FERNANDO PACHECO CORTEZ

CONCEITOS E PRÉ-CONCEITOS AVALIAÇÃO DE PROGRAMA DE MESTRADO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Agricultura de Lavras, como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, área de concentração em Administração de Empresas Rurais, para obtenção do grau de "Mestre".

Orientador
Prof. Lucimar Leão Silveira

LAVRAS
MINAS GERAIS — BRASIL
1994

FERNANDO PACHECO CORTEZ

CONCEITOS E PRÉ-CONCEITOS
AVALIAÇÃO DE PROGRAMA DE MESTRADO

Dissertação apresentada à Escola Superior de Agricultura de Lavras, como parte das exigências do Curso de Mestrado em Administração Rural, área de concentração em Administração de Empresas Rurais, para obtenção do grau de "Mestre".

APROVADA em 04 de março de 1994

Prof. Jovino A. de Moura Filho

Prof. Luiz Carlos F. S. Oliveira

Prof. Lucimar Leão Silveira

(Orientador)

Esse texto tornou-se possível graças aos estímulos, ainda precoces, do Filólogo Dr. José Alencar de Ávila Carvalho e a participação efetiva da Profa. Rosângela Moura Cortez, minha esposa. À eles é dedicado esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas e Instituições colaboraram decisivamente na consecução desse trabalho. De maneira especial e assumindo o risco de obliterar alguns nomes, expresso minhas gratidão aos seguintes colaboradores :

Ao Prof. Lucimar Leão Silveira, pela orientação inteligente; aos membros da banca examinadora, Prof. Jovino Amancio de Moura Filho e Prof. Luiz Carlos F. S. Oliveira, pelo interesse e considerações decisas na redação do texto final.

À Profa. Ana Maria Saul, PUC-SP, pelos esclarecimentos e a boa vontade em ajudar; à Profa. Maria Aida Arancíbia, UFMG, pela cessão de vasto material de consulta; ao Prof. Edgar Alencar, pelo convívio e estímulo edificantes; aos professores do Departamento de Administração e Economia pelo atendimento às entrevistas; aos funcionários do DAE e, especialmente, ao Secretário do Curso de Mestrado em Administração Rural, Luiz Tadeu Murad, pelo desprendimento e solicitude demonstrados ao longo da execução desse trabalho.

Aos colegas do Curso de Mestrado e ao amigo Marcos Lemos Afonso, na lembrança das primeiras noites de estudo.

Aos meus pais, Aloysio Chagas Cortez e Waldíria Pacheco Cortez e ao meu irmão, Aloysio José Pacheco Cortez, pelo apoio decisivo sob todas as formas; aos meus cunhados e amigos Rosamaria Moura Juste e Eufêmio Steiner Gomes Juste Jr, pela convivência e tranquilidade que souberam repassar.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

SUMÁRIO

RESUMO

CORTEZ, Fernando Pacheco. **Conceitos e pré-conceitos:** avaliação de programa de mestrado. Lavras, ESAL, 1994. 119p. (Dissertação-Mestrado em Administração Rural)

A avaliação da Pós-Graduação no Brasil está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, órgão subordinado ao Ministério da Educação. A origem dessa sistemática de avaliação reside na operacionalização do I Plano Nacional de Pós-Graduação, parte integrante do II Plano Nacional de Desenvolvimento, proposto em 1975. Por ser uma avaliação unilateral, executada por uma agência do Estado, serve como indicador classificatório para a concessão de recursos financeiros destinados à manutenção das atividades de pesquisa e investimento dos institutos e departamentos das respectivas universidades. Isso quer dizer que os recursos são priorizados àqueles cursos que obtém melhor conceito junto ao órgão avaliador. Em função das controvérsias naturais que um sistema avaliativo como esse pode apresentar, diversas organizações não oficiais, ligadas à comunidade científica, sugerem propostas alternativas para se avaliar o desempenho dos cursos de mestrado e doutorado credenciados pela CAPES. A literatura específica

---

* Orientador: Lucimar Leão Silveira. Membros da Banca: Jovino Amancio de Moura Filho e Luiz Carlos F. S. Oliveira.

qualifica esse sistema de avaliação como uma proposta de caráter tecnicista, que privilegia os aspectos de produto em detrimento dos aspectos de processo além de dar demasiada ênfase aos dados quantitativos, medidos através de relações entre indicadores escolhidos pelo órgão avaliado. Decorrente disso, subentende-se que Pós-Graduação apresenta um significado específico para a CAPES. O objetivo desse trabalho foi apreender o significado do mestrado em Administração Rural na perspectiva docente, discente e também ao nível institucional, através do Departamento de Administração e Economia. Essa pretensão, além de contemplar audiências não incluídas no sistema oficial, possibilita também contextualizar o atual critério de avaliação e aferir o grau de confiabilidade que é obtido pelo seu uso. /Apreender o significado de uma organização é compreender essa organização a partir das perspectivas dos sujeitos nela envolvidos. Utilizou-se, para isso, a postura fenomenológica na crença de que não existe consciência em si, mas consciência intencional, voltada a determinado objeto. Como técnica de coleta de significados, utilizou-se entrevistas com roteiro semi-estruturado e análise documental de publicações do Departamento de Administração e Economia. Os significados docentes, discentes e institucionais foram, posteriormente, confrontados com o significado CAPES. Para a discência, o mestrado significa a possibilidade de especialização, de preenchimento de lacunas do conhecimento não contempladas no período de graduação, a preparação para o mercado de trabalho entre outros significados. Para a docência, o mestrado significa: a possibilidade de qualificação dos discentes para atividades junto à iniciativa privada; a formação

e capacitação de gerentes; a qualificação, ao nível instrumental, para tarefas executivas; a preparação de recursos humanos necessários à discussão dos importantes temas referentes à questão agrária nacional, entre outras. A contextualização dessas distintas perspectivas sinalizou a fragilidade do atual sistema de avaliação diante das contradições de propósitos e expectativas que foram observadas nos diferentes depoimentos e nos significados apreendidos.

SUMMARY

STANDING AND PRECONCEPTION: MASTER COURSE EVALUATION

The mission to evaluate the Posgraduation performance in Brazil is in charge of CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a division of Education Ministry. The root of this evaluating system raises from operation of I Posgraduation National Plan, a part of II Development National Plan, put in 1975. As long as this evaluation is an one-sided process, executed by an official agency, it furnishes several data and information used at the analysis of the financial resources distribution. These resources are destinated to maintenance and investment of research activities developed by Universities. It means that departments and Institutes whose acquired reputation has been satisfactory, will get the resources early, to the detriment of others. In front of the natural polemic that an evaluation system like this can offer, several not official organizations, related to scientific community, propose alternative ways to evaluate the Posgraduation System. The especified literature qualifies this evaluation system like technicality form, favoring the out put aspects instead of throughput aspects; in addition, the current process gives emphasis to quantitative informations, measured by indicators,

chosen by appraiser department. In the face of this, it is perceived that Posgraduation has an especified meaning to CAPES. This study looks for apprehending the meaning of Rural Administration Master Course at the view of different subjects: student body, academic staff and Institutional view across Administration and Economy Department. This purpose, besides including other groups like students e.g., makes possible to analyse the evaluation current standard and check the confidence level which is obtained at present. To apprehend the meaning of an organization is the same as to comprehend this organization by the different views of the involved subjects. In this case, the phenomenologycal approach was used believing there is no conscience to it self but intentional conscience, conducted to the object. Interviews were used as a way of catch meanings, across semistructered schedule and documental analysis from Administration and Economy Department. The body student meaning, academic staff meaning and the Institutional meaning were confronted to the CAPES view. To the student body, the Rural Administration Master Course signs the possibility to specialize into proper matter, to fill up the blanks determined at faculty period and the preparation to the job market and so one. To academic staff view, the Rural Administration College signs the possibility for body student training looking for activities at particular organizations in general; manager development and improvement of managerial effectiveness, able to propitiate an instrumental vision of management; qualify human resources to important discussion of land aspects in Brazil and so one. The analysis of distinct meanings exhibited the frailty of current

evaluation system in front of contradictory purposes observed at different depositions and meanings took.

1 INTRODUÇÃO

1.1 As origens do estudo, seus objetivos e limitações

A idéia inicial desse estudo era promover um processo de auto-avaliação no Curso de Mestrado em Administração Rural da Escola Superior de Agricultura de Lavras ESAL, à semelhança do que foi desenvolvido por Saul (1985), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Desde seu início, dificuldades de ordens distintas como a postura resistente aos processos de discussão de temas polêmicos, próprios dos centros de estudo de ciências naturais, fizeram-se atuar de forma a impedir a consecução dessa proposta. Uma vez que as condições para a realização do estudo não eram, digamos, as mais propícias, procurou-se, sem se afastar do problema da avaliação, uma forma alternativa de explorar esse importante processo pelo qual são submetidas as Instituições de Ensino Superior.

A avaliação oficial da Pós-Graduação no Brasil está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior CAPES, órgão subordinado ao Ministério da Educação. Por ser essa avaliação um dos indicadores que o Estado utiliza para concessão de recursos financeiros às universidades, esse fato, por si só, torna-se importante. Essa avaliação oficial, executada a partir de critérios cujas origens residem no I Plano Nacional

de Pós-Graduação (1975), tem sido objeto de contestação por parte de diversas associações de programas de Pós-Graduação e também de outros órgãos ligados à área de educação. As críticas que se fazem a esse modelo de avaliação são de diferentes naturezas. Entre elas, ressaltam-se a supervalorização de indicadores quantitativos, o caráter tecnicista do modelo avaliativo, a ênfase aos aspectos de produto em detrimento dos aspectos de processo, entre outras. Subentende-se, portanto, que a Pós-Graduação apresenta um significado para o órgão avaliador, no caso a CAPES, sendo distinto dos significados nas perspectivas docentes, discentes e de outras organizações não oficiais. O que se pretendeu, então, foi explorar e conhecer esses entendimentos do que seja a Pós-Graduação para as audiências não contempladas pelo atual modelo oficial. O conhecimento do significado do mestrado para esses diferentes sujeitos pode ajudar a compreender, a partir de uma visão ampliada, a validade do modelo em uso e também suas limitações e pontos críticos.

O propósito de apreender o significado do mestrado na perspectiva institucional - o Departamento de Administração e Economia - implicava a obtenção de todos os documentos emitidos por aquele órgão. Ocorreu, entretanto, que esses documentos não se encontravam cronologicamente registrados. Tal fato fez com que o processo de coleta desses documentos se estendesse demasiado. Quando uma versão preliminar do referente tópico já havia sido feita, outras publicações tornaram-se disponíveis. Recompôs-se então o texto já terminado de maneira a incluir esses documentos remanescentes. Em fase posterior a isso, mais uma vez outras publicações do Departamento de Administração e Economia se fizeram presentes. Como estas não diferiam, significativamente,

das anteriores e nem traziam novos elementos significantes a análise refeita, os mesmos foram dispensados. A pretensão de se obter o significado do mestrado na perspectiva da Coordenadoria de Pós-Graduação (CPG), foi obstada em função daquela instância informar que não dispunha de publicações próprias, a não ser os documentos oficiais e normatizadores já conhecidos. Embora tais documentos não tenham sido analisados, acredita-se que a análise, em seu aspecto global, não tenha sido prejudicada.

Quanto à apreensão dos significados docentes e discentes, valeu-se da análise de depoimentos oriundos de trinta e sete entrevistas realizadas no período compreendido entre o segundo semestre de 1991 e o segundo semestre de 1992, perfazendo um total de quarenta fitas gravadas e mais de setecentas páginas transcritas. É evidente que o volume do material informativo supera, em larga escala, os significados apreendidos nesse estudo. Esta limitação, contudo, já era esperada assim como a dificuldade em selecionar, a partir de material tão rico em diversidade, todos os elementos significantes que se relacionassem diretamente com a visão de mestrado para as diferentes audiências.

Importa ainda ressaltar que esse trabalho, em função da temática escolhida, insere-se no estudo e análise dos processos administrativos pertinentes às áreas de atuação do Mestrado em Administração Rural. Desta forma, ele pretendeu aproximar-se das linhas de pesquisa que se relacionam aos aspectos de mudança e diagnóstico organizacionais, visando propiciar uma reflexão sobre os fenômenos típicos das organizações e o significado destes para os sujeitos envolvidos.

2 RESENHA HISTÓRICA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

2.1 Introdução

A tarefa de fazer um relato da Pós-Graduação no Brasil impõe recuar no tempo e referenciar as condições apresentadas pela universidade brasileira, "locus" natural onde se desenvolveria a Pós-Graduação.

Conforme Niskier (1987), as instituições de nível superior no Brasil passaram a existir a partir de 1920, através de decreto do então Presidente da República Epitácio da Silva Pessoa. Foi criada a Universidade do Rio de Janeiro com a união das Faculdades de Medicina, Direito e Escola Politécnica num primeiro momento e, posteriormente, em 1925, com a adição àquelas das Faculdades de Farmácia e Odontologia. Evidentemente essa gênese carecia do espírito universitário. Após a Revolução de 30, tendo à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública o Dr. Francisco Campos, surgiriam as Universidades de São Paulo e do Distrito Federal. Com o fim do Estado Novo, terminado oficialmente, segundo Ghiraldelli (1992), em 29/10/45, a educação fonacional passa a ser objeto de permanente discussão mediante a participação de seus diversos órgãos representativos incluindo-se o Congresso Nacional. É de se ressaltar que as forças que depuseram Getúlio Vargas fizeram-no pela aproximação daquele com

as teses defendidas pelas forças de esquerda. Com a promulgação da Carta Constitucional de 1946, inicia-se o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora a Constituição de 46 seja considerada liberal, vale a lembrança de que alguns partidos políticos não puderam exercer suas atividades, como o caso do Partido Comunista após 1947. Foi constituída, no governo de general Eurico Gaspar Dutra, uma comissão de educadores presidida pelo então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, que tinha a incumbência de elaborar o projeto para a LDBEN. Somente em 20/12/1961, através da Lei No 4024, foram fixadas as diretrizes e bases da educação nacional, após tramitar por mais de treze anos no Congresso Nacional. Curiosamente, esse projeto que mais tarde se tornaria Lei, tinha o objetivo de reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo, através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. É importante mencionar que essa Lei teve vários artigos vetados, sendo que alguns, integralmente. Segundo Ghiraldelli (1992), dentre os motivos que contribuíram para a protelação em se aprovar a Lei e os vários processos de arquivamento, consta o substitutivo do deputado Carlos Lacerda que trazia para o interior do Congresso e para a letra da Lei, os interesses dos proprietários das escolas particulares.

Com o golpe de 1964, a educação nacional sofreria novas mudanças estruturais e as ingerências verificadas apresentavam natureza marcadamente ideológica. Embora tenha sido criado em 1962 o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), foi a partir de 1964 que sua atuação tornou-se decisiva para a reformulação do ensino universitário que viria posteriormente.

Através do decreto 62.977, de 2/07/68, o governo Costa e Silva criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. O conhecido " Plano Acton," referência a Rudolph Acton, membro da Agency for International Development, compunha, conjuntamente com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, documentos do IPES e, principalmente, o resultado dos acordos MEC-USAID, o pano de fundo do que seria delineado para a universidade brasileira. É necessário ressaltar que os acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development) haviam se iniciado antes de 1964, porém intensificaram-se, de maneira acentuada, após o golpe militar.

A lei 5540/68, produto do entendimento daqueles órgãos envolvidos, criou a departamentalização e a matrícula por disciplinas, estabeleceu o vestibular único e classificatório e, através de dispositivo próprio da Lei, eliminou artificialmente o então sério problema dos excedentes. Estes, eram aqueles estudantes que, embora aprovados no exame vestibular pela nota mínima exigida, eram impedidos de efetuar matrícula por falta de vagas. A departamentalização da universidade criou, ainda que independentemente da ótica que seja analisada, as condições para que se desarticulassem os grupos de professores reunidos por afinidades teóricas e ideológicas; antes da reforma, era o curso e não o departamento, o vínculo básico da Universidade. Havia a superposição entre curso e departamento, fundindo-os como ente comum daquelas duas instâncias. Impôs-se, em decorrência disso, o espírito corporativista tão criticado atualmente no próprio meio docente universitário.

Sob esse cenário, composto por diversas intervenções, muitas delas executadas por entidades estranhas aos meios universitários brasileiros, se assentaria a Pós-Graduação no Brasil.

