **Educação como prática da liberdade: leituras de sociologia da educação.** São Paulo, Nacional, 1973. 158p.
41. POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. **Contestação nova fórmula de ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1972. 276p.
42. RIVERA, R.C.P. **Administração de recursos humanos.** Lavras, ESAL/FAEPE, 1991. 97p.
43. ----- . **A formação do técnico rural de nível médio no nordeste brasileiro.** João Pessoa, UFPB, 1983. 168p. (Dissertação MS).
44. SCHUCH JR, V.F. **Egressos do curso de administração da UFSC e o mercado de trabalho.** Porto Alegre, UFRGS, 1976. 133p. (Dissertação MS).
45. SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 166p.
46. ----- . **Funções e metodologias de avaliação do ensino superior.** Dois Pontos Edição Especial, Brasília, 37:7-12, out. 1987.
47. SPIEGEL, M.R. **Estatística: resumo da teoria.** Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1969. 578p.

48. TOUSIGNANT, J. Planejamento estratégico na universidade: o caso da Universidade do Québec. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO UNIVERSITARIO: problemáticas e estratégias, 1, Natal, 1990. Anais... Natal, UFRGN, 1990. p.79-96.
49. TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 115p.
50. VALLE, L.E. Qualidade do ensino e corpo discente. Documenta, Brasília, (251):10-23, out. 1981.
51. WOLYNEC, E. Relatório de debate. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO UNIVERSITARIO: problemáticas e estratégias, 1, Natal, 1990. Anais... Natal, UFRGN, 1990. p.65-72.

10.2. Bibliografia Recomendada

01. BERGAMINI, C.W. **Desenvolvimento de recursos humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional.** São Paulo, Atlas, 1980. 141p.
02. BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores educacionais no contexto do desenvolvimento social: Textos Selecionados.** Brasília, 1980. 139p.
03. CAPDEVILLE, G. O papel da pesquisa na formação do profissional de nível superior. **Educação Agrícola Superior.** Brasília, 1(1):73-8, mar., 1983.
04. ----- . A pós-graduação no Brasil. **Educação Agrícola Superior.** Brasília, 4 (2):205-26, set. 1986.
05. CATANI, D.B.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C. & FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores.** 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. 199p.
06. ECO, H. **Como fazer uma tese.** São Paulo, Perspectivas, 1988. 170p.

06. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS **Administração rural:**
processo de credenciamento do curso de pós-graduação/
mestrado, para o parecer do Grupo Técnico de Coordenação
do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Lavras, ESAL/DAE,
1980. 116p.
07. ----- . **Atividades em administração rural.** Lavras, ESAL,
1975. 26 p.
08. ----- . **Mestrado em administração rural, informações básicas**
Lavras, ESAL/DAE, 1979. 15p.
09. ----- . **Projeto de implantação e desenvolvimento do curso**
de pós-graduação em administração rural na Escola Superior
de Agricultura de Lavras, a partir de agosto de 1975. Lavras
ESAL/DAE, 1974. 18p.
10. MORPHET, E.L.; JOHNS, R.L. & RELLER, T.L. **Educational organi-**
zation and administration: concepts, practices, and issues.
Englewoods Cliffs, Prentice-Hall, 1967. 569p.
11. NÉRICI, I.G. **Educação e metodologia.** 2.ed. Rio de Janeiro,
Fundo de Cultura, 1973. 266p.
12. PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica.** 2. ed.
São Paulo, Cortez, 1988. 169p.
13. SCHULTZ, T.W. **O capital humano: investimento em educação e pes-**
quisa. Rio de Janeiro, Zahar, 1969. 250p.