2.2 Origem e finalidades da pós-graduação no Brasil

Oficialmente, a definição dos cursos de Pós-Graduação decorre do Parecer 977/65, do Conselho de Ensino Superior, aprovado em 3/12/65, cujo relator foi o Professor Newton Sucupira. Segundo Brandão (1977), nenhum dos documentos posteriores ao Parecer 977/65 veio alterar substancialmente a definição, dada pelo mesmo, a propósito da Pós-Graduação. Nessa circunstância inscreve-se a Resolução No 5, de 10/03/1983 que, considerando o disposto na Lei No 5540/68, fixava as normas de funcionamento e o credenciamento dos cursos de Pós-Graduação stricto sensu. Conforme o Parecer 977/65, **O aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração do sistema de cursos pós-graduação : 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa de nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.** Em momento posterior, ainda constando do mesmo Parecer, inscrevia-se que : a

pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. Observa-se que os objetivos da Pós-Graduação apostos no Parecer 977/65, coadunam-se com o disposto na alínea II do Artigo 2o da Resolução No 5, de 10/03/83: **A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das Ciências, Filosofia, Letras, Artes e Tecnologia.**

2.3 Quadro atual do sistema de pós-graduação

Próximo de completar 30 anos de existência, o Sistema de Pós-Graduação no Brasil ainda é objeto de reexames. De um lado, pelos órgãos governamentais como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPG) entre outros e, da mesma forma, por organismos representantes da sociedade civil como a Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES) e demais instituições não oficiais que se fazem representar através da imprensa, em suas várias modalidades. Ao longo desse período, ocorreram o I Plano Nacional de Pós-Graduação, parte integrante do I e II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), desenvolvidos durante o Governo Geisel (1974/1979) e o II Plano Nacional de Pós-Graduação que compreenderia o período de 1982-1985. Com exceção de alguns aspectos conjunturais, distintos nos

dois Planos, as premissas básicas e os objetivos políticos para a Pós-Graduação não diferenciavam-se significativamente. Pelo contrário, o II Plano Nacional de Pós-Graduação assinalava que os mesmos objetivos propostos no anterior ainda não haviam sido alcançados por ocasião do II Plano. Desta forma, ainda que o Sistema de Pós-Graduação contasse com a existência das Pró-Reitorias e de órgãos colegiados, não se dispunha de mecanismos institucionais suficientes para assegurar seu pleno desenvolvimento. A permanente dicotomia verificada nas formas diferenciadas de apoio aos cursos de Mestrado **lato sensu** e **stricto sensu**, ambos sob a ação normatizadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), colaborou no sentido de impedir a formação das identidades próprias de cada um. Ressalta-se, conforme observa Durham (1991), que a análise dos atuais problemas da Pós-Graduação deve considerar que numa estrutura de ensino de graduação, amplamente dominada em termos quantitativos por instituições privadas, a Pós-Graduação se concentra, quase em sua totalidade, em Universidades Públicas. Tal fato se torna mais evidente quando se considera a Pós-Graduação **stricto sensu.** Nesse sentido, torna-se importante considerar também que o desenvolvimento do Sistema de Pós-Graduação não derivou de um processo espontâneo de crescimento da produção científica mas de uma política implementada pelo Estado.

Segundo a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu Relatório de Atividades 1992, haviam no Brasil, em 1991, cerca de 17.000 bolsistas e 2.200 no exterior, 1.432 cursos de Pós-Graduação (995 de Mestrado e 437 de Doutorado) e a disponibilidade de um orçamento, para aquele

ano, de US$ 215.000.000. A região sudeste concentrava 75% dos cursos existentes sendo que as três universidades paulistas, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) acumulavam 45% do total de alunos do Sistema.

2.3.1 Os problemas da pós-graduação segundo a CAPES

Segundo Durham (1991), dentre as distorções verificadas no atual sistema de Pós-Graduação, podem ser apontados alguns fatos que propiciaram as condições indesejáveis que se apresentam atualmente. Entre eles, consta a excessiva canalização de recursos, originariamente destinados ao incentivo à pesquisa, para os Programas de Pós-Graduação. Segundo esse argumento, a pressão exercida por grupos de docentes para se criar, em suas respectivas unidades, cursos de Pós-Graduação, trazia a convicção de que a criação do curso seria o pré-requisito para a constituição de um núcleo de pesquisas, e não, como seria de se esperar, o contrário. Em segundo, o direcionamento, por parte das Instituições de Ensino Superior, dos melhores esforços e recursos para a Pós-Graduação **stricto sensu**, notoriamente mais valorizada pelas políticas governamentais e pelos requisitos impostos na admissão dos docentes à carreira do magistério superior. Em terceiro, faz menção à excessiva valorização do curso de mestrado, enfatizado pela sua própria dimensão. Conforme Durham (1991), **o mestrado tornou-se um pequeno doutorado (ou, em alguns casos, num seu equivalente)**. A análise desse fato permite relacioná-lo, de imediato, à demora dos atuais cursos no tempo de

obtenção dos títulos, caso específico do mestrado. A concentração dos cursos na região sudeste, segundo essa visão, colabora para que os melhores quadros docentes, oriundos das outras regiões economicamente desfavorecidas, não retornem aos seus locais de origem, perpetuando assim, as discrepâncias naturais na disseminação do saber científico. O problema crônico por que passa a Pós-Graduação, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), tem sido o tempo prolongado na obtenção dos títulos, tanto de mestrado como de doutorado. Num quadro estrutural, historicamente caracterizado pela escassez de recursos, o tempo médio gasto de 57 meses para o mestrado e 66 meses para o doutorado é considerado excessivo. Tal fato tem conduzido a política de concessão de bolsas no sentido de recompensar os cursos que apresentam menor tempo médio de titulação. Ainda segundo Durham (1991), o fato da Pós-Graduação permanecer voltada para si própria, visando promover e reproduzir seu quadro de docentes e investigadores universitários, fez com que ela pouco a pouco se isolasse da graduação. Refere-se, como sintoma desse fato, à participação pouco significativa de doutores nas atividades docentes de graduação, verificada na maioria das universidades brasileiras.

2.4 Uma análise crítica alternativa da pós-graduação

Dentre as diversas visões críticas que se apresentam para solução dos problemas da Pós-Graduação, sobressaem-se os argumentos de Beiguelman (1990), em alguns pontos coincidentes com os problemas apontados na visão da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo essa perspectiva, o tempo excessivo na obtenção dos títulos, tanto de mestrado como de doutorado, é, em grande parte dos casos, consequência da obrigatoriedade, às vezes desnecessária, do cumprimento de um número elevado de créditos. Desta forma, quando responsável pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), trabalhou no sentido de que o Conselho Universitário daquela universidade aprovasse, em 28/06/88, o término na exigência de um número fixo de créditos para obtenção dos títulos de mestre e doutor. Segundo Beiguelman (1990), a demora na formação de mestres também é função da insuficiente prática de iniciação científica verificada nos cursos de graduação. Verifica-se que a maioria dos candidatos aos cursos de mestrado não passa, como seria de esperar, pela experiência de pesquisa durante seu período de graduação. Outro ponto ressaltado reside nos critérios de seleção dos candidatos à Pós-Graduação. A prova, instrumento usualmente utilizado, não tem sido eficaz em medir a capacidade de indagação e criatividade dos candidatos mas apenas o nível de acúmulo de seus conhecimentos. Outra observação se refere ao fato das bolsas de estudo terem adquirido a característica de soldo, independente da necessária cobrança dos projetos de tese. Em função desses problemas que muitas vezes se confundem com sintomas dos desajustes verificados nas atividades de Pós-Graduação, propõe que sejam redefinidos, com clareza, os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado. Se o propósito é formar pesquisadores, qual seria o sentido, referindo-se à exigência dos créditos, " de se obrigar os mestres ao cumprimento de uma segunda maratona acadêmica" ? Propõe ainda

o incentivo ao aumento do número de estudantes de graduação em iniciação científica, visando baixar a média de idade dos ingressos na Pós-Graduação e acelerando, por consequência, a formação de pós-graduandos. Uma de suas propostas mais amplas vai de encontro àquela referenciada por Durham (1991), no sentido de se obter mecanismos para quebrar o isolamento verificado pela maioria dos cursos de Pós-Graduação. O que se observa é que os cursos de Pós-Graduação, muitas vezes regidos por professores de uma única faculdade ou instituto, apresentam, em sua origem, docentes oriundos de um único departamento. Tal fato impede a possibilidade de se constituir, na prática da pesquisa, o caráter inter e multidisciplinar.

3 DIFERENTES PERSPECTIVAS NAS TEORIAS DE AVALIAÇÃO

3.1 Introdução

A ação de avaliar, na acepção genérica do termo, refere-se a uma prática inerente ao cotidiano da experiência humana. Nesse sentido, Saul (1988) considera a avaliação como os juizos que fazemos sobre atitudes, comportamentos e ações dos seres humanos. Esses julgamentos, muitas vezes feitos de forma involuntária ou inconsciente, carecem de procedimento sistemático. Entretanto, quando se pretende avaliar uma instituição educacional como o Sistema de Pós-Graduação, em que dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, entre outras variáveis, condicionam a ação avaliativa, a complexidade da tarefa requer, necessariamente, outras reflexões. O resultado dessa avaliação, por implicar consequências ulteriores e também por servir a diferentes interesses, reflete, por si só, um momento de extrema importância na vida dessas instituições.

A literatura relativa à avaliação educacional refere-se a diferentes momentos da prática pedagógica. Desta forma inscrevem-se a avaliação de aprendizagem, a avaliação de currículo, a avaliação de metodologias de ensino entre outras. Entretanto, a avaliação da Pós-Graduação apresenta características particulares. Embora os momentos vivenciados

nessa etapa do processo de conhecimento não sejam diferentes daqueles outros aspectos avaliativos, as atividades de Pós-Graduação assumem importância fundamental pois, a produção científica decorrente dessa fase, tanto ao nível de mestrado como doutorado, está diretamente ligada ao avanço tecnológico do país. Além desse fato, Niskier (1987) salienta que o Ministério da Educação destina quase 60% de seu orçamento ao ensino superior para as atividades de manutenção, pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade em detrimento do ensino básico. Argumento de igual relevância que soma-se aos anteriores é o conhecimento de que o Sistema de Pós-Graduação **strictu sensu**, em quase sua totalidade, é subvencionado através de recursos públicos, seja através do incentivo à pesquisa (recursos destinados à aquisição de máquinas e equipamentos), bolsas de estudo referentes ao Programa Intensivo de Capacitação de Docentes (PICD) e as bolsas de demanda social (prioritariamente, bolsistas sem vínculo empregatício) .

3.2 Aspectos históricos da avaliação universitária no Brasil

Segundo Amorim (1990), a história da avaliaçãc da universidade no Brasil tem sido marcada por seu caráter dominador e autoritário em virtude da tentativa de adequaçãc dos interesses das elites aos fins da educação superior. Conforme Martini (1987), no período compreendido entre 1500 e 1800, não ocorreu a instalação de nenhuma instituição de ensino superior no país. Esta menção vai de encontro ao relatado por Niskier (1987), referindo-se ao estilo de colonização empregado pelos

portugueses. Àquela época, os interessados por um ensino mais elevado dirigiam-se a Coimbra ou Évora e, ainda segundo ele, quase 3.000 privilegiados usufruíram dessa oportunidade. É importante mencionar também que mesmo depois da independência, da fase imperial e do advento da república, poucos avanços foram obtidos no sentido de auxiliar no julgamento do ensino superior. Somente a partir de 1911, segundo Fávero (1988), a questão da autonomia universitária torna-se objeto de discussão, ainda assim, restringindo-se à organização dos programas de ensino dos institutos de ensino superior existentes. Embora o país passasse por um período de ditadura nos anos 40, surgiu um movimento contestador, segundo Buarque (1986), realizado por docentes que idealizavam um novo tipo de universidade e uma nova proposta de avaliação de ensino. Esse movimento julgava o ambiente universitário como a possibilidade de se realizar as discussões de cunho científico numa perspectiva democrática. Posteriormente, com a criação da Universidade de Brasília, novas propostas relativas à avaliação da universidade incluíram-se àquelas anteriores, embora seus efeitos tenham sido localizados. A reforma do ensino superior, consubstanciada através da Lei 5540/68, impediu, por sua vez, as possibilidades de avanços até então conseguidas. O modelo proposto para a universidade brasileira, nitidamente calcado na experiência americana, propunha que a autonomia universitária seria obtida a partir da transformação da universidade em fundação privada. Embora tendo sido aprovada a Lei 5540/68, restou sob caráter público apenas algumas fundações e as universidades federais então existentes.

Após o processo de redemocratização política iniciado a partir de 1985, a avaliação universitária torna-se, novamente, objeto de intensa discussão. A Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), o Conselho de Reitores das Universidades do Brasil (CRUB), as Associações dos Programas de Pós-Graduação, órgãos subordinados ao Ministério da Educação e Cultura e outros grupos docentes passam a rediscutir o papel da universidade, seus objetivos, sua função social e os processos avaliativos que devam ser utilizados na mensuração de suas atividades de ensino e pesquisa. Esse movimento, além de seu caráter oportuno face ao processo de redefinição pelo qual a instituição universitária necessita passar, é também uma resposta às críticas que a universidade vem recebendo através de notícias veiculadas na imprensa em geral.

3.3 A polêmica no processo de avaliação: avaliador e avaliado frente à frente

A ação de avaliar comporta diferentes acepções. Conforme Aulete (1964), o termo abrange : **determinar o valor real ou o preço de; determinar o valor moral ou o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de; estimar, prezar, orçar, computar, apreciar.** O ato de avaliar implica, necessariamente, a definição do objeto a ser avaliado. Definir o objeto é caracterizá-lo em seus atributos próprios, ou seja, o que é, como é, quem é, por que é, etc. Nesse primeiro momento, surge uma questão que determinará, irreversivelmente, a natureza do processo avaliativo. Uma vez que a definição do objeto é feita

na perspectiva daquele cujo direito de avaliar lhe é outorgado, resta aos avaliados cumprirem seu papel de sujeitos avaliados, mediante os critérios utilizados pelos sujeitos avaliadores. Pode-se afirmar que a natureza desse tipo de avaliação é, sem prejuízo da questão ideológica, autoritária e dominadora.

De forma geral, a mediação entre avaliador e avaliado é realizada mediante a utilização de um dado critério. Conforme Cunha (1992), critério é **aquilo que serve de norma para julgamento ou apreciação, princípio que permite distinguir o erro da verdade.** Por sua vez, Amorim (1990) relata os diversos conceitos do termo bem como suas implicações. Nesse sentido, cita Cuvillier (1969), Ulhôa (1988), Folquié ; Saint-jean (1969), Vanderley (1986) entre outros. O conceito de critério para Demo (1986) abrange uma dimensão maior. Propõe, na utilização e seleção de critérios, aqueles que melhor sinalizem os aspectos de representatividade, legitimidade, participação da base, identidade ideológica e capacidade crítica. No tipo de avaliação descrito anteriormente, autoritário e dominador, é prerrogativa dos detentores do direito de avaliar, escolher e utilizar os critérios que melhor lhe convierem.

A literatura específica contempla, entretanto, outros tipos de avaliação cuja natureza é distinta da anterior. Desse modo, são referidas as "avaliações participativas" atualmente muito utilizadas em organizações privadas e o modelo de avaliação proposto por Saul (1985), denominado Avaliação Emancipatória. Por avaliação participativa entende-se as diversas variantes de modelos avaliativos que permitem, ainda que de forma incipiente ou limitada, a participação dos avaliados durante a execução do

processo. A avaliação emancipatória proposta por Saul (1985), resultou de uma prática avaliativa desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Apresenta a característica de pretender transformar uma dada realidade durante o seu processo de análise e crítica. Seu enfoque é qualitativo e praxiológico, sendo que seus objetivos dirigem-se no sentido de propiciar as audiências o caminho da autodeterminação. Pressupõe uma postura antidogmática e embora utilize dados qualitativos, não descarta as informações decorrentes dos dados quantitativos. O procedimento é dialógico e participante, através das técnicas de entrevistas livres e debates. Uma vez que as audiências efetivamente participam do processo avaliativo, o papel do avaliador restringe-se à coordenação e orientação do trabalho pois os diferentes momentos do processo - descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva - requerem participação equânime dos sujeitos envolvidos.

Numa perspectiva semelhante à desenvolvida por Saul (1985), Luckesi (1990) considera que a avaliação é um julgamento de valor que fazemos sobre manifestações relevantes de uma dada realidade visando uma tomada de decisão. No caso da avaliação educacional, esse julgamento de valor significa um juizo de qualidade, negando ou afirmando a qualidade de algo a partir de padrões politicamente ordenados. Uma vez que esse juizo é feito sobre manifestações relevantes da realidade, todas essas manifestações devem ser consideradas. Decorrente disso, ainda segundo ele, o processo avaliativo deve utilizar-se da categoria

da totalidade e não do enfoque reducionista. Considerando que o juizo é qualitativo e a avaliação apresenta caráter dinâmico pois visa uma tomada de decisão, a postura diante do objeto avaliado exige uma atitude de não-indiferença, deixando de interessar a simples classificação resultante do processo avaliativo. Segundo Luckesi (1990), a prática educativa permeada pela intenção classificatória é o reflexo de uma pedagogia conservadora e autoritária, que se presta à manutenção de uma ordem social de acordo com os interesses das classes dominantes.

3.4 O sistema de avaliação CAPES

3.4.1 Aspectos históricos

Oficialmente, a incumbência da avaliaçãc das atividades de Pós-Graduação no Brasil está a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). As origens desse processo residem na operacionalização do I Plano Nacional de Pós-Graduaçãc (I PNG) implantado em 1975. Esse plano, segundo Martins (1988), tinha como preocupação básica a futura expansão do sistema de cursos e a qualificaçãc do corpo docente das instituições de ensino superior. Tinha por intenção, também, criar mecanismos que assegurassem a qualidade dos cursos existentes e a dos que fossem criados. Configurou-se então um "sistema de acompanhamento da Pós-Graduação brasileira" delineado a partir de uma equipe técnica atuante na CAPES. Seu objetivo era estabelecer as condições para concessão de recursos, principalmente no que diz respeito às bolsas de estudo. Através

de uma ação conjunta com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a CAPES enviou aos cursos o primeiro formulário para preenchimento em forma de relatório geral em 1975. A análise desses dados serviu como subsídio para a apreciação e concessão dos pedidos de bolsas de estudo para o ano de 1976. Uma comissão de consultores científicos, escolhidos dentre especialistas convidados pela direção geral da CAPES, executou a avaliação desses relatórios. Esses resultados, restritos ao uso interno, foram utilizados na recomendação de bolsistas do Programa Intensivo de Capacitação de Docentes (PICD).