ANEXO

ANEXO I

QUESTIONARIO DOS EGRESSOS DO CMAR/ESAL

01. Faixa etária (atual)
- | | |
|------------------|-----|
| Menos de 30 anos | [] |
| de 31 a 35 anos | [] |
| de 36 a 40 anos | [] |
| de 41 a 45 anos | [] |
| de 46 a 50 anos | [] |
| mais de 50 anos | [] |
02. Estado civil:.....
03. Título(s) de graduação:
- a) Nome do(s) curso(s)
- b) Nome da(s) instituição(ões)
- c) Ano de conclusão
04. Ao ingressar no CMAR, você possuía vínculo empregatício?
Sim [] [] Não
05. Caso negativo, você era autônomo ou estava desempregado?
06. Caso afirmativo, especifique a que tipo de empresa e/ou organização estava vinculado. (iniciativa privada ou pública?).
07. Assinale a(s) razão(ões) que o(a) levaram a optar pelo CMAR:
- [] mercado de trabalho promissor
- [] exigência da empresa à qual vinculava-se
- [] necessidade de aprimorar conhecimentos na área
- [] indicação e/ou conselho de terceiros
- [] atraído por publicações, cartazes e/ou outras formas de divulgação
- [] falta de oportunidades no mercado de trabalho
- [] objetivando bolsas e financiamentos de pesquisa para minimizar problemas financeiros
- [] outros, especifique:
08. Assinale a(s) razão(ões) que o(a) levaram a optar pelo CMAR da ESAL.
- [] problemas residenciais
- [] indicação e/ou conselho de terceiros
- [] falta de informações sobre cursos similares no país
- [] por ser a ESAL uma conhecida e respeitável instituição de ensino superior em Ciências Agrárias
- [] por ter-se graduado na ESAL
- [] atraído por cartazes ou outras formas de divulgação
- [] por imposição da empresa à qual vinculava-se
- [] outros, justifique:
09. Possui outro curso de pós-graduação?
Sim [] [] Não

10. Em caso afirmativo, especifique:

Curso	Nível	Instituição	Conclusão

11. Após o término do curso de graduação e antes de seu ingresso no CMAR exercia atividade(s) profissional(ais)?
 Sim Não Em parte

12. Caso afirmativo, especifique:

Atividade geral	Instituição	Cargo	Tarefa e responsabilidades exercidas no cargo
<input type="checkbox"/> ensino			
<input type="checkbox"/> pesquisa			
<input type="checkbox"/> extensão			
<input type="checkbox"/> outras (especifique):			

13. Durante a realização do CMAR exerceu atividades paralelas?
 Sim Não

14. Caso afirmativo, especifique:

Atividade geral	Instituição	Cargo	Tarefa e responsabilidades exercidas no cargo
<input type="checkbox"/> ensino			
<input type="checkbox"/> pesquisa			
<input type="checkbox"/> extensão			
<input type="checkbox"/> outras (especifique):			

15. Durante a realização do CMAR recebeu auxílio financeiro para sua manutenção em Lavras?
 Sim Não

16. Após concluir o CMAR, você...?

- Arrumou emprego
 Mudou de emprego
 Continuou no mesmo emprego e foi promovido de cargo
 Continuou no mesmo emprego e no mesmo cargo
 Outra situação, especifique:

17. Especifique no quadro abaixo suas atividades profissionais desde sua conclusão do CMAR:

Atividade geral	Instituição	Cargo	Período de 19.. à 19..	Tarefas e responsabilidades
<input type="checkbox"/> Ensino				
<input type="checkbox"/> Pesquisa				
<input type="checkbox"/> Extensão				
<input type="checkbox"/> Outras				
(especifique)				
<input type="checkbox"/> Ensino				
<input type="checkbox"/> Pesquisa				
<input type="checkbox"/> Extensão				
<input type="checkbox"/> Outras				
(especifique)				

18. Suas funções profissionais atuais são no campo da Administração Rural?
 Sim Não

19. Caso afirmativo, em que área(s):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Planejamento e programação | <input type="checkbox"/> Crédito rural |
| <input type="checkbox"/> Registro, controle, O&M | <input type="checkbox"/> Organizações rurais |
| <input type="checkbox"/> Contabilidade e finanças | <input type="checkbox"/> Coordenação |
| <input type="checkbox"/> Relações e recursos humanos | <input type="checkbox"/> Cooperativismo |
| <input type="checkbox"/> Materiais e suprimento | <input type="checkbox"/> Produção |
| <input type="checkbox"/> Comercialização e marketing | <input type="checkbox"/> Outras, especifique: |

20. Caso suas funções atuais não sejam no campo da administração rural, especifique quais são:

21. Há quanto tempo está no atual emprego ou atividade?

- menos de um ano
 de 1 à 3 anos
 de 4 à 6 anos
 mais de 6 anos

22. Na sua opinião, as reponsabilidades assumidas após a conclusão do CMAR tinham relação com os conhecimentos adquiridos através das disciplinas do curso?

Sim Não

23. E atualmente, existe relação?

Sim Não

24. Caso afirmativo, assinale o grau de beneficio destes conhecimentos na performance e/ou desempenho proficional.

Auto Baixo
 Razoável Insignificante

25. Na sua opinião, o tema abordado em sua dissertação de mestrado em administração rural, de alguma forma, contribuiu para suas atividades profissionais?
 Sim [] [] Não
26. Caso afirmativo, assinale o grau de benefício que o trabalho teve na sua performance e/ou desempenho profissional.
 Auto [] [] Baixo
 Razoável [] [] Insignificante
27. Com relação ao período anterior ao seu ingresso no CMAR em que medida houve crescimento individual como pessoa e em suas atividades profissionais.
 Intenso [] [] Relativamente pouco
 Considerável [] [] Nenhum
28. Assinale suas opiniões sobre o mercado de trabalho para os profissionais em administração rural em nível de mestrado.
 Em
 Sim Parte Não
- a) O mercado é suficiente para atender à oferta? [] [] []
 b) As responsabilidades são adequadas à formação recebida no CMAR?..... [] [] []
 c) Existe tendências de ampliação deste mercado? [] [] []
 d) Acredita que o mercado de trabalho tende ser mais exigente quanto à formação e a qualidade na prestação de serviços na sociedade atual?.. [] [] []
 e) O mercado está mais voltado para as atividades de ensino (atividade docente)?..... [] [] []
 f) O mercado está mais voltado para as atividades de pesquisa?..... [] [] []
 g) O mercado está mais voltado para as atividades de extensão?..... [] [] []
 h) O mercado está mais voltado para as atividades executivas e empresariais?..... [] [] []
 i) Outras assertivas sobre o mercado de trabalho, especifique e classifique nas opções ao lado. [] [] []
29. Participa de alguma entidade de classe?
 Sim [] [] Não
30. Caso afirmativo, especifique qual(ais).
31. Assinale o grau de interesse em participar de uma ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO RURAL ou similar.
 Alto [] [] Relativamente baixo
 Considerável [] [] Insignificante
32. Assinale a(s) revista(s) que assina e/ou lê sistematicamente nas áreas de administração, economia e sociologia.
 revista da SOBER [] [] revista de Adm.de Empresas/FGV
 Conjuntura Econômica [] [] revista de Adm. Pública
 rev. Adm. Empresas/USP [] [] EXAME
 Fund. João Pinheiro [] [] Globo Economia
 Cadernos de Adm. Rural [] [] nenhuma (não leio ou assino)

análise econ. de experimentos	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
desenv. comunitário rural	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
rec. humanos nas organizações	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
contabilidade gerencial	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
intervenção públ.no meio rural	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
desenvolvimento agrícola	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
administração rural	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
pesquisa qualitativa	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
educação rural	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
administração estratégica	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
associativismo rural	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
desev.rural e pequena produção	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
sistemas agrários e dese.	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
sistemas de comercial.agrícola	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
organizações e mudanças	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
rec.humanos para o desenv.	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
transf.tecn. na agricultura	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
estudo dos problemas brasileir	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]
língua estrangeira	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	[]

34. Indique abaixo as áreas de conhecimentos, matérias e disciplinas que não constam do currículo do curso, mas que considera extremamente importante para a performance e bom desempenho das atividades profissionais em administração rural:

áreas de conhecimentos	matérias	disciplinas

35. Com relação ao processo ensino-apredizagem do CMAR, emita seu julgamento no que diz respeito à qualidade deste processo, marcan do com um (X) nos conceitos abaixo listados e, assinalando, com um círculo, uma ou mais assertivas que mais se aproximem de sua opinião, com relação à qualidade do ensino.