A partir de 1980, foi implementado um ciclo de visitas aos cursos visando, essencialmente, o atendimento àqueles cujas avaliações haviam apresentado problemas. Novas modificações ocorreram por ocasião do II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNG), compreendido entre os anos de 1982-1985. No primeiro semestre de 1982, os cursos passaram a receber os documentos utilizados na avaliação e foi criado um programa de reuniões com os coordenadores de cada curso numa iniciativa da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA), órgão subordinado à CAPES. Desses encontros resultou a possibilidade de se acatar sugestões para alteração de alguns dos critérios até então utilizados. Essas modificações, contudo, foram efetivamente adotadas a partir de 1984. Dentre elas, ressaltam-se a eliminação da "análise de relevância das linhas de pesquisa", a introdução do procedimento da reavaliação e a implementação de um calendário para o ciclo de visitas. A partir de 1986, cada curso passou a receber, além de sua ficha de avaliação, os conceitos recebidos por todos os

outros cursos de sua subárea; nessa época, o processo de avaliação tornou-se acessível ao público através dos meios de comunicação, principalmente revistas e jornais. A partir de 1987, a avaliação dos cursos é desdobrada em dois momentos distintos. O primeiro refere-se à avaliação-síntese intra-curso onde se pretende uma análise evolutiva do próprio curso objeto de avaliação. São considerados a sua trajetória específica e o seu estágio atual em relação às avaliações efetuadas em anos anteriores. O segundo momento constitui a avaliação-síntese inter-cursos. Este, apresenta-se de modo eminentemente comparativo, onde são contempladas todas as características presentes no conjunto de cursos, observada a subárea respectiva.

3.4.2 As características do processo

O processo de avaliação executado pela CAPES é de caráter exógeno e realizado por pesquisadores e membros do corpo docente dos cursos de mestrado e doutorado credenciados pela CAPES. Para cada área do conhecimento corresponde uma comissão de avaliação composta de um presidente e três membros. É mantido rodízio para cada comissão sendo que a avaliação é baseada em informações anualmente coletadas em formulários padronizados e também através de relatórios de visitas realizadas em cada curso. Os consultores que realizam as visitas não são, necessariamente, os mesmos que participam das respectivas comissões. Na oportunidade da visita são considerados também os aspectos de infra-estrutura dos cursos como máquinas e equipamentos disponíveis ao corpo docente e discente, aparelhamento de

biblioteca e é feito um levantamento de informações gerais através de entrevistas com professores, alunos e funcionários.

Os indicadores são agrupados em quatro referências básicas : corpo docente, estrutura curricular ou programática, atividades de pesquisa e produção docente e discente.

O corpo docente, em seu aspecto quantitativo, é analisado através de sua relação quantitativa com o número de alunos e com o número de disciplinas oferecidas e também observada a relação orientando/orientador. A qualificação docente é aferida através da titulação formal e experiência na área. A composição do corpo docente, segundo suas especialidades, é analisada quanto às possibilidades de atendimento das áreas oferecidas pelo curso. A dedicação do corpo docente é considerada quanto ao regime de trabalho e quanto à distribuição das atividades do programa entre os professores. É analisada também a situação do programa em relação a professores visitantes e como se distribui a dependência de orientadores e seus respectivos regimes de dedicação.

A estrutura curricular ou programática é analisada sob dois aspectos. Primeiro, em relação às atividades de ensino desenvolvidas. Em segundo, pelo grau de adequação e coerência do elenco de disciplinas em relação às áreas de concentração do programa. Esse item é analisado quando as informações sobre a estrutura curricular do programa estão disponíveis aos avaliadores.

As atividades de pesquisa são analisadas quanto ao grau de coerência em relação às áreas de concentração do programa.

A produção docente e discente é analisada em seus aspectos de natureza (técnica ou científica), volume e regularidade das publicações; analisa-se também o grau de coerência dessas publicações com as áreas de concentração do programa e com suas linhas de pesquisa. Nesse momento, é também analisado o fluxo e o tempo médio de titulação apresentado por cada programa.

A partir das relações quantitativas obtidas entre os indicadores, são feitos comentários em cada uma das quatro referências básicas. Essas informações fornecerão os subsídios a fim de que se efetue a síntese da avaliação. O programa é então conceituado para cada aspecto analisado, apondo-se justificativas para os conceitos emitidos. Consta ainda da ficha de avaliação, um espaço destinado a comentários gerais e recomendações de apoio institucional ao programa; nesse campo é recomendada ao curso, através da comissão de avaliadores, a quantidade de bolsas de demanda social e a inclusão ou não do curso no Programa Intensivo de Capacitação de Docentes (PICD).

3.4.3 Aspectos operacionais do processo de avaliação CAPES

Atualmente a avaliação é realizada no primeiro semestre de um dado ano sendo utilizadas as informações dos dois anos anteriores. Os resultados dessa avaliação indicarão as possíveis ações de apoio ao curso para o ano seguinte. Os conceitos obtidos têm período de vigência de dois anos. Quando não se efetua a visita ao curso, esse envia à CAPES as informações de suas atividades nesse período. Nesse momento, é fundamental que o

curso tenha capacidade de gerir e enviar adequadamente esses dados pois, será através dessa via indireta que o mesmo será avaliado. A escala de conceitos varia de **A** até **E** e os conceitos **SC** (sem conceito) e **SA** (sem avaliação) referem-se, respectivamente, aos cursos novos e aos cursos não avaliados por falta de informações. A consequência imediata dessa avaliação é a forma como os recursos serão futuramente distribuídos. A CAPES além da manutenção de um banco de dados próprio, tem enviado sistematicamente o conteúdo completo das fichas de avaliação aos principais órgãos de fomento no âmbito federal. Segundo Martins (1988), a avaliação centra-se no trinômio "qualificação, coerência e eficiência". A qualificação refere-se à capacidade da massa crítica do curso - corpo docente - em realizar, efetivamente, seus objetivos pretendidos. O exercício dessa qualificação através da produção científica ou técnica é analisado junto com a produção discente. O item coerência busca relacionar a composição do corpo docente e a sua estrutura curricular com as linhas/áreas de pesquisa do curso. A eficiência diz respeito à relação quantitativa aluno/professor, orientando/orientador, o regime de trabalho e o tempo médio de titulação.

Segundo Martins (1988), emergem algumas situações durante a avaliação que devem ser consideradas. O fato dos avaliadores serem membros dos programas de Pós-Graduação pode conduzir a análise a uma situação de compromisso com cursos ou instituições. Embora seja pressuposto um comportamento ético dos avaliadores, esse risco encontra-se inevitavelmente presente. Outro possível desvio do processo é o privilégio que pode ser

dado a determinadas correntes teóricas ou metodológicas. Para que seja evitada tal situação, a CAPES introduz o rodízio das comissões de avaliadores na crença de evitar esse possível viés. Tal medida não evita, contudo, o possível constrangimento quando o conceito emitido por uma dada comissão de avaliadores não for o mesmo do que o dado por outra, principalmente quando o curso solicita a reavaliação. Esses fatos são, portanto, inerentes a um processo de avaliação realizado por pares. O formulário completo da avaliação encontra-se no anexo 1.

3.5 A crítica ao sistema CAPES e a contribuição de outros agentes na ação de avaliar

3.5.1 Pontos críticos da avaliação CAPES

Embora o sistema de avaliação CAPES apresente em sua metodologia uma análise de processo e produto, Martins (1988) reconhece a tendência da avaliação em privilegiar os aspectos referentes ao produto. O fato de que a avaliação é feita, muitas vezes, somente através das informações remetidas pelos cursos, essas, quando incompletas ou inadequadamente elaboradas, determinarão o conceito que o curso receberá. Essa é uma fonte primária de viés. Ainda segundo Martins (1988), a CAPES não tem capacidade de catalogar exaustivamente toda a produção docente. Diante de tal situação, faz-se uma amostragem e é através dessa que se estabelecerá a pertinência da produção docente em relação às linhas de pesquisa e às áreas de concentração do curso. Ainda que o rigor científico no processamento de amostragem seja

observado, estatisticamente é provável que parte significativa dessa produção possa ficar de fora nessa análise de pertinência, considerando que o universo de onde foi retirada essa amostra não representa uma totalidade. Ainda sob esse aspecto de obtenção dos dados para posterior análise, foi relatado durante reunião da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), São Paulo, agosto de 1991, que uma parte específica do disquete remetido pela CAPES aos cursos, conhecida como " Campo 7," apresentou um problema técnico o que acarretou, para grande parte dos cursos, prejuízos no tratamento das informações e consequente elaboração do relatório final de avaliação. Outro ponto crítico que se observa na ficha de avaliação é aquele momento referente à análise inter-cursos. Como se fazer a comparação com outros cursos se não existem, em alguns casos (o mestrado em Administração Rural, por exemplo) similares para tal ? A periodicidade da avaliação apresenta também um aspecto que pode conduzir a interpretações errôneas em função do conceito obtido. Uma vez que a vigência dos conceitos emitidos perdura por dois anos, a obtenção de um conceito "C" por exemplo, pode levar um determinado programa de Pós-Graduação à estigmatização por parte de sua clientela, ainda que temporária.

Esses pontos críticos, selecionados dentre outros existentes, revelam uma natureza comum. Em relatório da Comissão de Avaliação e Acompanhamento/1991 (CAA), órgão subordinado à CAPES, é referenciado que os critérios apresentam em sua gênese uma característica "objetiva" ao longo do processo de avaliação. Esta afirmativa pretende dizer que é possível, ao se avaliar, manter-se a perspectiva do objeto, eliminando-se os aspectos

"subjetivos". A crítica que se faz a esse pressuposto reside na questão : Como pode determinado critério de avaliação ser considerado "objetivo" se quem o estabeleceu foi um determinado sujeito ? Com relação a essa tentativa, vale a transcrição de um artigo de Furtado (1988):

Sobre "improdutividade" nas universidades

Na Universidade de Cambridge (Inglaterra), onde permaneci algum tempo como aluno graduado e também como professor, tive a satisfação de conhecer Piero Sraffa, personalidade fascinante e de extrema discreção. Chegara a Cambridge nos anos 20, e Keynes, que logo percebera a extrema agudeza de sua mente, disse-lhe afetuosamente : Vá ficando por aí, eu lhe asseguro pelo menos dois anos de permanência. "E assim fui ficando, sem saber bem como, pelos últimos 30 anos", dizia ele nos anos 50.

Em realidade, nenhum critério racional, desses que entraram em moda nas universidades americanas, justificaria a permanência de Sraffa no velho e prestigioso Trinity College, casa de Newton, por tanta gente ambicionado. Sraffa não gostava de dar aula nem de escrever. Limitava-se a organizar um seminário para pesquisadores onde ele falava pouco. Era nesse seminário que professores de prestígio apresentavam (ou faziam apresentar) suas contribuições teóricas mais recentes.. Foi nele que Kaldor apresentou pela primeira vez seu modelo de crescimento, ainda inédito. Nesse dia, pude comprovar a significação daquele seminário, pois lá estavam todas as figuras maiores da economia em Cambridge. Sraffa intervinha pouco, mas a ninguém escapava que seu dedo tocava sempre no essencial.

Se era tão escassa sua atividade de professor, menor ainda era a de pesquisador, se se mede esta pelo número de publicações. Seu primeiro artigo, publicou-o em 1928, logo que chegou a Cambridge, sendo uma reflexão crítica sobre o modelo básico da teoria dos preços então prevalecente. Mas esse artigo sobre as "leis do retorno" modificou o curso do pensamento econômico, pois a revolução que desabrochou na primeira metade dos anos 30 em torno das "formas de mercado" nele estava contida. Passou-se mais de um quarto de século até que Sraffa surgiu com nova publicação : um livrinho delgado intitulado "Produção de mercadorias por meio de mercadorias", trabalho difícil de definir pois trata do sistema de medida e de outros postulados em que se baseia a teoria de valor. O que interessa aqui é assinalar que esse livro abriu um debate candente e prolongado, dando origem a dezenas de teses em muitas universidades e sendo ponto de partida de importantes desenvolvimentos teóricos.

A verdade é que Sraffa contribuiu tanto para o prestígio de Cambridge coma qualquer das grandes figuras (exceto Keynes) de sua melhor época. Houvesse uma comissão de sindicância baixado por lá, armada de critérios objetivos, e ele teria recebido o bilhete azul, como o mais notório dos "improdutivos".

3.5.2 A colaboração de outros agentes no processo de avaliação

Em decorrência da limitação do sistema de avaliação CAPES em proporcionar um retrato fiel das atividades de determinado curso de Pós-Graduação e considerando seu enfoque eminentemente quantitativo, algumas associações científicas e profissionais de Pós-Graduação passaram a discutir modelos próprios de avaliação. Ao nível institucional, uma dessas propostas ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de 1982. Em trabalho intitulado **Uma tentativa de avaliação da Pós-Graduação e Pesquisa na UFMG - 1982,** sob a coordenação dos responsáveis pelos cursos de Pós-Graduação em Química, Economia e Bioquímica, iniciou-se uma ampla discussão sobre as implicações do sistema CAPES de avaliação no sentido de aferir seu nível de confiabilidade. Utilizou-se os dados de uma avaliação interna realizada em 1981 e 1982 e um diagnóstico amplo das atividades de Pós-Graduação foi obtido. Entretanto, o fato de diversas situações emergidas nesse primeiro momento como a resistência por parte de alguns docentes em se submeter à avaliação e a participação de somente três coordenadores dos trinta e cinco colegiados existentes, fez com que essa tentativa resultasse em avanços pouco significativos. Decorridos sete anos da primeira iniciativa, uma avaliação da Pós-Graduação na UFMG foi então realizada sob a coordenação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e da Coordenadoria da Assessoria Acadêmica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sob trabalho conjunto de Gazolla ; Arancíbia (1989). Esse projeto de avaliação das atividades de Pós-Graduação contou com a participação de todos os coordenadores

dos cursos e contemplou dimensões até então não consideradas. Incluiu os aspectos históricos da Pós-Graduação na UFMG, a interpretação e comparação dos conceitos CAPES recebidos pela instituição, a elaboração de quadros estatísticos, a análise da alocação dos recursos CAPES e da própria UFMG na história do curso, os fluxos de entrada e saída dos alunos bem como outros diversos indicadores quantitativos. A novidade nessa proposta auto-avaliativa foram os momentos de discussão e reflexão que o processo privilegiou além da avaliação qualitativa da produção discente. A partir de cada etapa onde os dados eram consolidados, os coordenadores e docentes responsáveis por cada curso reuniam-se e discutiam sobre os indicadores utilizados, sua metodologia e a contextualização desses no aspecto global da avaliação. Para a análise qualitativa da produção discente, uma comissão **ad hoc** de docentes e pesquisadores de outras instituições avaliou as dissertações e teses nos seguintes aspectos : originalidade, relevância do tema na área, atualidade da bibliografia, metodologia e contribuição para o avanço do conhecimento na área. Ressalta-se que nesse momento da proposta auto-avaliativa, o fato dos consultores pertencerem a outros instituições possibilitou a ocorrência de resultados de avaliação isentos do efeito corporativista e do possível constrangimento em analisar o trabalho realizado por colegas docentes, comuns nessa ocasião. Além disso, ao se considerar os aspectos avaliados da produção discente, obteve-se uma idéia mais ampla da atividade de orientação desenvolvida naquele trabalho, os recursos disponíveis e a capacidade criadora de seus autores.

Além dessa proposta auto-avaliativa desenvolvida pela UFMG, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED) propôs um modelo alternativo ao sistema CAPES de avaliação onde em seu quadro-síntese contempla quatro fases distintas. A primeira refere-se à auto-avaliação a partir de reuniões com o corpo docente, discente e pessoal administrativo. Nessa primeira fase, documentos relativos ao programa, relatórios anuais da CAPES entre outros, subsidiam os momentos de análise e discussão. A segunda fase é a avaliação inter-pares cujo procedimento é desenvolvido mediante a visita de avaliadores, alguns, membros de outros programas, onde se discute os resultados da auto-avaliação executada. Na terceira fase, é ampliado o confronto da avaliação. Aqui, os coordenadores e representantes dos outros programas de Pós-Graduação, numa dimensão que se pretende nacional, discutem os resultados obtidos nas fases anteriores e é elaborado um relatório onde são registrados numa ficha de avaliação individual para cada curso, a conclusão dos subgrupos de avaliadores sobre cada programa avaliado. A quarta fase refere-se à compatibilização dos resultados obtidos nas três fases anteriores com o resultado da avaliação CAPES. Esse modelo propõe que a comissão CAPES que efetuará a avaliação seja eleita pelos pares da comunidade dos programas de Pós-Graduação da área, sendo que os critérios para essa eleição sejam, permanentemente, objeto de estudo e discussão.