- | | |
|---|--|
| <p>() excelente</p> <p>() boa</p> <p>() razoável</p> <p>() sofrível</p> <p>() péssima</p> <p>() não tenho condições de julgar</p> <p>() outros, especifique:
.....</p> | <p>ASSERTIVAS:</p> <p>1 - prejudicada pelo baixo nível de titulação do corpo docente</p> <p>2 - Professores carentes de treinamento didático-pedagógico</p> <p>3 - Prejudicada pela carga horária excessiva dos professores</p> <p>4 - Prejudicada pela formação não específica dos docentes em adm.</p> <p>5 - Prej. pela baixa intercomplementariedade disciplinas oferecidas</p> <p>6 - Prej.pela baixa interação entre os professores</p> <p>7 - Prej. pela baixa fiscalização dos órgãos competentes</p> <p>8 - Prej.pela baixa interação professor/aluno e vice-versa</p> <p>9 - outras, especifique:</p> |
|---|--|

36. Classifique e assinale abaixo a atuação do colegiado de curso do CMAR no período em que esteve cursando o mestrado em administração rural, de seu ingresso à defesa de dissertação:

() EXCELENTE - perfeitamente interrelacionado com a comunidade acadêmico-científica e com os órgãos regulamentadores. Administração altamente participativa e voltada para os reais interesses do processo de aprendizagem e da qualidade do curso. Comunicação fluida, bilateral e intensa entre os componentes do sistema, primando pela imparcialidade nas determinações burocráticas.

() PROFICUA - imparcial, participativa, com normas e julgamentos condizentes com as condições da época. Dinamismo da equipe na busca da valorização do curso e do processo de comunicação para armonizar os conflitos.

() RAZOAVEL - procedimentos e normas voltadas para o interesse de alguns segmentos da comunidade. Dinamismo das atividades prejudicado pela presença de conflitos de poder, idéias e concepções científicas, carecendo de fluidez na comunicação, participação limitada a algumas pessoas e segmentos.

() SOFRIVEL - sistema fechado a qualquer tipo de participação, elitista, pouco dinâmico, mecanismos burocráticos restritos apenas a deveres, comunicação deficitária restrita a atas e alguns comunicados.

() PÉSSIMA - sistema inadequado, parcial, restrito a deveres de pessoas específicas, completamente inerte e sem realizações, elitista, burocratizado, alienado da comunidade e órgão regulamentadores.

() não percebi a atuação do colegiado, estando incapaz de emitir opinião.

() outras situações, especifique e descreva:.....

37. Quais as principais dificuldades que você encontrou desde sua inscrição e seleção no CMAR até a conclusão de créditos, defesa e entrega da dissertação devidamente corrigida pelo comitê de orientação após defesa?

38. E as facilidades experimentadas neste mesmo período?

39. Considerações finais: O curso de mestrado em administração rural da Escola Superior de Agricultura de Lavras, CMAR/ESAL, na pessoa do mestrando Marco Antônio de Carvalho e seu orientador, agradecem pela colaboração e presteza no preenchimento deste questionário.

Saudações Esalianas

ANEXO II

QUESTIONARIO DOS DOCENTES DO CMAR/ESAL

01. Nome:.....

02. Data de contratação: .../.../19..

03. Cargo e nível atual:

04. Título(s) de graduação:

Curso	Instituição	Conclusão

05. Título(s) de pós-graduação:

Nível	Area	Sub-área	Instituição	conclusão

06. Disciplina(s) que leciona atualmente
Graduação

Nome da disciplina	Curso
Pós-Graduação	

07. Disciplina(s) que já lecionou
Graduação

Nome da disciplina	Curso
Pós-Graduação	

08. Classifique as dissertações de mestrado do CMAR sob sua orientação em áreas e sub-áreas de conhecimento.

Título da dissertação	Área	Sub-área

09. Com relação a qualidade das pesquisas (dissertações) realizadas no CMAR, assinale abaixo o conceito que mais se identifica com o seu julgamento. Caso sua avaliação seja diferente de excelente, assinale uma ou mais assertivas que justifiquem a sua percepção e/ou acrescente uma ou mais justificativas se as assertivas listadas forem insuficiente ou inadequadas.

CONCEITOS

-) Excelentes
-) Boas
-) Razoáveis
-) Sofríveis
-) Péssimas
-) Não tenho condições de julgar
-) outro julgamento, especifique

ASSERTIVAS:

- 1 - Prejudicada pelo baixo nível de titulação dos professores
- 2 - Não seguem uma linha departamental de pesquisa
- 3 - Não são voltadas para áreas específicas de administração
- 4 - Não estão condizentes com as posições do mestrado
- 5 - Não obedecem os preceitos de trabalho científico
- 6 - As metodologias não condizem com as normas da ABNT
- 7 - Outras assertivas, especifique

10. Com relação a qualidade do processo ensino-aprendizagem no CMAR, emita seu julgamento assinalando com um (x) um conceito, dos abaixo listados, que mais se aproxime de sua opinião, caso não seja excelente assinale e/ou acrescente uma ou mais assertivas que justifiquem sua opinião.

ASSERTIVAS:

-) excelente
-) boa
-) razoável
-) sofrível
-) péssima
-) não tenho condições de julgar
-) outros, especifique:
.....

- 1 - prejudicada pelo baixo nível de titulação do corpo docente
- 2 - Professores carentes de treinamento didático-pedagógico
- 3 - Prejudicada pela carga horária excessiva dos professores
- 4 - Prejudicada pela formação não específica dos docentes em adm.
- 5 - Prej. pela baixa intercomplementariedade disciplinas oferecidas
- 6 - Prej.pela baixa interação entre os professores
- 7 - Prej. pela baixa fiscalização dos órgãos competentes
- 8 - Prej.pela baixa interação professor/aluno e vice-versa
- 9 - outras, especifique:

11. Observe o quadro abaixo e emita sua opinião para cada item a ser avaliado, de acordo com as instruções abaixo:

NOTA EXPLICATIVA:

ITEM (I) Assinale, na sua opinião, o grau de importância ou utilidade de todas as disciplinas abaixo relacionadas, para o exercício das atividades profissionais de um administrador rural a nível de mestrado. (Conforme convenção abaixo)

ITEM (II) No quadro abaixo, assinale com um (X) até um total de 15, aquelas disciplinas que você considera mais importantes para uma boa performance do profissional de administração rural, a nível de mestrado, no mercado de trabalho atual e para os próximos 5 anos.

CONVENÇÃO

- (1) Praticamente inútil
- (2) menos útil do que a maioria das outras disciplinas
- (3) útil na consecução das responsabilidades pertinentes ao cargo
- (4) mais útil do que a maioria das outras disciplinas
- (5) de utilidade imprescindível no exercício profissional

Nome da disciplina	ITEM (I)					ITEM (II)
	1	2	3	4	5	
administração geral						[]
teoria econômica						[]
matemática aplicada à adm.						[]
metodologia de pesquisa II						[]
sociologia rural						[]
finanças aplicadas à agricult.						[]
métodos quantitativos I						[]
estatística básica						[]
administração da produção agr.						[]
administração mercadológica						[]
comercialização agrícola						[]
economia da produção						[]
pesquisa operacional						[]
elaboração e avaliação de proj						[]
desenv. e planej. socio-econ.						[]
adm. de materiais na agricult.						[]
recursos humanos na agricult.						[]
desenvolvimento organizacional						[]
administração por objetivos						[]
transferência de tecnologia						[]
metodologia do ensino superior						[]
adm. contábil e financeira						[]
adm. e planejamento rural I						[]
adm. e planejamento rural II						[]
adm. de pessoal e recursos hum						[]
cooperativas agrícolas						[]
tecnologia da prod. agrop.						[]
modernização tecn. na agricult						[]
análise econ. de experimentos						[]
desenv. comunitário rural						[]
rec. humanos nas organizações						[]
contabilidade gerencial						[]
intervenção públ.no meio rural						[]