3.5.3 Conformando um modelo aos objetivos do estudo

Uma vez que o atual sistema de avaliação executado pela CAPES mantém-se como objeto de intensa discussão, tanto ao nível dos próprios avaliadores bem como das instituições avaliadas, surge a possibilidade de se refletir sobre esse modelo avaliativo predominante. Segundo a CAPES, a atual sistemática de avaliação tem evoluído e esse fato é em parte confirmado por outros agentes não oficiais como a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED) que reconhece o caráter receptivo face às críticas e mudanças sugeridas. Isso pode ser verificado através do aperfeiçoamento de alguns instrumentos de captação de dados e da participação da comunidade científica na escolha e indicação dos membros da comissão de avaliadores. Apesar disso, permanecem no atual sistema de avaliação o predomínio dos indicadores quantitativos e a supervalorização dos aspectos de produto em detrimento dos aspectos de processo. Os conceitos recebidos pelos cursos se relacionam diretamente com o volume de recursos à eles destinados. Isso faz com que os cursos ainda em fase de estruturação e crescimento sejam duramente penalizados pois, tratando-se de uma classificação que se torna pública, a possibilidade de estigmatização por parte da clientela é permanente. Essa hierarquização dos conceitos faz com que os programas que se houveram bem na classificação exibam essas notas como sinal de eficiência e os cursos mal classificados tentem simplesmente desconsiderá-las. Essa pretensa associação entre conceito A - curso eficiente, torna-se o indicador de orientação de cada programa, invertendo-se os fins com os meios e leva os

cursos a se orientarem em função de conceitos e não a partir de sua vocação natural, disponibilidade de recursos, opções de linhas de pesquisa, áreas de concentração de estudos etc. Além disso, a tentativa de se padronizar a avaliação a partir de indicadores quantitativos não contempla as diferenças qualitativas (recursos humanos p.e.) que naturalmente se distribuem nas diversas áreas do conhecimento. Dentre as limitações mencionadas anteriormente, destaca-se o fato de que sendo a avaliação de caráter unilateral, os sujeitos envolvidos (docentes e discentes) dispõem de reduzida oportunidade para se manifestar sobre o que representa um curso de Pós-Graduação em suas respectivas visões. Em outras palavras e no caso específico do Curso de Mestrado em Administração Rural da ESAL, não se sabe qual é o significado do curso de mestrado na perspectiva docente e discente. A tentativa de elucidar tal questionamento contempla nesse caso a utilização de metodologias qualitativas e exploratórias, próprias para esse tipo de estudo.

As razões para escolha de uma metodologia qualitativa residem, antes de uma simples opção do pesquisador, na capacidade do enfoque qualitativo em proporcionar uma compreensão ampla de uma realidade que não pode ser explicada somente a partir de indicadores quantitativos.

3.6 A proposta metodológica

3.6.1 O caminho percorrido

Hoje em dia não existe um padrão de cientificidade universalmente aceito nas ciências sociais"(Thiollent, 1985,p.21). O asserto, ainda que possa apresentar, em última instância, uma conotação ideológica, evidencia o caráter polêmico na utilização das distintas metodologias em ciências sociais. Assim, ao se considerar o empirismo e o positivismo sob uma análise crítica, deve-se ressaltar suas inegáveis contribuições para a construção de teorias científicas. O primeiro, conforme observa Demo (1985), foi o responsável pelas barreiras interpostas às generalizações fáceis e prévias. Além do mais possibilitou, através do rigor e controle nas observações, a formulação de um grande número de técnicas de coleta de dados terminando com o mito da impossibilidade de mensuração dos fenômenos sociais. O positivismo, enquanto enfoque precursor da Sociologia e com influências em outras ciências sociais, carrega, dentre outros, o estigma da neutralidade científica e a crença de que a realidade é o conjunto de fatos passíveis de observação. As limitações dessas duas possibilidades metodológicas foram se reduzindo, ao longo do tempo, à medida que alternativas metodológicas passaram a ser utilizadas. Adiciona-se a isso a contestação ao empirismo e positivismo verificada em seus próprios centros de origem. Esse movimento de crítica e reflexão é parte integrante e habitual na dinâmica das ciências sociais.

3.6.2 A posição qualitativa na pesquisa social

A complexidade da vida humana e as crescentes limitações no uso dos enfoques metodológicos oriundos das ciências naturais levaram os pesquisadores das ciências humanas a buscar alternativas em sua aproximação com o real possível. Desta forma, Chizotti (1991) observa que esta reação dirige-se no sentido de evidenciar o grau de complexidade, as contradições próprias dos fenômenos singulares e o caráter imprevisível e original das relações sociais, especificamente, das relações interpessoais. Abandonando a pretensão de apenas constatar as regularidades, a pesquisa qualitativa procura superar esse primeiro momento. Importa, nessa tentativa, a compreensão dos significados e das ações de um sujeito ou grupos de sujeitos inseridos em um contexto social concreto. Assim, estabelece-se que a relação entre sujeito cognoscente e objeto a ser apreendido encontra-se em contínua interação.

*Em termos filosóficos, o **sujeito** (o pensamento, o homem que conhece) e o **objeto** (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua **interação**; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e, não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num diálogo; diremos, por definição, que se trata de uma interação **dialética**.* (Lefebvre, 1983, p.49).

3.6.3 A metodologia qualitativa toma forma: o estudo de caso

Diversos são os modos de investigação na pesquisa social. Dessa forma, Bruyne (1982) refere, no sentido de um Pólo Técnico, os Estudos de Caso, os Estudos Comparativos, as

Experimentações e a Simulação. Villa-Alvarez (1988) por sua vez, considera o Estudo de Caso como um dos Métodos de Pesquisa ao se reportar às possibilidades da Pesquisa Administrativa. Outros autores chegam a defini-lo de forma mais ampla. Chizotti (1991,p.102) propõe :

"O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora".

Em que pesem as controvérsias, o estudo de caso pode ser considerado como o estudo de uma unidade como objeto de pesquisa. É a análise intensiva, feita em profundidade, de um caso particular. Alternativamente Bogdan (1982) caracteriza-o a partir de suas diversas aplicações. Ele pode se apresentar como Estudo de Caso Histórico-Organizacional, Estudo de Caso Observacional, Estudo de Caso denominado História de Vida, Estudo de Caso de uma Comunidade, Estudos Comparativos de Casos e Estudo Multicasos. Esse modo de investigar determinado objeto de estudo requer, entretanto, procedimentos críticos permanentes. Utilizado ao estudar-se uma unidade organizacional, o acúmulo de relatórios de observação e o excesso de dados apresentam-se comuns nessa modalidade. São controlados à medida que a coleta de dados se oriente no sentido da aproximação com planos teóricos definidos onde a crítica epistemológica do problema não seja negligenciada. Nessa perspectiva, Bruyne (1982,p.227) observa :

"Os estudos de caso rigorosos não devem se limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses; devem ser guiados por um esquema teórico que serve de princípio diretor para a coleta de dados; assim eles evitam "o erro do concreto mal colocado (Hempel) para melhor assegurar a pertinência e a interpretação dos dados que eles reúnem".

3.6.4 Conhecendo a organização a partir de seu significado

O vocábulo "significado" é tratado por Aulette (1964) como interpretação de qualquer símbolo, frase ou palavra mais ou menos obscura; acepção ou sentido. Oliveira (1992), utilizando a contextualização desenvolvida por Taylor (1979), refere-se ao termo numa proposta ampliada; relaciona-o na dimensão de que significado é de alguma coisa e existe para o indivíduo, em uma dada situação. Assim, Oliveira (1992,p.16) sinaliza :

"Esta articulação quer dizer, em primeiro lugar, que significado não existe no vácuo, mas para um indivíduo específico ou grupo específico de indivíduos. Em outras palavras, um dado elemento pode ter significados diferentes para indivíduos diferentes. Em segundo lugar, o significado é de alguma coisa, isto é : pode-se distinguir entre o elemento(situação, ação ou qualquer outra coisa) e o seu significado. Isto não quer dizer que o elemento e o seu significado sejam fisicamente separáveis, mas que o elemento tem duas descrições em uma das quais ele é caracterizado em termos de seu significado para o indivíduo. Todavia, as relações entre as duas descrições não são simétricas e, assim, a descrição em termos de significado não pode ser, senão, a descrição de outra natureza : não pode haver significado sem substrato (essência). Em terceiro lugar, as coisas somente possuem significado em um contexto (field), ou seja, em relação ao significado de outras coisas. Isto quer dizer que um dado elemento não pode ser visto de forma singular, isolado, não relacionado com outro elemento significante.

Nessa perspectiva e uma vez que se pretende estudar determinada organização, compreender o seu significado quer dizer compreender o significado que essa organização apresenta para os indivíduos. Esses são aqui representados pelo corpo docente e corpo discente do Curso de Mestrado em Administração Rural. Esta postura metodológica indica que se pretende aproximar do significado da organização de forma análoga ao que se pressupõe quando opta-se pela perspectiva fenomenológica. O pesquisador ao estabelecer uma postura de espectador desinteressado, despoja-se de opiniões preconcebidas, rejeita o engajamento no mundo

objetivo e, de certa forma, apresenta-se liberto quanto ao envolvimento pela banalidade e pelo óbvio. O que Husserl (apud Reale, 1991) denominou **epoché** representa então colocar, entre parênteses, as nossas persuasões filosóficas como também os resultados das ciências e as certezas que acompanham nossa atitude natural diante da imposição e da crença na existência de um mundo de coisas. Procura-se, ao assumir tal procedimento, descrever o que é vivido na perspectiva daquele que vive tal situação. Ultrapassado esse primeiro momento e como consequência deste, torna-se possível atingir a **essência** dos fenômenos.

Metodologicamente, se imaginamos todas as relações implicadas por uma noção, por uma representação qualquer e as fazemos variar - sempre pela imaginação - , o que não pode ser variado sem que o próprio objeto desapareça, é invariante, é a essência. (Bruyne, 1982, p.77).

Nesse caso, a pretensão de buscar apreender o significado do Curso de Mestrado em Administração Rural na visão docente e discente implica assumir a perspectiva Weberiana naquilo que se refere ao conceito de ação social. Para Weber (1991), existe ação social quando o comportamento humano é significante para os agentes individuais e quando o comportamento de um é orientado em função do comportamento do outro. Propõe ainda a distinção entre fenômenos econômicos, fenômenos economicamente relevantes e fenômenos economicamente condicionados. Nessa perspectiva, o comportamento manifesto e verificado ao nível organizacional inscreve-se como produto de influência economicamente condicionada. Tratando dessa forma, categoriza-se a organização estudada como representante típica do modelo burocrático. O discurso de seus indivíduos, expresso verbalmente sobre questões

vivenciadas, possibilita, ainda que de maneira fragmentada, a compreensão de parte dessa realidade que se pretende estudar.

3.6.5 A entrevista : técnica de coleta de significados

O processo de entrevista, enquanto interação social entre interlocutores, possibilita a emergência de elementos significativos que somente fazem sentido quando relacionados um ao outro. Assume-se, portanto, que nenhum deles pode ser interpretado fora de uma totalidade original. A escolha desta técnica, motivada também por suas próprias características operacionais, apresenta outro aspecto relevante. Quanto a isso, Ricoeur (1983,p.41) se refere :

"No discurso, dissemos nós, a frase designa o seu locutor mediante indicadores da subjectividade e personalidade. Mas, no discurso falado, a capacidade do discurso para se referir ao sujeito falante apresenta um caráter de imediatidade porque o locutor pertence à situação de interlocução. Ele está aí, no sentido genuíno de estar aí, do **Dasein.** *Por conseguinte, a intenção subjectiva do locutor e a significação do discurso sobrepõem-se um ao outro de tal modo que é a mesma coisa entender o que o locutor pretende dizer e o que o seu discurso significa".*

A entrevista, não obstante ser uma técnica eficiente na obtenção de dados em profundidade, requer em seu uso procedimentos definidos. Ela pode, sob certos aspectos, se constituir numa fonte primária de vieses. É importante que o pesquisador reconheça que a simples situação interacional - pesquisador e entrevistado - é uma dessas fontes além do roteiro e do próprio entrevistado. Haguette (1976) ressalta que cabe ao pesquisador enfrentar tais situações assumindo de forma concreta e específica a introdução das questões valorativas. O que se obtém de um

informante é o retrato que ele tem das coisas, das situações vivenciadas, do seu mundo propriamente dito. Ciente de que o momento da entrevista é algo que exibe, como pano de fundo, a presença permanente de um filtro entre o entrevistado e o pesquisador, a assunção dessa ocorrência rejeita, portanto, que o manifesto e verificado venham a se constituir no espelhamento do real. O que se faz então é uma leitura seletiva e a posterior tentativa de interpretação daquilo que o instrumento apresenta em seu aspecto de validade. Alencar (1990) refere-se à validade como a propriedade de um instrumento de pesquisa detectar corretamente o que ele procura medir. Nesse ponto, a padronização e o ordenamento das questões norteadoras do roteiro de entrevista são menos importantes do que as próprias questões formuladas. Vale detectar, mesmo sob condição errática, o significado daquilo que se propõe conhecer.

3.6.6 O roteiro da entrevista e o procedimento adotado

O roteiro da entrevista foi elaborado no sentido de propiciar, tanto para pesquisador como para entrevistado, ampla possibilidade de manifestação de elementos significativos pertinentes à ação do corpo docente e discente. Empregou-se o roteiro utilizado por Saul (1985) com adaptações visando adequá-lo às características e peculiaridades do Curso de Mestrado em Administração Rural. O mesmo instrumento foi utilizado para o corpo docente e discente. Ferrari (1983), Marconi (1985) e Trivinos (1987) sugerem a entrevista semipadronizada ou semiestruturada. Utilizou-se um roteiro previamente estabelecido

onde a disposição sequencial das questões fosse elemento facilitador na análise das informações. Antes do início das entrevistas, era esclarecido ao entrevistado sobre as questões que seriam tratadas. Apesar disso, alguns informantes anteciparam considerações o que não foi obstado pelo pesquisador. Estas informações, contudo, foram tratadas em suas respectivas dimensões. Era informado também aos entrevistados que estes poderiam se manifestar sobre qualquer assunto relacionado com o Mestrado em Administração Rural e que o sigilo das informações, bem como nomes citados não seriam revelados a outrem. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Em algumas entrevistas ocorreram trechos parcialmente inaudíveis originados por problemas técnicos. Esses fragmentos não foram utilizados na análise e interpretação das informações. A identificação dos depoimentos foi codificada. Foram entrevistados os 12 (doze) professores efetivamente envolvidos no Curso de Mestrado em Administração Rural e escolhidos, aleatoriamente, 25 (vinte e cinco) discentes de um total de 31 (trinta e um) matriculados.

4 SINOPSE HISTÓRICO-RETROSPECTIVA DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO RURAL

4.1 Introdução

Os primeiros documentos do Curso de Mestrado em Administração Rural foram obtidos, junto à Secretaria do Departamento de Administração e Economia, em outubro de 1991. À época, as informações indicavam que estes constituíam todos os documentos do Mestrado em Administração Rural. Posteriormente, em junho de 1993, novo material, incluindo os Relatórios de Avaliação emitidos pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - adicionou-se aos primeiros. Esses documentos, publicados em conjunto pelo então Departamento de Economia Rural (DEC) e pela Coordenadoria de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura de Lavras, referem-se a assuntos pertinentes ao projeto inicial de implantação do curso, informações gerais, e resenhas de atividades exercidas pelo Departamento de Administração Rural. O restante dos documentos são apreciações críticas sobre o Mestrado em Administração Rural, Relatórios de Avaliação emitidos pela CAPES e pareceres do Conselho Nacional de Pós-Graduação,órgãos vinculados ao Conselho Federal de Educação e/ou Ministério da Educação.

4.1.2 A origem do curso de mestrado em administração rural

O atual Departamento de Administração e Economia, inicialmente denominado Departamento de Economia Rural (DEC), foi criado em 1965, contando, naquela época, com dois professores. Em 1974, o DEC, em decorrência de sucessivas contratações, passou a contar com oito professores que efetivamente marcaram o início das atividades do Mestrado em Administração Rural. O "Projeto para Implantação e Desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação em Administração Rural na Escola Superior de Agricultura de Lavras" (1975), menciona, como atividade do departamento, a realização de programas de treinamento visando atender o setor de Administração Rural. Seu público alvo era constituído de profissionais da área de Ciências Agrárias, principalmente pessoal de corpo técnico da ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), IBC (Instituto Brasileiro do Café) entre outros. Esses treinamentos, segundo o documento citado, objetivavam oferecer informações sobre crédito rural, gerência de cooperativas, fundamentos de Administração e cursos para agricultores. A organização curricular era constituída de Disciplinas Básicas e Disciplinas de Concentração. Neste documento não eram citadas áreas de concentração nem linhas de pesquisa. Em documento posterior, reproduzindo quase que ipsis litteris e ainda sob o mesmo título do precedente, a organização curricular passa a ser constituída de Disciplinas Obrigatórias e Disciplinas Eletivas.

4.1.3 Alterações subsequentes e outras mudanças estruturais

Em outubro de 1979, sob o título "Mestrado em Administração Rural - Informações Básicas", verifica-se a primeira menção a áreas de concentração. A denominação das disciplinas retorna ao modelo original e encontram-se dispostas em áreas de concentração em "Produção e Mercadologia", "Planejamento Agrícola" e "Administração Empresarial". Algumas disciplinas tiveram sua denominação alterada, outras foram substituídas e, ainda, outras extintas e criadas novas disciplinas. Em 1980, em documento da Coordenadoria de Pós-Graduação enviado ao Grupo Técnico de Coordenação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, são propostas estão duas áreas de concentração, "Produção e Mercadologia" e "Planejamento Agrícola" estando os currículos divididos em "Disciplinas da Área de Concentração" e "Disciplinas de Domínio Conexo". Em documento posterior, sem data mas anterior ao ano de 1981, nova denominação é dada às linhas de pesquisa : **Administração Rural**, subdividida em 05 grupos (Diagnóstico Sócio-Econômico do Setor Primário, Planejamento Rural, Administração de Organizações Rurais, Economia e Administração da Produção Agrícola e Comercialização e Mercadologia Agrícola) e **Administração Rural e Energia na Agricultura**, subdividida em Diagnóstico, Alternativas de Consumo Energético, Produção de Energia e Política Energética. Sob o título "A Esal e a Administração Rural", publicado em 1986, são discriminadas as linhas de pesquisa propostas em 1975. São elas: Administração de Empresas Rurais, Cooperativismo, Comercialização Agrícola, Projetos Agrícolas, Crédito Rural, Sociologia Rural e Política Agrícola (Planos e Programas).