desenvolvimento agrícola	:	:	:	:	:	:	[]
administração rural	:	:	:	:	:	:	[]
pesquisa qualitativa	:	:	:	:	:	:	[]
educação rural	:	:	:	:	:	:	[]
administração estratégica	:	:	:	:	:	:	[]
associativismo rural	:	:	:	:	:	:	[]
desev. rural e pequena produção	:	:	:	:	:	:	[]
sistemas agrários e dese.	:	:	:	:	:	:	[]
sistemas de comercial. agrícola	:	:	:	:	:	:	[]
organizações e mudanças	:	:	:	:	:	:	[]
rec. humanos para o desenv.	:	:	:	:	:	:	[]
transf. tecn. na agricultura	:	:	:	:	:	:	[]
estudo dos problemas brasileir	:	:	:	:	:	:	[]
língua estrangeira	:	:	:	:	:	:	[]

12. Indique abaixo as áreas de conhecimentos, matérias e disciplinas que não constam do currículo do curso, mas que considera extremamente importante para a performance e bom desempenho das atividades profissionais em administração rural:

áreas de conhecimentos	matérias	disciplinas

13. Para a ampliação e/ou manutenção do quadro docente atual do CMAR e buscando primar pela qualidade das pesquisas e do ensino das disciplinas oferecidas, indicar abaixo quais os profissionais prioritários.

Graduação	Pós-graduação	Nível	Conhec. específico	experiência

14. Opine sobre linhas de pesquisa a serem assumidas pelo departamento, especificamente pelo CMAR, que valorizaria o curso e ao mesmo tempo viabilizasse a alocação de recursos para tal:

Linha de Pesquisa	área de conhecimento comprometida	justifique

15. Roteiro de entrevistas aos professores do CMAR

a) Solicitar a concepção histórica do CMAR, na ótica do entrevistado (origem, gestões para implantação, pessoas atuantes ao longo da história, modificações estruturais ocorridas, dificuldades de ordens diversas, fase áurea na ótica do entrevistado, situação atual do curso, atuação do colegiado no contexto, conceito CAPES, credenciamento do curso em 1989).

b) Conceito de qualidade de um curso de mestrado na ótica do entrevistado. Comparar com o conceito de qualidade CAPES.

c) Políticas, diretrizes, e atividades essenciais a serem efetivadas para atingir a qualidade desejada pela CAPES e professores do CMAR.

c.1. Marketing do curso

c.2. Com relação quadro docente (avaliação?, importância da titulação?, política de T&D?)

c.3. Com relação ao quadro discente (processo de seleção? , avaliação dos docentes?, critérios de avaliação do aprendizado, estímulo à atividades de ensino, pesquisa, e publicações, formas de incentivo ao desempenho como bolsas, apoio logístico, escolha de orientador).

c.4. Processo de interação (CMAR X Comunidade científica), (CMAR X Comunidade acadêmica), (CMAR X Estrutura político-administrativa), (CMAR X público alvo), (professor/professor), (professor/aluno), (aluno/aluno).

d) Linhas de pesquisas (diagnósticos e soluções)

e) EGRESSO

. importância

. acompanhamento

. participação junto ao CMAR

. aproveitamento para o mercado de trabalho

. aproveitamento no DAE/ESAL, como?

f) Quantidade X Qualidade das dissertações (1975/90)

ANEXO III

EMENTARIO

SINTESE DO CONTEUDO PROGRAMATICO DAS DISCIPLINAS CMAR (1975/90)