O Processo de Credenciamento do Curso de Pós-Graduação/Mestrado, datado de 1987, retoma as Áreas de Concentração definidas em 1980 (Produção e Mercadologia e Planejamento Agrícola) e é acrescida uma outra área de concentração (Administração Empresarial) através de documento publicado pela Coordenadoria de Pós-Graduação. Posteriormente, foram consolidadas, nos documentos complementares enviados ao Conselho Federal de Educação e à CAPES, datados em 1989 e 1990, as atuais Áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa, a Estrutura do Curso e o currículo.

A atual estrutura do curso é composta de disciplinas de nivelamento (Matemática aplicada à Administração e Estatística aplicada à Administração), Disciplinas Básicas (Teoria Geral da Administração, Pesquisa em Administração, Teoria Econômica e Administração Rural), disciplinas obrigatórias (Estudos de Problemas Brasileiros, Seminário I, II, III e IV, Uso de Biblioteca, Citação Bibliográfica e Redação Científica, Língua Estrangeira e Dissertação), Disciplinas da Área de Concentração em Administração de Empresas Rurais (Administração da Produção Agropecuária, Administração Mercadológica, Recursos Humanos aplicados à Agricultura, Economia da Produção, Contabilidade Gerencial, Administração Financeira, Pesquisa Operacional, Administração de Materiais na Agricultura e Administração Estratégica), Disciplinas da Área de Concentração em Administração Rural e Desenvolvimento (Sociologia Rural, Intervenção Pública no Meio Rural, Desenvolvimento Agrícola, Macroeconomia, Associativismo Rural, Transformação Tecnológica na Agricultura, Desenvolvimento Rural e Pequena Produção, Avaliação

de Programas e Projetos Agrícolas, Sistemas Agrários e Desenvolvimento, Sistema de Comercialização Agrícola, Recursos Humanos para o Desenvolvimento, Comunicação e Desenvolvimento Rural) e Disciplinas de Domínio Conexo (Metodologia do Ensino Superior, Pesquisa Qualitativa, Organizações e Mudanças, Econometria, Educação Rural e Tópico Especial).

4.2 Significado do curso de mestrado em administração rural na perspectiva do departamento de administração e economia

4.2.1 Introdução

O significado do Curso de Mestrado em Administração Rural na perspectiva do Departamento de Administração e Economia foi obtido a partir de documentos de naturezas distintas. Alguns publicados pelo próprio Departamento, sem autoria específica e outros, cujos autores são docentes em atividade no curso de Mestrado. Procurou-se apreender os elementos significantes que refletissem as idéias centrais e os objetivos do Departamento de Administração e Economia na criação e condução do Curso de Mestrado em Administração Rural.

Á luz das publicações do Departamento de Administração e Economia, da Coordenadoria de Pós-Graduação, de documentos relativos ao processo de credenciamento do Curso (enviados e recebidos pelo Departamento), relatórios de avaliação da CAPES, pareceres de Grupos Técnicos de Coordenação em trabalho junto à FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e ao IEA (Instituto de Economia Agrícola SP), apreenderam-se elementos significantes que

refletem propostas desse curso de mestrado e parte de seus objetivos.

4.2.2 Elementos significantes originais

O conceito de Administração Rural tem sido objeto de evolução ao longo das tentativas de se estabelecer seu limite de estudo. Seja através daqueles docentes que tomaram parte da criação do Curso de Mestrado em Administração Rural como também de consultores **ad hoc**, o termo se apresenta através de acepções distintas. Nesta perspectiva, o DEC (Departamento de Economia Rural) propunha através do "Projeto para Implantação do Curso de Pós-Graduação em Administração Rural, a Nível de Mestrado, na Escola Superior de Agricultura de Lavras, a partir de agosto de 1975" :

(...)O programa de pesquisas do DEC foi elaborado com base inicial em observações empíricas, as quais demonstraram que as atividades gado leiteiro e cultura do café são as que contribuem em grande totalidade para a formação da renda das empresas rurais do sul de Minas, principal área de atuação da Esal. Diagnósticos posteriores, levantados pelo Departamento de Economia Rural, demonstraram que os custos de produção destas atividades eram bastante altos, as tecnologias empregadas rudimentares e as taxas de retorno do capital investido deficientes. Tais observações constituíram fortes argumentos para que o departamento elegesse a Administraçãc Rural como objetivo prioritário de suas pesquisas. Assim a empresa deveria ser estudada quanto à composição de seus elementos de custos, à alocação dos recursos e os níveis tecnológicos empregados(...)

Nesse primeiro momento, o significado de administração rural limita-se à perspectiva microanalítica. A empresa rural é o **locus** onde se deve gerir a administração rural e o foco de suas atenções se prende à confecção de planilhas na tentativa de redução de custos, ao uso adequado de tecnologia e à otimizaçãc na rentabilidade do capital empregado. Seu ponto de referência é

constituído por dois tipos de empreendimentos exploratórios : a produção de leite e a cultura cafeeira.

As justificativas para a criação do Curso de Mestrado são explicitadas, no mesmo documento, através de diferentes razões de natureza estrutural e conjuntural :

(...)Assim sendo, este tópico apresentara apenas as justificativas referentes à necessidade de se criar um curso visando a especialização de técnicos de nível Pós-graduação, na area de administraçãc rural.
- um Curso dessa natureza se justifica pelas seguintes razões :
- a consciência que se firma em nosso País de que somente através de bom planejamento pode-se conseguir objetivos desejados, faz com que cada vez mais, seja necessario pessoal treinado em Administraçãc e em campos correlatos, em profícuo trabalho de outros especialistas;
- os conhecimentos da Administração desempenham importante papel no processo de desenvolvimento agrícola, pelo fato de fornecerem subsídios para elaboração e execuçãc de projetos, que venham de fato ao encontro das reais necessidades da agricultura brasileira;
- o curso proposto para a Área de Administração Rural, não pode ser considerado como mais um curso de Economia Rural com objetivos bem delineados, o curso de Administraçãc Rural, que alem do treinamento básico em Economia Rural, fornecerá ainda os conhecimentos necessários e suficientes para o bom desempenho do papel de administrador e planejador. Além disso, o mercado de trabalho para o especialista em Administração Rural e amplo, e apos o seu aparecimento neste mercado, novas fontes de emprego serão abertas, motivadas pelo seu desempenho. Finalmente é importante lembrar que o mercado de trabalho para estes profissionais se situa entre órgãos ligados ao setor agropecuário, o qual, no Brasil, se acha em grande defazagem do setor industrial(...) Pode-se portanto,a priori, estabelecer alguns campos de trabalho para o Pós-graduado em Administração rural :
a) Ensino...b) Pesquisa...c) Rêde Bancaria...d) Sistema de Extensão rural... e) Órgãos de Planejamento Técnico...Órgãos Governamentais...g) Comércio e Industria.

As justificativas fundamentam-se em diferentes motivos. De início, considera-se que um bom planejamento conduz à obtenção de objetivos pretendidos. Acredita-se também que os conhecimentos da administração são capazes de protagonizar-se no processo de desenvolvimento agrícola. Além disso, o significado do curso assume um caráter pragmático no sentido de prover, em termos instrumentais, as habilitações para o administrador e para o planejador. Abre-se, nessas justificativas, um leque de

possibilidades de inserção do profissional no mercado de trabalho. Assim, diversos órgãos, de naturezas distintas, passam a compor, ainda que hipoteticamente, oportunidades reais para os egressos desse curso.

Em relação ao objetivo do curso, o mesmo documento assinalava :

(...)O objetivo central dos cursos propostos é o de formar técnicos altamente especializados em Administração Rural, com condições para atender principalmente as necessidades de pesquisas nas áreas economicas e administrativas rural e no planejamento, elaboração e execução de projetos.

Opcionalmente, os cursos visam a formação de técnicos especializados em Administração Rural, com tendências a atender as demandas dos três seguintes campos: Extensão Rural, Empresas Privadas e Órgãos de Planejamentos. Estas opções são válidas, pois, cada setor requer um acêrvo de conhecimentos específicos a eles inerentes dentro da Administração Rural(...).

O significado do Mestrado reside, portanto, na possibilidade de que através de um mesmo curso de administração, seja possível a formação de especialistas para atendimento tanto à pesquisa (administrativa e econômica) como à extensão e o planejamento. A grade curricular assume, nesse momento, um caráter eclético visando à consecução dos objetivos propostos.

4.2.3 A evolução e o desenvolvimento das linhas de pesquisa

Os documentos originais de criação do Curso de Mestrado em Administração Rural embora não ressaltassem, em seus limites, a orientação por determinadas linhas de pesquisa, direcionavam ainda que de forma incipiente, os caminhos que deveriam ser trilhados. Desta maneira, em documento intitulado "Informações Gerais sobre o Curso de Mestrado em Administração Rural", datado em 1975, o Departamento de Economia Rural (DEC) se manifestava :

(...)O curso de Mestrado em Administração Rural será complementado por um trabalho de dissertação ou tese, enfocando aspectos referentes aos seguintes temas :
Administração de Empresas Rurais, Cooperativismo, Comercialização Agrícola, Projetos Agrícolas, Crédito Rural, Sociologia Rural e Política Agrícola (Planos e Programas).

O vocábulo "temas" mencionado no documento anterior, se aproxima da conotação "linhas de pesquisa" que mais tarde viriam expressas em documento intitulado "Mestrado em Administração Rural - Informações Básicas". Um esboço das linhas de pesquisa é demarcado, então, em 1979 :

A Administração de empresas urbanas teve um desenvolvimento considerável nas últimas duas décadas, o que, de certa forma, acompanhou o dinamismo que foi observado no setor. Porém, esse processo dinâmico não se estendeu às empresas rurais que, de certa forma, desenvolveram seus processos de produção, porém em escala menos dinâmica se comparada com o setor urbano. Este fenômeno ocorreu, principalmente, em função de um conjunto de fatores que são fundamentalmente diferentes no setor rural. A essência desse conjunto é o próprio homem rural que tem sofrido influências menores, principalmente no que se refere à sua bagagem intelectual, cujo efeito da mudança ocorre com mais frequência no longo prazo. O empresário agrícola não mudou muito nas últimas décadas e seus processos administrativos continuam os mesmos.

A linha de pesquisa desenvolvida no Departamento de Economia Rural tem como ponto de partida, conhecer como o administrador rural tem gerido seu patrimônio e quais tem sido suas reações diante de um meio ambiente que quase sempre lhe é hostil. Não se consegue desenvolver uma linha de pesquisa que vá de encontro as necessidades dos empresários rurais se não se consegue esquematizar as suas frustações e os seus objetivos. É possível que a própria teoria neoclássica tenha que sofrer modificações alternativas, no sentido de melhorar a sua capacidade de predição(...). O que se preconiza é o estabelecimento de um pacote de teorias parciais para uso apropriado em cada caso(...).

A primeira menção sobre linhas de pesquisa decorre da analogia que se faz entre o desenvolvimento da administração de empresas urbanas e rurais. Acredita-se que pelo fato de ter recebido "influências menores" em função de sua bagagem cultural, o empresário agrícola manteve inalterados seus processos administrativos. O desenvolvimento de linhas de pesquisa está condicionado às possibilidades de esquematização de frustrações e objetivos dos empresários agrícolas. Observa-se, novamente, a

perspectiva microanalítica do enfoque administrativo uma vez que são os empresários rurais, os efetivamente responsáveis pela dinâmica que se pretende atingir. Recomenda-se, na composição de quadros teórico-metodológicos necessários à compreensão do objeto de estudo, o fracionamento de teorias, adequando-as individualmente conforme o caso.

Em documento publicado pela Coordenadoria de Pós-Graduação e enviado ao Grupo Técnico de Coordenação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, datado em 1980, acreditava-se que um curso específico na área de administração rural pudesse ser capaz de desenvolver metodologias que se aproximassem do modelo de decisão dos empresários agrícolas.

(...) Há um consenso generalizado entre os professores do departamento de que se deva concentrar os trabalhos científicos, tanto dos docentes, como também dos estudantes envolvidos com trabalhos de teses, na área de tomada de decisões nas empresas agrícolas. Dentro das empresas agrícolas o setor de agricultura de baixa renda e de subsistência merece uma atenção especial já que esse setor é hoje considerado como estagnado e pouco receptivo às políticas agrícolas. O processo de desenvolvimento econômico terá que incluir esse grupo de agricultores que nos dias atuais pouco ou nada participam da economia global do país.

O norteamento das linhas de pesquisa deve, então, privilegiar o modo de tomada de decisão nas empresas agrícolas. Estas últimas permanecem como **locus** do estudo administrativo. Os setores de agricultura de baixa renda e subsistência são considerados resistentes às diferentes propostas de políticas agrícolas.

Através de documento posterior, sob título "Linha de Pesquisa do Departamento de Economia Rural da Escola Superior de Agricultura de Lavras (DEC/ESAL)", observa-se a ampliação das possibilidades de pesquisa bem como no duplo papel que elas passariam a desempenhar.

(...) O que se pretende, em 1981, é reafirmar esta política de atuação em torno da Administração Rural, adequando-a às condições atuais do Departamento, da ESAL e do país. Ressalta-se, de modo particular, a preocupação em se promover pesquisas e estimular os alunos do Curso de Mestrado em Administração Rural para que realizem trabalhos que contribuam, de forma efetiva, para o conhecimento de aspectos relacionados com problemas energéticos, agricultura e Administração Rural. Constitue-se esta uma área importante de pesquisas. Especificamente, com relação à política de pesquisa, tem-se como objetivo central produzir conhecimentos no campo da administração rural, visando estabelecer teorias, que possibilitem a compreensão dos aspectos administrativos vinculados às características peculiares da agricultura e a aplicação dos conhecimentos administrativos gerados para os setores secundários e terciários da economia às características específicas do setor agrícola(...).

Uma vez incorporada a preocupação com os problemas energéticos às linhas de pesquisa vigentes, motivado talvez por aspectos circunstanciais, aquelas, com seus objetos de estudo previamente problematizados, também teriam o papel de contribuir para a formação e o estabelecimento de teorias. Esse conjunto se adicionaria aos sistemas de referência visando a compreensão adequada da problemática administrativa no meio rural.

Em documento publicado em 1982 sob o título "Análise Crítica do Curso de Mestrado em Administração Rural", documento de autor específico porém com a ressalva **(circulação restrita no DEC)**, o significado do curso retorna à perspectiva microanalítica, de caráter instrumental, apreendido em momento anterior.

O curso de Mestrado em Administração Rural da Escola Superior de Agricultura de Lavras, foi criado em 1975. Seu objetivo principal é criar uma área de conhecimento no setor agrícola visando a preparação de indivíduos com maior capacitação no campo da Administração de Empresas Agrícolas. Essa capacitação seria obtida através de uma combinação de técnicos das áreas de Agronomia, Economia Rural e Administração de Empresas, através da formação de administradores para o setor privado, pesquisadores tanto para o setor privado como público e extensionistas. As áreas de concentração refletem esta orientação sendo Administração de Empresas Rurais, Produção e Mercadologia e Planejamento Agrícola(...). Dentre as áreas de concentração, Administração Empresarial tem sido a mais problemática dado a escassez de pessoal devidamente habilitado, o que poderá enfraquecer ainda mais o programa, pois é exatamente dentro dessa área que o curso poderá se identificar, criando um novo campo de conhecimento até então inexistente no país.(...).

Esse significado se apresentaria recorrente logo depois, através de relatório publicado em 1983, intitulado "Considerações sobre as Atividades de Administração Rural na Escola Superior de Agricultura de Lavras"

(...) Esse curso é o elemento que permitirá, em termos de ciência, criar as condições de se gerar os conhecimentos para se tornar mais racionais, embasadas e controladas as decisões no setor de produção de produtos agropecuários. É através dele, que se estudará as adaptações de conceitos e técnicas da administração, além de se estudar as ações e reações à realidade sócio-econômica do homem que atua nesse meio, e a utilização racional dos recursos no processo de produção.

Organicamente, o curso está estruturado no sentido de proporcionar ao estudante conhecimentos das três áreas básicas : administração, economia e sociologia. O curso permite, ainda, concentrar esses conhecimentos em áreas específicas como planejamento, comercialização e administração empresarial, atendendo, respectivamente, atividades de produção, venda de produtos e organização da empresa, as quais são de vital importância para o equilíbrio da empresa agropecuária, além de capacitar o profissional para a administraçãc de grandes programas para desenvolvimento do setor de produçãc agrícola.(...)

O significado agora apreendido, refere-se à possibilidade do curso se tornar o foco gerador de adaptações das técnicas e conceitos necessários à otimização do processo de tomada de decisão. Esta tentativa circunscreve-se à empresa agrícola e para seu entendimento recomenda-se que devam ser fornecidos conhecimentos de administração, economia e sociologia. Outros conhecimentos específicos, particularmente do subsistema administrativo, são levados em conta a fim de possibilitar a capacitação no **modus operandi** do setor de produçãc.

Em documento posterior, sob título "Administração Rural Como Uma Área Do Conhecimento", cuja autoria é de ALENCAR (1988), o conceito de administração rural é visto sob duas perspectivas distintas; uma refere-se à visão particular e instrumental da administração rural; outra, pretende situar o conceito no entrelaçamento com as demais áreas do conhecimento.

(...) Na visão convencional da administração rural, tem predominado a tendência de reduzir o "status" da administração como área do conhecimento a uma perspectiva setorial ou mesmo particular como, por exemplo, contabilidade, custo de produção, programação linear, etc., que são, na realidade, campos ou instrumentos da administração.

É oportuno observar que essa tendência se verifica com maior freqüência fora do ambiente acadêmico. No caso mais específico da administração rural, ela foi evidenciada nas instituições que operam no campo da assistência técnica. Nos cursos de especialização realizados por esse Departamento para diferentes instituições de assistência técnica, observamos que muitos dos seus técnicos reduziam a administração a uma perspectiva setorial dessa área do conhecimento, como "contabilidade agrícola", p. ex. Outros consideravam-na como um apêndice da economia ou, em termos específicos, um apêndice da microeconomia, talvez influenciados pelo livro de Hoffman e colaboradores.

Em outras situações, a redução do "status" da administração como área do conhecimento a uma perspectiva setorial ou mesmo particular se verifica nas definições do tipo "administração é o estudo da decisão empresarial" ou "administração é o estudo da combinação dos recursos na empresa". Embora esta tendência se verifique com mais freqüência no ambiente acadêmico, ela também possui limitações. (...).

Consideramos que a redução de uma área do conhecimento a uma perspectiva particular ou setorial pode ter consequências desastrosas, principalmente quando ela ocorre em uma instituição de ensino e pesquisa. Certamente a produção teórica, científica e prática da instituição ficará seriamente limitada. Nós já vivenciamos problemas similares e até contribuímos para solucioná-los. Imaginem, por exemplo, se a administração fosse ainda confundida com contabilidade como foi no passado ? Se uma instituição de ensino e pesquisa continuasse a manter essa forma particular de compreender a administração, provavelmente sua contribuição para o avanço teórico-prático da administração seria limitada. Se hoje não mais entendemos a administração como contabilidade pode ser que estejamos, como no passado, condicionando o seu campo de atuação a uma outra perspectiva particular ou restritiva. Seria conveniente refletir sobre essa possibilidade. (...).

3. ADMINISTRAÇÃO COMO UMA ÁREA DO CONHECIMENTO

Retornando à discussão anterior, parece-nos ser menos limitante se, ao contrário de aventurarmos pelo campo das definições, houvesse maior preocupação em identificar os "temas" que têm sido objetos de estudo em administração. Sabemos, por exemplo, que a administração tem-se preocupado com "temas" que envolvem tomada de decisão, relações de trabalho, estrutura organizacional, finanças, contabilidade, mercado, comercialização, marketing, treinamento, organizações formais ou informais, organização e ambiente, conflito, comunicação, planejamento e controle. Sabemos, também, que esta lista poderia ser ampliada mas ela já é suficiente para demonstrar que uma definição, por mais elaborada que pareça, deixa de fora "temas" com os quais a área de administração tem-se preocupado por longa data. (...).
Assim, se uma instituição de ensino e pesquisa, por exemplo, procurasse compreender a administração como área do conhecimento ao contrário de se orientar por definições, ela poderia combinar melhor o recurso humano que possui. No caso específico do DAE, o recurso humano disponível se distribui pelas áreas de administração propriamente dita, ciências agrárias, comunicação, economia, pedagogia e sociologia. Dessa forma, seria mais proveitoso para esse departamento estimular o envolvimento dos profissionais destas diferentes áreas com os "temas" da administração que lhe são familiares. Deste envolvimento não poderia resultar as linhas de pesquisa do DAE, e quem sabe, até as áreas de concentração do nosso curso de mestrado ?

O significado aqui apreendido indica a necessidade de se rediscutir o aspecto instrumental que decorre de uma visão setorial ou particular da administração. Procura discernir os temas de administração do objeto da administração. Segundo essa perspectiva, é através do envolvimento com os docentes oriundos das diversas áreas do conhecimento que se obterá o esboço adequado das linhas de pesquisa do departamento.

A consolidação do atual direcionamento do curso coincide com a obtenção de seu credenciamento em julho de 1989. A partir da publicação denominada "Administração Rural - Documento Complementar - Processo de Credenciamento do Curso de Pós-Graduação/Mestrado, para parecer do Conselho Federal de Educação", o Departamento de Administração e Economia assinalou, retrospectivamente, sua evolução :

Ao longo de sua história, o curso sofreu mudanças na sua estrutura curricular. Ajuste aos recursos humanos existentes, demanda de clientela e a própria originalidade do curso, enquanto primeiro curso de Administração Rural consistiram nos elementos definidores. A partir de 1987, procurou-se retomar as discussões de reformulação, considerando-se sobretudo a reintegração de quatro novos doutores e um egresso de doutorado ao curso(...).
O Curso de Mestrado tem procurado viabilizar uma produção científica e acadêmica que concorram para delimitar e sistematizar conhecimentos sobre a área de Administração Rural. As mudanças apresentadas no novo currículo representam uma nova sistematização da proposta a partir da prática continuada de formação da produção de dissertações de mestrado e pesquisas científicas.
As atividades serão concentradas em duas áreas : a) Administração da Empresa Rural; b) Administração Rural e Desenvolvimento. Espera-se garantir uma formação básica para o futuro mestre em Administração Rural através das disciplinas obrigatórias (básicas) e pela qualificação em Estatística. A partir do segundo semestre o aluno poderá concentrar suas atividades em uma das áreas :Administração da Empresa Rural - compreende o conjunto de disciplinas que possam fundamentar a prática profissional e de pesquisa, a partir de sua sistematização e reordenação, favorecendo à formação segundo uma perspectiva micro, concentrando-se no estudo de fenômenos típicos do funcionamento das empresas rurais, sob a ótica das áreas da empresa.Administração Rural e Desenvolvimento - compreende um grupo de disciplinas que possam fundamentar a prática profissional e de pesquisa em aspectos que envolvam o dinamismo de organizações rurais, dentro do conjunto de transformações sócio-econômicas próprias ao processo de desenvolvimento; trata-se de abordagem de caráter macro, incluindo aspectos constantes das relações e transformações de relações entre unidades de produção e órgãos de intervenção pública no meio rural(...)

A partir das modificações efetuadas e das inovações introduzidas apreende-se a reordenação dos objetivos pretendidos pelo Curso de Mestrado em Administração Rural. O caráter microanalítico nos estudos referentes aos aspectos ligados à produçãc permanece; é ampliado, contudo, o foco de sua atenção. O processo de tomada de decisão, outrora enfatizado, cede lugar a uma perspectiva mais ampla onde se pretende o estudo de "fenômenos típicos das empresas rurais". A empresa rural é vista sob a possibilidade de relações múltiplas ainda que sob a ótica das "áreas empresariais". É mencionado pela primeira vez o conceito de organizações rurais e unidades de produção, objetivando-se, então, o entendimento das relações e transformações que estas últimas desempenham no meio rural.

O aspecto evolutivo verificado no Curso de Mestrado em Administração Rural é observado em documento posterior sob título "Apresentaçãc do Curso de Mestrado em Administração Rural - Departamento de Administração e Economia - ESAL" :

(...) Os problemas que se colocavam há 13(treze) anos e que marcam a evolução do Curso de Mestrado em Administração Rural, exigiram durante um longo período, um esforço isolado de criatividade. A experiência de Administração Rural, na formação, em serviço de técnicos ou treinamento de agricultores, não permitia uma simples adaptação de estrutura acadêmica e grade curricular, mas exigia também passagem para outro nível de reflexão e produção de conhecimento. Além disso, não havia possibilidade de debates com outras instituições. Assim, além de delimitar um campo de estudos visando sinalizar para a clientela a necessidade de um novo tipo de treinamento, fazia-se necessário proceder à demarcação científica da área. Trata-se de aspecto problemático, que ressente-se a área de Administraçãc, marcada por quadros teórico-metodológicos próprios de Sociologia e da Economia. Assim, predominava a conceituaçãc de Administração Rural como um ramo da Economia Rural, privilegiando-se a empresa rural como objeto de estudo. E, sobretudo, concentrando-se as análises na área de produção, não considerando, com tanta ênfase, as áreas "financeiras", de "recursos humanos" e de "marketing". Para o programa de mestrado em Administraçãc Rural, a diferenciação em relação à Economia Rural exigiu um avanço significativo, na tentativa de incorporação desses estudos como um ramo da ciência da Administração. A noção de organização rural substitui a de empresa rural, individual, concentrando-se na necessidade de privilegiar o estudo da associaçãc das decisões de produção com

outros aspectos institucionais tais como políticas agrícolas. Trata-se de estudar não somente as unidades de produção rural, mas também associar suas interações com outras organizações buscando-se analisar os processos administrativos com expressões de racionalidades e confrontos de racionalidades.(...).

O significado do curso de mestrado em administração rural na perspectiva do departamento de administração e economia apresenta, portanto, uma dimensão evolutiva. Na criação e numa etapa imediatamente posterior do curso, os elementos significantes revelaram o conceito de administração rural restrito à perspectiva microanalítica e vinculado aos processos de instrumentalização. A utilização de planilhas visando redução de custos, o uso adequado de tecnologia e o enfoque no sentido da otimização do capital empregado foram apreendidos nessa fase. Aqui, o significado do mestrado mostrou-se a partir de um caráter pragmático na justificativa de sua existência. Numa etapa intermediária, embora elementos recorrentes tenham sido apreendidos, o significado do curso apresenta-se como a possibilidade dele compreender os aspectos administrativos vinculados às características peculiares da agricultura. Pretendeu-se nesse momento, estabelecer teorias que se julgavam necessárias à tentativa dessa compreensão. A partir de 1988, em fase contemporânea ao processo de credenciamento do curso junto ao Conselho Federal de Educação, elementos significativos revelaram-se através de propostas de reflexão docente quanto à delimitação do objeto da administração rural. O conceito de administração rural é confrontado na perspectiva micro e macroanalítica. A busca da identidade do curso significa ultrapassar as limitações na demarcação científica da administração rural e a noção de organização rural supera a

empresa rural enquanto foco de estudo. Ainda que o enfoque dado à produção privilegie uma noção microanalítica, o estudo dos processos administrativos se articula no inter-relacionamento entre organizações rurais e os diferentes critérios de racionalidade administrativa.

4.3 Significado do mestrado em administração rural na perspectiva discente

4.3.1 Introdução

O significado do Curso de Mestrado em Administração Rural na perspectiva discente foi obtido a partir de entrevistas onde o interlocutor manifestava-se livremente mediante um roteiro que contemplava as seguintes questões : visão pessoal que o discente tem do Curso, motivo que o levou a fazê-lo, maneira pela qual se informou sobre ele, relação professor-aluno, processo de orientação, o Curso no atual contexto brasileiro e a contribuição profissional e pessoal inerentes a ele. Essas questões implicam possibilidade de ação pró-ativa em relação a elas. Outro grupo de questões referem-se aos processos de seleção, matrícula e avaliação, a seleção e organização de disciplinas, estrutura curricular, planejamento e desenvolvimento das disciplinas, atividades extra-curso e áreas de concentração e pesquisa. Estas últimas situam-se entre as questões condicionadas pelo próprio curso. Procurou-se , com isso, evitar uma análise fragmentada de cada unidade de informação e buscou-se contextualizar os elementos significantes em sua dimensão própria.

4.3.2 Significantes, elementos recorrentes: a busca do invariante

O significado do Curso de Mestrado em Administraçãc Rural é, para o corpo discente, a oportunidade de rever e complementar a graduação, principalmente no que se refere à preparaçãc e capacitaçãc para o mercado de trabalho.

(...) Particularmente eu estou achando muito bom em termos de...muita informação nova prã mim. Que como zootecnista eu não tinha nada de Administração, as matérias que eu tinha na Rural...sei lã, Administração de empresas, Direito Rural, aquele tipo de matéria que você faz...coçação, você não assiste aula, faz um trabalhinho e passa então...não sabia nada, não tinha a menor idéia a não ser uma revista que eu leia...então as informações que estão vindo estão muito boas...mas não está dando tempo de ler um livro; as vezes eu me interesso por um livro e tal e num...a gente tem que ler 01 ou 02 capítulos prã fazer o trabalho e depois não dã continuidade...a gente jã entra em um outro trabalho, outro professor...quer dizer é um volume muito grande de informação e acaba ficando tudo superficial demais. (...) eu até tava pensando outro dia se isso é o objetivo do curso...se é um maior número de informações possíveis para depois você se especializar em alguma coisa ou se é na parte de metodologia mesmo que acarreta você não especializar em nada. (A.M.M.)

Eu acho que a minha base na graduação em termos de Administração foi muito fraca e foi uma coisa que me despertou muito, que eu tive muita afinidade e senti muita falta de conteúdo mesmo e também saí sem saber por onde começar a procurar. Geralmente na graduação você jã sai meio encaminhado pelo menos onde procurar...e na área de Administração eu fiquei muito perdida e sempre foi uma coisa que eu gostei de mais...além disso eu não tinha perspectiva de emprego e aí jã vai no nível mais pessoal da minha vida...seria confortável eu continuar aqui em Lavras...então juntou um pouco dessas coisas e eu vim fazer o curso de Administraçãc. (A.H.L.)

O sentido de indefinição, a impossibilidade de disputar prontamente no mercado de trabalho e as condições ligadas à segurança convergem para uma nova dimensão. O Mestrado em Administração Rural visa a suprir expectativas ainda não superadas.

A minha própria formação de graduação jã me indica por que nê. Eu fiz Agronomia e fiz Administração de Empresas e jã no meio do curso de graduação para o final a minha intenção jã era fazer um elo oficial entre os dois cursos. Isso me motivou a fazer a pós-graduação em Administração Rural. Começou no Paraná num lato sensu em Administração Rural e depois culminou com a minha vinda aqui para a Administração Rural em Lavras no ano subsequente à minha formação em Agronomia. (A.L.M.)

Por que eu não arrumei emprego...passei na prova em 16o lugar e alguém desistiu e eu entrei...na hora que aparecer algum emprego eu me mando. Já comecei a ganhar a bolsa mas tá pintando um emprego...esse fim de semana eu vou pro Rio fazer uma entrevista...se sair o emprego eu largo aqui...eu achei muito parecido com a graduação sem diferença nenhuma da graduação. A não ser uma aula outra, um professor ou outro que é mais aberto...mas no resto é tudo igual à graduação. Eu esperava mais de um curso de mestrado, que fosse uma coisa assim...mais intelectualizada, ler mais e ...escrever mais mas praticamente a gente só escreve e lê aquilo que eles mandam prá apresentar trabalho...prá mim tá sendo bom por que é um monte de informaçãc novas que eu estou recebendo mas tem pessoa que é formada em Administração que não tá vendo nada de mais nisso aqui...ela é formada em Administraçãc e só tá vendo coisa básica de Administração e eu acho que deve ser o defeito aí do curso por que não permite uma...aprofundar mais. (M.A.)

De oportunidade para recompor a formação universitária e preencher suas lacunas e deficiências, o Mestrado em Administração Rural passa a incorporar o significado de "especialização" profissional pois, além de se prestar para o objetivo anterior, ainda é capaz - no julgamento da discência - de qualificar-lhes satisfatoriamente para o mercado de trabalho :

Os motivos que me trouxeram aqui a Lavras...foi principalmente...foi ter um maior conhecimento mais aprofundado de determinado assunto. Possuir um especialização em determinado assunto. O assunto que me chamou bastante a atenção...fazer um trabalho de especialização na área de mercadologia e como Lavras por ter sediado encontros tipo Marketing ela já tinha certa fama em nível nacional...fama no meio acadêmico, não no meio empresarial, justamente os motivos foram fazer uma especialização na área. (B.M.M.)

O objetivo de aprimorar o conhecimento na área que eu já trabalhava com comercialização e formação de mercado e a partir daí ter uma qualificaçãc profissional melhor para atuar nessa área, basicamente empresa privada...e a ESAL, na época era o único curso que tinha...acredito que exista um curso de Administração Rural mas muito mais recente, soube que recentemente tá tendo na Fundação Getúlio Vargas uma pesquisa orientada para o projeto para a Agroindústria, mas basicamente é por isso. (S.A.W.)

O significado, até agora, apreendido por "especialização" passa a admitir um caráter pragmático e pessoal do Curso de Mestrado em Administração Rural.

Prá mim, o curso de Mestrado em Administração Rural foi uma surpresa que eu tive muito grande...depois de vários anos de formado eu pensei que o curso de Administraçãc Rural...o nível fosse muito mais assim...mais junto com o

professor e aluno, aluno e professor, o orientador te chamar, convidar entendeu? (...)Chamar seus erros, procurar te orientar melhor...o que que você tá errando...os professores te darem uma visão maior do que é o curso de mestrado tá ? Eu senti como se fosse uma formação acadêmica...como se eu tivesse na faculdade, quer dizer, professor cobrando em cima de prova...em cima de perguntas...que eu acho que não tem muito a ver com a prática do mestrado...na parte prática da vida profissional nossa. Eu acho que podia ser feito muito...um curso de mestrado em Administração Rural mais voltado para uma área em si de Administração Rural entendeu ? Eu acho que ele é muito preso, não sei se é pelos professores que tem muito tempo que tá dentro do departamento...se é a maneira do curso ser dado...realmente...se eles acharam que a melhor forma é aquela...mas eu acho que podia ser mais aproveitado na parte prática, não tanto na parte teórica. (T.R.)

Pensei até em ir prá outra Universidade mas eu desisti e fiquei por aqui mesmo. Eu queria fazer uma coisa relacionada na Administração. Antes eu pensei em fazer relacionado na economia por que eu gosto da área. Aí eu resolvi entrar aqui na Administração por que seria melhor prá mim(...)mais prá área de economia mesmo. Por que eu queria me especializar, estudar a fundo. Eu antes de entrar no mestrado, quer dizer, eu fazia uma ideologia totalmente diferente do que seria o mestrado...aí não é aquela coisa que a gente imagina. Tem aquela coisa de ser uma graduaçãozona como eles mesmo dizem. Mas principalmente por que eu queria me especializar. (C.G.L.)

(...)Acho que como área de concentração ou crédito complementar seria indiferente mas que essas disciplinas deveriam ser ofertadas pelo menos zootecnia geral, agricultura geral, ou alguma coisa assim por que tem pessoas que são da área de administração, contábeis, economia que não conhecem nada de agricultura, zootecnia, veterinária. Não sabem quanto tempo leva uma vaca para parir, qual o templo de ciclo da soja e vão ser administradores rurais acho isso um absurdo e infelizmente da maneira que eles colocam o curso através da ANPAD eles estão visando pessoas desse público e tem que aceitar essa seleçãc que é por teste né.(...) (C.F.M.)