- 01-TEORIA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO: teorias de administração ditas do nascimento e formação (abordagem Taylor e Fayol), teorias de administração ditas de acréscimo e modernização (abordagem de Follet, Maio, Barnard e Lewin), teorias comportamentalistas (abordagem de Maslow, Mc.Gregor, Herzberg e Simon), etc.
- 02-TEORIA ECONOMICA: introdução geral da economia como ciência. Uma apresentação da microeconomia com abordagem analítica. Macroeconomia, numa abordagem geral.
- 03-MATEMATICA APLICADA A AGRICULTURA: cálculo diferencial, integral; equações diferenciais; matrizes e determinantes; matemática financeira.
- 04-METODOLOGIA DE PESQUISA: biografia de cientistas; ciência pura e aplicada e suas interrelações; teoria e fato; operacionalização de conceitos; tipos de hipóteses; delimitação de variáveis; etc.
- 05-SOCIOLOGIA RURAL: conceitos básicos e processos sociais. Perspectivas de análise em sociologia rural. Formação histórica da agricultura brasileira. Intervenção do Estado. Diferenciação de unidades de produção, etc.
- 06-ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA: visão geral das finanças, análise, planejamento e controle. Administração de capital de giro e investimentos, financiamentos.
- 07-FINANÇAS APLICADA A AGRICULTURA: idem 06
- 08-MÉTODOS QUANTITATIVOS I: estudo das variáveis aleatórias e principais distribuições de probabilidades relacionadas a experimentos e levantamentos na área administrativa e econômica; métodos de amostragem; análises de regressão; interpretação de resultados, etc.
- 09-ESTATISTICA BASICA: noções básicas em estatística
- 10-ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO AGROPECUARIA: a natureza da produção planejamento e controle, aplicações à produção agrícola. Previsão, orçamento de capital, programação de recursos. A natureza do controle. Custos, lucro e retorno. Investimentos e técnicas de análise, métodos e medidas.
- 11-ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA: conceito de marketing, sistemas e meio ambiente estratégia mercadológica, mercado de bens de consumo e comportamento do comprador, mensuração e previsão de demanda, etc.
- 12-COMERCIALIZAÇÃO AGRICOLA: abordagem geral dos seguintes aspectos da comercialização agrícola; pesquisa e comercialização organização de mercado e algumas noções de comércio internacional
- 13-ECONOMIA DA PRODUÇÃO: estudos da economia da produção, funções de produção e oferta, riscos e incertezas.
- 14-PESQUISA OPERACIONAL: a natureza da pesquisa operacional, programação linear, análise de rede de transporte e PERT, teoria dos jogos, etc.
- 15-ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS AGROPECUARIOS: introdução à administração financeira, formação de fluxo de caixa, depreciação, custo de capital, etc.
- 16-DESENVOLVIMENTO E PLANEJAMENTO ECONOMICO: desenvolvimento e subdesenvolvimento; agricultura e desenvolvimento econômico.