O significado do curso de Mestrado em Administraçãc Rural é aqui percebido como especialização, reciclagem dos conhecimentos e informações não atendidos no período de graduaçãc, além da tentatava de incorporar um sentido "prático" à essa atividade acadêmica.

Posteriormente, o significado de aprimoramento técnico, não restringindo seu enfoque às pequenas propriedades rurais, aliado à percepção de um currículo que apresenta sinais de obsolescência é apreendido :

(...)E você observa dentro do currículo, do mestrado nosso, várias disciplinas que não são oferecidas, consta mas não tem professor prá oferecer. Se você pegar...o nosso Curso de Mestrado em Administração Rural, você vai olhar lá no final...bem mais de 10 disciplinas que não são oferecidas. Por que não se

oferece, dentro do nosso curso de mestrado...disciplina como desenvolvimento agrícola das grandes propriedades do estado...quer dizer...do país ? Não oferece. Não tem. Mas tem as pequenas propriedades. E os grandes proprietários ? E os grandes industriais, por que tem...a massa mesmo da agricultura, um grande poder tecnológico...nós não sabemos. A administração rural voltada prá pequeno produtor ?(...) (T.R.)

Por outro lado,o significado do curso é apreendido em pólos distintos quanto ac seu público alvo.

Agora...eu acho que o mercado de trabalho...se você for procurar o mercado de trabalho...o pequeno produtor vai ficar a pé. Esse aí...apesar da gente...do curso tá muito focalizando...focalizando demais até o pequeno produtor, a administração rural eu acho ela exatamente voltada para a outra área né. É para a agroindústria, ela é para uma empresa estruturada. O pequeno produtor...você vai trabalhar que nem aquele...empresta a Deus e como e que é...quem empresta aos pobres ? Quem dá aos pobres empresta a Deus pois é...por que se você for procurar teu mercado de trabalho no pequeno produtor eu acho que...(...)Se você sair dessa região de Minas Gerais, aquelas grandes regiões de grandes empresas...você só vê aquelas baitas fazendonas que não tem realmente um administrador rural, necessita ainda essa funçãc, é do capataz, ainda existe a figura do capataz...(...).(A.L.B.)

(...) eu acredito que a agricultura, o modelo, o modelo de desenvolvimento da agricultura foi um modelo que gerou um bando de desigualdade no campo, que a gente tem uma distribuição completamente louca no campo, a distribuição fundiária é extremamente a favor da grande propriedade(...) eu acho que o curso forma, tanto o curso de administração rural em termos de graduação, agronomia etc, formam profissionais para trabalhar numa unidade que não existe. Formam profissionais para ir trabalhar na agroindústria, na grande empresa agrícola que na verdade é uma parcela muito pequena do que existe aí no real da agricultura. A grande parcela que a gente tem hoje de agricultores são os pequenos produtores e a gente não forma profissionais para trabalhar com esse tipo de pessoas. Esse tipo de agricultores estão marginalizados no processo e a cada dia fica mais.(...)Acho que a partir do momento que existe uma realidade desigual você tem que contribuir para mudar. (N.A.)

O significado do curso, enquanto percebido na perspectiva ideológica, apresenta um momento de contradição interna. Simultaneamente ele deve, na visão discente, direcionar-se tanto para pequenos agricultores quanto para grandes empresas de capital privado, aqui representadas pelas organizações integrantes do complexo agroindustrial. De outra forma e corroborando significados anteriores, o Mestrado em Administraçãc Rural passa a constituir-se, segundo esta visão discente, em um

período intermediário de tempo até que seja absorvido pelo mercado de trabalho.

Concordo muito com esse seminário que teve com essa pesquisadora brasileira que trabalha em Portugal. Hoje em dia o curso de mestrado está servindo prá tomar um pouco de tempo do sujeito que ainda não conseguiu colocação a nível de emprego. E cada vez mais está se reforçando o seguinte : o mestrado não oferece competência para trabalhar no mercado de trabalho, para atuar no mercado de trabalho. Ele te oferece uma qualificação, ele te dá um título, ele te abre novos caminhos, ele te dá um diploma mas ele...mas a competência que hoje em dia a empresa privada ja está ciente disso...no mundo acadêmico ele te dá mais chance de arrumar um emprego...mas competência profissional prá atuar no mercado aí...ele não te dá. (M.J.B.)

Neste sentido, a realização das expectativas de ingresso no mercado de trabalho referem-se, enquanto compasso de espera, à carreira do magistério. Simultaneamente, outros elementos de natureza ideológica convalidam a percepção de que, embora o Curso de Mestrado em Administração Rural deva apresentar-se sob caráter "prático", nem mesmo nessa dimensão, sua "competência profissional" se ajusta aos requisitos exigidos, segundo a discência, pela iniciativa privada.

4.3.3 Outros significados coadjuvantes

Outro significado do curso está presente em diferentes depoimentos. O Curso de Mestrado em Administração Rural, mais do que a superação das expectativas de diversas naturezas, representa uma possibilidade de crescimento profissional e intelectual.

Eu acho que esse mestrado...ele está fazendo coisas interessantes. Por exemplo, cê tem um livro. Bem ou mal você tem um livro de administração rural publicado. Bem ou mal esse mestrado serve e eu acho isso uma coisa importante, um grande passo no sentido de que não é só a economia, a administração não é só anotar dados econômicos, ou benefício e custo...(...). Então eu acho que

esse mestrado tem muita coisa a ver com a realidade, de tirar que a administração é só contabilidade, administração não é só isso, de tirar também que a administração é só decisão...(...). Eu acho ele interessante, ele é viável, lógico, o que precisa melhorar é por mais gente de fora, mais doutor nessa coisa...(...). (C.A.)

No depoimento anterior, a realização do crescimento profissional implica melhor qualificação de docentes oriundos de outras instituições. O enfoque estratégico, como mencionado a seguir, é uma das possibilidades para que se supere as limitações ainda remanescentes.

Eu acho que o curso, a idéia, é uma idéia de ponta...agora...é um curso novo, quinze anos, mas nós precisamos direcionar isso, colocar isso dentro de uma visão administrativa, estratégica. É um curso que pode contribuir muito pro setor, porque a visão agronômica em si, é uma visão limitada e quando você passa a integrar alguns conceitos...(...). (B.M.)

Importantíssimo não é ? Hoje, o fato da modernidade, seja na direita seja na esquerda, eficiência...participação das pessoas...gerência de organizações como um todo. A gente tem um papel muito importante ainda mais que o meio rural está num processo de transformação constante...(...). A gente com os conhecimentos da administração rural tem muito a oferecer sobre isso. O curso de mestrado é a hora de formar o cientista prá atuar dentro disso.(...). (M.S.M.)

Importante, eu ouço muita bobagem por aí...a principal bobagem que eu ouço é de que...existem outras áreas que têm possibilidade remunerativa melhor...isso e aquilo. Pelo contrário, a administração é uma profissão que cresce e vai crescer muito mais...eu vejo que a administração rural é uma carência. O mercado prá mim é amplo, o que não existe é profissionais qualificados...é diferente !(...). (S.A.)

Não obstante as deficiências percebidas pela discência, o curso contempla referências positivas e otimistas enquanto gerador de melhores condições no exercício profissional. Permite visão esclarecedora do objeto da Administração Rural e seu conteúdo informativo é capaz de proporcionar as condições necessárias para a atuação no mercado de trabalho. Contraditoriamente, ele ainda pode apresentar-se como algo não conhecido :

Bom, a administração rural...o contexto brasileiro já não é grande coisa...uma corrupção e tal...fica difícil...eu acredito que a administração rural sendo...a área rural é uma coisa muito deficiente...mas...a administração rural vai favorecer muito a agricultura como um todo...eu acho que...é isso, já acabou. (G.L.B.)

Eu acho que no meu caso por exemplo, melhorar o nível profissional para tentar uma coisa melhor no...mais prá competir no mercado de trabalho mesmo. Não é por fissuração no estudo, não é nada disso. Acho que é por aí. Eu tinha vontade de mexer com pesquisa...eu não sei até que ponto vai adiantar prá gente fazer um curso de mestrado, se isso vai trazer alguma coisa...até que profissional...eu não sei se vai acrescentar...eu não vejo assim...até pelo próprio contexto do país...mas eu acho que ele não foge muito dos outros cursos de mestrado não...eu acho que ele não fica devendo nada as outras escolas...num sei...porque eu não conheço muito. (C.G.C.)

4.4 O significado do mestrado em administração rural na perspectiva docente

4.4.1 Introdução

O significado do mestrado em Administração Rural na perspectiva docente foi apreendido a partir de entrevistas realizadas com os docentes efetivamente atuantes no curso. Atuação efetiva refere-se à prática sistemática de orientação de dissertações ou a responsabilidade na condução de disciplinas. De forma análoga à apreensão do significado discente, o momento da entrevista privilegiou a livre manifestação do informante ainda que se utilizasse de um roteiro semiestruturado, semelhante ao aplicado à discência.

A partir do conjunto de elementos significantes apresentados pelas entrevistas, a análise interpretativa foi conduzida no sentido de delinear, cronologicamente, os diversos significados apreendidos referentes à criação, desenvolvimento e estágio atual do curso.

4.4.2 Elementos significantes relativos à gênese do curso

Nesse primeiro momento, o significado dc mestrado em administração rural se apresenta como a oportunidade de criar um curso até então inédito no país.

O curso em si, quer dizer, foi formado por que na época a escola estava num período de expansão, 1975, e você tinha que abrir um curso e você tinha duas opções : ou fazer de economia rural que já existia vários bons no país ou então fazia...abria uma área nova e dentro dessas duas opção pegou-se a área nova. Era um curso inovador, não tinha nenhum no Brasil e a administraçãc rural era uma coisa que tava muito ainda formalizada no modelo americano então optou-se por fazer em administração rural que era...era uma coisa que na época apresentava melhores perspectivas do que você fundar um curso de economia rural e continuar a sendo um outro curso de economia rural.(A.E.).

Entre a possibilidade de criar um curso de economia rural ou de administração rural, opta-se pela última pois, além de não ter similar, esse é a alternativa, segunda essa visão docente, ao modelo americano de administração rural. Referente a essa fase inicial, outro significado se aproxima do anterior embora as justificativas para a criaçãc do mestrado sejam diferentes.

Acredito eu, eu conheço pouco da história do mestrado mas...o mestrado surgiu no período que nós poderemos chamar de milagre brasileiro, em função das necessidades dos programas governamentais em curso naquela época, quer dizer, a ênfase que se dava ao desenvolvimento brasileiro...então ele surgiu no sentido de capacitar pessoal técnico especializado em administração para atender, principalmente, dos órgãos governamentais que atuavam no campo tipo Embrater, Embrapa e outros. Se tratou de criar, eu pessoalmente considero até um pouco estranho o surgimento de um mestrado numa escola de agronomia. Eu entenderia esse mestrado surgir inicialmente numa escola de administraçãc tá, mas vamos ver, veio surgir talvez por um desinteresse ou desconhecimento maior por parte das faculdades de administraçãc sediadas em...principalmente nas grandes cidades e capitais, o desinteresse e o desconhecimento do setor rural. (N.S.Q).

Ainda que o surgimento do mestrado numa escola de agronomia seja percebido como algo cuja coerência não é entendida, os objetivos dc curso, nesse depoimento, significam a capacitação de

indivíduos - geralmente ligados a órgãos governamentais - em seu aspecto técnico administrativo. Ainda sob essa dimensão e numa perspectiva pragmática, outro significado é apreendido :

eu acho o seguinte : existe uma necessidade de criar um corpo de pensamento no Brasil nê, a respeito da racionalidade da agricultura...então eu me oriento por esse tipo de comportamento, a minha filosofia básica é essa. Agora esse corpo técnico ele tem que ter uma base nê, que ela é composta de uma série de informações e formações nê, então existem várias escolas no Brasil que acredito que contribue para esse curso. Tem as áreas de economia, tem as áreas de sociologia, áreas de extensão nê, vários cursos... então a administração, porque acreditava na época, tava faltando...era uma lacuna nê, quer dizer, afinal de contas...cê tem conhecimento de extensão, tem conhecimento de sociologia mas... não existe aquela...aquele desfecho...prá mim, a administração é o desfecho, como é que vamos colocar isso em prática ? tudo isso aí em prática ? A extensão leva conhecimento mas e a racionalização das atividades na agricultura ? Quer dizer, a economia é uma parte que eu julgo muito importante como fornecedora de informações, como abertura de cabeça, o sujeito pensar um pouco mais...mas é preciso na prática, como você pegar, arranjar seus empregados, colocar as coisas no lugar, o planejamento integrado como um todo não é ? (T.J.K.)

O significado da administração decorre, nesse momento, da articulação que se pretende entre as diversas áreas do conhecimento como economia, sociologia e a experiência obtida no processo de extensão. Elege-se a administração como o arremate das contraposições teóricas, ressaltando suas possibilidades na prática da alocação de recursos. Tal significado aproxima-se daqueles apreendidos em outros depoimentos :

Eu acho que ele vem preencher uma necessidade tanto em termos de teoria quanto em termos de aplicabilidade e agora com esses frutos que a gente tá tendo, eu acho que esse sentimento que a gente tinha no início do curso, é uma realidade, tem sentido isso. Ele realmente veio a preencher uma necessidade teórica porque a administração rural tem a sua ... o seu... a sua posição teórica, ela tem lugar enquanto ciência, não é, e veio possibilitar também a aplicabilidade dos conceitos, das teorias de administração com o dia a dia do complexo agroindustrial e agora eu vejo que com o tempo, já está como...como é que se diz, formado mesmo, já existe uma produção científica de pessoas já trabalhando, de produtos de respostas dessas pessoas nas diversas empresas. (G.L.)

Nesse depoimento, o significado do mestrado se apresenta como o local de aplicabilidade dos conceitos e teorias da administração. A ocorrência dessa produção científica é verificada, segundo essa visão, nas respostas obtidas a partir da atuação dos egressos do curso em diversas empresas.

4.4.3 Outros elementos significantes

No depoimento seguinte, a importância da atividade gerencial é referenciada como justificativa da existência e do caráter oportuno do curso :

eu vejo esse curso como um curso bem oportuno, bem adequado para a situação, para as necessidades que o país encontra. Sem dúvida. Hoje...essa área de gerência, desde a década passada que eu venho defendendo nê, inclusive investi nela, acreditando na necessidade de gerência em termos de agricultura. Desde a década...quando...início de 80, na última década aí. Então eu já pregava e dizia que 90 seria a década da gerência. Então em cima disso, quer dizer, a criação desse curso, com a nova adaptação que foi feita nele, principalmente que foi feita nos anos 80 se não me engano, quando eu já tive, eu me lembro que eu tive uma determinada influência em termos de disciplina, então eu acho que hoje ele é um curso bem adequado, sabe, talvez está faltando, no meu ponto de vista, não sei se você vai me perguntar lá na frente nê, um enfoque maior de ensino, principalmente na área de administração de empresas, tá precisando assim de uma balançada, uma esquematizada mais em termos de modernização das teorias de administração, é lógico que a gente fica chutando na trave, faltando... assim... uma equipe mais bem estruturada, mais bem capacitada para poder realmente conduzir de forma melhor. Mas em termos de adequação do curso eu não tenho dúvida da importância do valor desse curso....eu procuro dar um enfoque mais executivo dentro do curso e nisso aí é onde eu tenho uma certa...não digo dúvida, mas uma...não tenho uma definição clara, tá certo, se eu devo treinar um executivo ou se eu devo treinar um professor pesquisador...mas a adequação dele é indiscutível,tá certo ? (S.S)

O significado do mestrado é aqui apreendido em sua dimensão instrumental cujo enfoque direciona-se à perspectiva da gerência, embora ainda permaneça dúvida quanto ao tipo de profissional que se pretende, executivo ou pesquisador. Para isso, segundo essa visão docente, é necessário modernizar a aplicação dos conceitos

das teorias de administração. De forma análoga ao significado anterior, o mestrado pode significar também a possibilidade de conhecer o mercado e aprimorar os conhecimentos de comercializaçãc não obtidos durante o período de graduaçãc :

(...) vou te falar uma coisa, você forma hoje um agrônomo, cê pega um engenheiro agrônomo, que é hoje a maior parte...o nosso...grande parte, não tá tanto mas foi...a maior parte dos nossos estudantes eram engenheiros agrônomos. Agora tá mudando nê..mas...você forma um bom profissional. Um ótimo indivíduo para produzir. Ele não sabe comercializar. Ele tem dificuldade...ele não entende de mercado, ele tem dificuldade de gerenciar a propriedade que ele tá trabalhando. A dificuldade é muito grande, você nota isso nele. Aquela base de administração de um modo geral. Então eu acho que é fundamental a administração rural...a primeira coisa, qualquer atividade, seja pequena, pequeno produtor seja o médio, ele tá voltado hoje para o mercado. E esse mercado é fundamental...ele tem os princípios básicos de administração, então eu acho que o engenheiro agrônomo, ele é ótimo para produzir, ele não vai ter problema para produzir, ele vai ter ótimas produtividades, de excelente qualidade. Mas na hora que ele realmente percebe, ele não conheceu o mercado, não soube talvez pensar um pouquinho mais lá na frente. Eu acho que o administrador rural é que vai mostrar isso. Então eu acho que a gente inclusive tem que se questionar muito...eu acho que o mestrado vai complementar justamente aquilo que ele precisa. Ele é um bom técnico, mas um péssimo indivíduo para comercializar, ele não sabe administrar o que tá acontecendo, (...) os nossos estudantes têm se saído muito bem aqui. Agora o que eu tenho visto, infelizmente a maioria...muitos deles tão saindo hoje para a universidade. Eu gostaria de ver eles mais na iniciativa privada. Ali sim, seria...acho que ali é que ia exigir mais dele um pouco nê. Infelizmente isso não tem acontecido porque muitas vezes, na iniciativa privada, já está o administrador de empresa. (L.R.)

A partir do fato da clientela do curso ser constituída por engenheiros agrônomos, cujas habilidades e conhecimentos para a produçãc são considerados satisfatórios, o mestrado significa, nesse depoimento, a possibilidade de capacitar seu público nos aspectos ligados à comercializaçãc e à gestão em geral. Admite-se, também, que o destino precípuo dos egressos do curso seja a iniciativa privada.

Em depoimento posterior, o significado do mestrado assume a possibilidade de se tornar o momento essencial na discussão de temas referentes à questão agrária nacional.

É uma questão muito complexa nê...eu vejo o mestrado, ele tem um papel importante sim. Eu acho assim...apesar de que as transformações no setor agropecuário no país como um todo, nós estamos numa situação indefinida, crítica, mas...inquestionavelmente eu diria que nós temos um papel muito importante, não só esse mestrado mas vários outros mestrados, no mestrado particularmente que tem uma série de temas e de possibilidades na área agroindustrial, da agricultura e da agropecuária também, de unidades de produção no campo eu acho que vamo demandar muito esforço e muita análise com a colaboração de administradores rurais e com a ação de técnicos e de profissionais ligados a essa área. Só para dar um exemplo, a questão de programas, a questão de programas públicos para o campo e que demandam profissionais que saibam coordenar, organizar e administrar de uma certa maneira esses programas, estabelecer contatos interinstitucionais e fazer interdependência, interrelação, integração com outros órgãos.. O país tem possibilidades incríveis, eu acho, em termos de desenvolvimento sócio-econômico no meio rural e isso aí um profissional vai ter muito a contribuir nessa preocupação na eficácia dos programas, a própria gestão das unidades de produção...(...) Eu gostaria de dizer o seguinte...isso que eu não falei em momento algum, a formação teórica a nível de organizações, eu acho extremamente deficiente. Não sou profissional específico dessa área mas eu acho que o nível teórico, reflexões sobre organizações, mudanças organizacionais, organizações contemporâneas, novas formas de gestão, conflito e poder em organizações, questões de cultura, ideologia organizacional...isso não tem sido dado.(...) Eu acho que não e deficiência só de um professor. Nós precisamos de mais professores nisso. Nós estamos com deficiência na formação teórica e isso, eu acho assim...quase que generalizando para todos os alunos aqui, eu acho que nós temos tido dificuldade talvez por incompetência dos professores atuais...nós temos dificuldade de dar um embasamento teórico melhor para os nossos estudantes. (E.P.V.).

Embora o significado do curso de mestrado seja apreendido como oportunidade de capacitar estratégica e conceitualmente sua discência para resolução das importantes questões da agricultura nacional, é reconhecida a sua incapacidade de fornecer, momentaneamente, os conhecimentos teóricos necessários para tal objetivo.

Outro significado do curso de mestrado, apreendido na perspectiva instrumental, apresenta-se recorrente conforme depoimento anterior.

Eu acho que uma coisa que acontecia no passado e isso também tá relacionado com o currículo e que foi mudado, num sei por que que foi mudado, eu não participei dessa decisão mas por exemplo, tinha um curso de estatística aqui que era obrigatório e num sei por que deixou de ser. Não sei por que mas de repente...não sei se foi pressão de estudante, não sei, deixou de ser obrigatório, eu acho que também é uma disciplina importante. Quer dizer, você

pode adequar igual a economia por exemplo, você vai dar um curso de economia num curso de economia pura a abordagem é uma, cê vai dar um curso de economia num curso de administração a abordagem é outra. Quer dizer, você tem que fazer as adaptações. Então como é que você vai...vamos dizer que alguém...nós não treinamos ninguém...o mestrado não treina ninguém para ser pesquisador, isso é óbvio. Você treina o indivíduo no início da carreira, ele pode continuar ou pode ir para a outra, certo ? (...) O fundamental é que haja uma bca transmissão de experiência. Que o indivíduo saia daqui treinado...é claro que o indivíduo que vai sair daqui não é um indivíduo que vai ser... treinado a ser um pesquisador. Num vai e a gente não espera isso. Quer dizer, eu acho que o curso de mestrado como eu falei antes, é um curso de iniciação à ciência, cê pode continuar se você for bem treinado ou se tem um bom começo e pode trabalhar numa empresa ou numa outra instituição qualquer. (A. E.)

ignificado do curso de mestrado apresenta-se, nesse depoimento, como a possibilidade de treinamento de discentes recém egressos de cursos de graduação. Esse período de treinamento visa fornecer os conhecimentos necessários à introdução ao procedimento científico, não objetivando, contudo, capacitar seu público para as atividades de pesquisa.

Em depoimento seguinte, o significado do mestrado configura-se como um campo de estudos ainda inacabado em virtude das dificuldades naturais de demarcação científica e da falta de massa crítica disponível para delimitação dessa área do conhecimento.

Olha, eu não sei...eu vejo que na verdade que o curso...eu não consigo ver por essa falta de interação, eu não consigo ver uma...essa massa crítica funcionando, ou seja, que nós estamos efetivamente integrados, que nós estamos...vamos dizer assim...que nós estamos criando desafios científicos para resolver. Então, para um doutor nê...isso é ruim, nê, isso é ruim. Então desse lado eu vejo é que falta interligar essas partes, eu acho que não se consegue interligar os diferentes temas aqui e isso é um reflexo ainda desse campo que é por fazer que é a administração rural. Eu acho que falta essa interligação...as concepções são diferenciadas sobre isso nê...assim...eu, por exemplo,que tinha essa idéia que acho que ainda existe...ainda no caráter científico nê que...você...qualquer mestrado se está buscando o aspecto científico...tá sempre perguntando o que que é ciência naquilo que nós estamos fazendo, o que que é efetivamente científico, o que que é produzir cientificamente nê, eu acho que nesse ponto é...a contribuição ela é muito pequena pro crescimento pessoal aí. Agora, por outro lado, a minha produção dentro da administração rural, da maneira que eu vejo, o pouco que eu consigo sinalizar, o curso contribui na medida em que eu participando dos seminários e eventualmente uma co-orientação de tese, eu possa estar...eu reflita nê sobre

o que deve ser pesquisado ou o que enfoque eu tenho que dar, ou o que mais eu tenha que embutir numa reflexão ou numa tese orientada por mim que possa avançar em relação aquele ponto. Então quer dizer, contribuição pessoal ai eu acho que é isso, eu acho que pesando as duas coisas, esse lado empírico ai, descobrir aspectos, abordagens do empírico nê, no fazer a pesquisa, ele existe por que eu tô lá, assisto seminário, eu vejo seminário de um, seminário de outro, faço minhas anotações, ali faço minhas reflexões, nesse ponto contribui. Mas a idéia da massa crítica, essa idéia do global, de uma grande discussão eu acho que não existe. Nesse ponto não contribui. Eu acho que até limita. A rigor. (M. P.).

inda que o ambiente predominante no curso de mestrado, segundo esse depoimento, limite as possibilidades de discussão na tentativa de sinalizar uma produção efetivamente científica, o mestrado se apresenta como oportunidade de aprimoramento pessoal, onde o docente possa refletir sobre os objetos de estudo que devam ser pesquisados. Essa reflexão desenvolve-se a partir de observações pessoais em atividades como seminários, co-orientações de teses, etc. Segundo o depoimento docente, esse momento traz consigo a possibilidade de avanços no entendimento dos aspectos dinâmicos inerentes à atividade de pesquisa.

Embora as informações referentes aos aspectos operacionais da prática administrativa não devam ser negligenciadas ao longo do cumprimento dos créditos, o significado do mestrado, segundo o depoimento seguinte, não deve restringir-se à esse enfoque apenas. O curso de mestrado significa a possibilidade de proporcionar, efetivamente, visão estratégica à discência.

Bom, eu acho que numa das primeiras questões eu já abordei sobre isso...é...eu acho que na minha opinião é o seguinte : esse curso, ele tem um papel importante a cumprir no cenário brasileiro. E esse papel é tão importante, se diz ai que ele foi pioneiro e de fato foi pioneiro mesmo, que hoje em dia você vê que, embora escolas não tenham criado cursos de administração rural, elas têm áreas voltadas para a administração rural. A própria FGV tem, outras universidades já estão fazendo pesquisa em área de administração rural, então ele tem um papel muito importante a cumprir. Agora uma coisa que eu acho que a gente tem de fazer é o seguinte : é saber que tipo de profissional nós vamos

formar ? Nós vamos deixar, por exemplo, prá escolas como a GV, a USP formarem o pessoal que vai gerar conhecimentos estratégicos em administraçãc e vamos nos preparar para formar indivíduos que vão executar atividades intermediárias a nível de... então é o seguinte : eu acho que o curso tem que fazer uma definição crucial dele com relação a filosofia básica dele, de que tipo de profissional nós queremos formar. Nós vamos criar... nós vamos deixar para a GV, a USP e outras instituições no Brasil formem administradores com visão estratégica e nós vamos formar administradores com visão operacional ou quase de tarefa ? Pelo que eu tenho visto aqui, nós estamos no nível...mal atingindo c nível de...operacional, nós estamos formando tarefeiros, entendeu? Agora, eu acho horrível isso, eu acho que o curso de mestrado, ele deve dar, na realidade, não justifica você criar um curso de mestrado para dotar o indivíduo de capacidade, única e exclusivamente, de...operacional...não justifica. Não adianta você gastar dinheiro com...financiando estudantes, o estado gastar dinheiro financiando estudantes, financiando professores para dar um curso ai de dois anos, dois anos e meio, para formar indivíduos que são tarefeiros. Não é tarefa que eu estou falando da empresa...eu acho que a gente tem de formar, entendeu,... é indivíduos com visão estratégica realmente. É claro que a gente não pode descuidar do aspecto operacional, tem de trabalhar com ele, mas o objetivo é formar indivíduos com visão estratégica. O país precisa de gente com visão estratégica. Eu acho isso um absurdo você criar um curso de mestrado...por que fazer determinadas coisas que tem sido feitas aqui, o indivíduo não precisa fazer mestrado não. Um administrador com graduação está apto a fazer isso ou ele vai e faz o curso de especialização, vai gastar menos tempo, é dirigido etc. Eu acho que a gente tem de formar gente com visão estratégica. Para preparar gente com visão estratégica nós temos que enriquecer um pouquinho nosso currículo nas duas áreas. Nós temos de introduzir algumas disciplinas como...é...discussão sobre ciência política, economia política, em área dessa natureza...como outras áreas também. O mundo tá tão dinâmico e a própria agricultura também, então você não pode mais se dar ao luxo de considerar que alguém pense por você. Nós temos que formar gente que pense também. (C. D.)

O significado do mestrado apresenta-se, nesse depoimento, como a possibilidade de superar o enfoque instrumental atualmente verificado, uma vez que para tal propósito já existem os cursos de especialização. Ainda nessa perspectiva, essa visão estratégica seria fornecida a partir de uma redefinição dos objetivos do curso e através do enriquecimento da grade curricular nas duas áreas de concentração.

4.4.4 O entendimento docente sobre duas questões específicas

Dentre as questões que compuseram o roteiro de entrevista, uma delas referia-se à metodologia de ensino praticada no curso. Em relação à esse aspecto da prática educativa, assim se manifestou a docência :

(...) Como eu falei, não conheço todas, acho que tá dentro do processo normal. Eu acho que você não pode cabrestar todo professor. Ah!, tem que ser feito desse jeito, daquele...eu acho que tem que ser feito...cada professor tem o direito de estabelecer o sistema de avaliação que...de acordo com a sua concepção é o melhor. Eu acho que você não pode cabrestar, tem que ser assim, assado. Eu acho que você tem que ter liberdade para definir o método. É você que tá ensinando, você que tem o direito de escolher o método de avaliação. (A.E.)

Olha, ensino prá mim é uma coisa...ninguém ensina, tá certo? Que o professor não ensina, o professor orienta, o aluno aprende, tá certo ? Existe duas coisas. Uma é o ideal outra coisa é a realidade. (...) Porque se é o aluno que aprende o professor deveria ser um orientador...ele fala ô, esse capítulo o negócio é esse, vamos discutir isso aí, tá certo? Esse seria um processo muito interessante de ensino. Quantas vezes eu já tentei fazer isso...gente, na graduação eu tenho apostilas, na pós-graduação eu entregava a matéria...eu faço isso na pós-graduação porque eu tenho poucos alunos, tá certo? eu dou a matéria aqui e ele vai aprender, ou vou só ajudar. Agora...não, esse negócio aí não é assim não. Nós temos que discutir o assunto, quer dizer, eles aprendem, quer dizer, o processo que eu uso na pós-graduação eu acho que ele não é ruim não e pelo menos eu faço uma avaliação com a turma aqui, se eles acham esse processo válido, se eu posso continuar com esse processo, eles gostam demais do processo que a gente usa tá certo? Eu não sei se eles falam isso porque eu geralmente eu faço perguntas antes de dar o conceito ou porque realmente acontece. Eu acho que nesse nível aqui não tem esse negócio não. Eu acho que há uma certa sinceridade da parte deles né. Toda sinceridade da parte deles. (T.J.K.)

Olha, a mesma coisa. Eu acho que dentro do mestrado, pelo que eu percebo que existe aqui não tem muito que variar. Eu acho que todos os métodos são bons. Professor dá aula, ministra aula, isso é clássico, universal. O professor dá uma aula. Combinar isso com uma...estudo em grupo dos alunos, de alguns textos e discussão em sala de aula, com esses seminários dos alunos como forma de todo mundo estudar e um apresentar o seminário também é uma alternativa. Os problemas decorrentes e todos esses processos de ensino, eles realmente, eu não tenho acesso a eles porque isso depende daquele momento. (...) Sobre a qualidade deles em sala de aula é difícil eu falar. (M.P.)

Olha, para falar a verdade prá você eu mesmo me penitencio porque eu nunca tive um treinamento em metodologia de ensino, nunca. O que eu faço é alguns cursinhos que a Esal às vezes oferece...mas eu não tenho formação pedagógica nenhuma. Nunca tive. Então a metodologia minha é a tradicional...aulas expositivas, a própria disciplina exige aulas expositivas, uso retroprojetor

quando preciso, não uso muito porque é muito fácil pro professor usar retroprojetor, eu acho. Cê por a lâmina lá é fácil, cê por no quadro parece que fixa mais. (L.R.)

É muito difícil eu dizer sobre a metodologia utilizada...predominantemente utilizada aqui no curso. Eu não sei nem se eu seria a pessoa apropriada...eu tenho a opinião de que, evidentemente você tem que adaptar a metodologia de ensino ao objetivo de cada curso. Eu não sei exatamente qual a metodologia utilizada por todos os professores. (E.P.V.)

Olha, eu te digo uma coisa. Como eu lhe disse, nós não discutimos isso no departamento. Não sei qual a metodologia que está sendo utilizada com o professor X, Y e Z. Eu sei de alguns professores, a gente discute mais por uma série de afinidades até por área porque nós adotamos uma metodologia de ensino mais ou menos semelhante. Do resto eu não sei, não sei.(...) Se talvez tivesse mais discussões com um especialista na área de pedagogia essas coisas todas porque, afinal de contas, a maior parte de nós professores universitários somos leigos em matérias didático pedagógicas porque, por exemplo, existe o estudante de primeiro grau, professor de primeiro e segundo grau, matérias pedagógicas para lecionar mas isso não e exigido do professor universitário. Parece que quando o indivíduo chega na universidade os problemas de natureza didático-pedagógica desaparecem. Então, não se discute isso, correto? (C.D.)

Outro aspecto que diz respeito diretamente às atividades desenvolvidas no mestrado cuja atribuição fica a cargo da docência é a questão do planejamento e desenvolvimento das disciplinas. Assim esta se apresenta :

Acho ruim. Muito ruim. Tô sendo até franco...são duas coisas...olha o que você me perguntou, planejamento e desenvolvimento. Então eu continuo achando ruim. A estrutura e o lay-out dela, se existisse esse termo lay-out de disciplina, é bom, o processo aí interferido é ruim. Ou seja, eu não sei o que o outro professor dá. Não existe reunião, o colegiado...o colegiado, não estou pichando pessoas não, mas fui do colegiado várias vezes e isso acontecia também lá, então o colegiado, eles discutem muito os assuntos burocráticos e os assuntos acadêmicos não são discutidos e como o colegiado não considera, não engloba todos os professores do mestrado, não há uma discussão acadêmica, então essa pergunta às vezes...isso é comum mesmo, já vi isso em tal disciplina, fulano de tal já falou demais nisso certo?, esse é o grande problema que tem aí no mestrado. Pois é, planejamento e desenvolvimento, eu estou entendendo planejamento e desenvolvimento e direção. Você tem que ter no nosso mestrado, saber o que é que é dado, não adianta falar : Ah! mas tem a ementa das disciplinas, ninguem melhor que o professor para dar esclarecimento aos professores. (G.L)

Olha, isso hoje tá muito na mão do professor, não é. E eu vejo isso de duas formas. Uma é que há um perigo que é realmente de que só ele sabe do que tá sendo dado ali.. Há um desligamento, não há uma integração, isso eu acho sinceramente que existe. Dum lado é isso. O professor acaba sendo o dono da disciplina entre aspas. Ele apresenta essa disciplina aprovada no