- 17-ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS NA AGRICULTURA: a função administrativa de materiais, seu contexto histórico e seus preceitos administrativos, etc.
- 18-RECURSOS HUMANOS NAS ORGANIZAÇÕES RURAIS: planejamento, organização direção e controle de recursos humanos, procura, treinamento, desenvolvimento, remuneração, integração e manutenção de pessoal.
- 19-ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA AGRICULTURA: idem 18
- 20-DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL: abordagem comportamentalista da administração; modelos de desenvolvimento organizacional; aplicação de D.D. na agricultura .
- 21-ADMINISTRAÇÃO POR OBJETIVOS: uma abordagem sistêmica da empresa. A.P.O., o que é, vantagens, áreas chaves, fases de implantação, princípios gerais.
- 22-TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA NA AGRICULTURA: aspectos sociais e econômicos da transformação tecnológica na agricultura, abordagens e perspectivas.
- 23-TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA: idem 22
- 24-METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: fundamentos de educação e de ensino; o processo ensino-aprendizagem; métodos e técnicas de ensino.
- 25-ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL E RECURSOS HUMANOS: identificar as técnicas a serem empregadas na gerência de recursos humanos; origem e desenvolvimento da moderna administração de R.H.; problemas de adm. de R.H. no setor agrícola.
- 26-ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO RURAL I: enumerar os procedimentos e as técnicas de planejamento e projetos ligados ao setor agropecuário e conhecer as técnicas de avaliação desses projetos. Identificar a estrutura agrária brasileira e os aspectos ligados à administração da empresa rural.
- 27-ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO RURAL II: idem 26
- 28-COOPERATIVAS AGRICOLAS:
- 29-TECNOLOGIA DA PRODUÇÃO AGROPECUARIA: estudo dos pacotes tecnológicos de produção agropecuária.
- 30-MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA NA AGRICULTURA: idem 29
- 31-ANALISE ECONOMICA DE EXPERIMENTOS:
- 32-DESENVOLVIMENTO COMUNITARIO RURAL: participação comunitária, tipos mensuração e indicadores de participação. Dinâmica do processo de desenvolvimento comunitário.
- 33-ADMINISTRAÇÃO RURAL: características peculiares da agricultura e suas influência na administração da empresa agrícola. A empresa rural e o empresário. Variáveis que influenciam o desempenho rural.
- 34-CONTABILIDADE GERENCIAL: princípios básicos de contabilidade relativos ao balanço patrimonial, demonstrativo de resultados, etc
- 35-ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA: ambiente geral e operacional da empresa. Recurso físicos, humanos, mercadológicos e financeiros. Pontos fortes e fracos da empresa e do ambiente. Ameaças e oportunidades, etc.
- 36-INTERVENÇÃO PUBLICA NO MEIO RURAL: formas de intervenção pública no meio rural. Modelo de administração pública e intervenção.

- 37-DESENVOLVIMENTO AGRICOLA: resumo sobre teorias do desenvolvimento econômico, modelos setoriais dualistas. Desafios dos anos 70. Economia do campesinato e educação na produção da agricultura, política agrícola, etc.
- 38-ASSOCIATIVISMO RURAL: associativismo formal e informal, conceitos de participação; associativismo e programas de desenvolvimento; educação participativa, nova abordagem cooperativa; Couter Development Teory, etc.
- 39-DESENVOLVIMENTO RURAL E PEQUENA PRODUÇÃO: teoria do desenvolvimento rural e a questão da pequena produção. Transformação da agricultura brasileira e a redefinição do papel da pequena produção.
- 40-SISTEMAS AGRARIOS E DESENVOLVIMENTO: sociedades e sistemas agrários; evolução de sistemas agrários; gestão de sistemas agrários e desenvolvimento.
- 41-SISTEMAS DE COMERCIALIZAÇÃO AGRICOLA: o campo da comercialização agrícola; sistemas de comercialização; enfoque de sistemas: institucional, estrutural e funcional.; análise de problemas de comercialização agrícola, etc.
- 42-ADMINISTRAÇÃO DE R.H. PARA O DESENVOLVIMENTO: estudo do comportamento dos R.H. face ao desenvolvimento rural e as influências ambientais nas tomadas de decisões.
- 43-ORGANIZAÇÕES E MUDANÇAS: disfunções e deteriorização organizacionais; o ambiente condicionante de mudanças, as organizações do futuro; o modelo conceitual do processo de desenvolvimento das organizações rurais, etc.
- 44-PESQUISA QUALITATIVA: fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa; estudo de casos em ciências sociais; entrevista em profundidade; história oral e de vida; observação participante; combinação entre técnicas de pesquisa.
- 45-EDUCAÇÃO RURAL: conceitos elementais: rural e urbano; educação formal e não formal; elementos da pesquisa em educação; fundamentos epistemológicos; métodos e técnicas de pesquisa em educação.
- 46-ESTUDO DOS PROBLEMAS BRASILEIROS:
- 47-LINGUA ESTRANGEIRA: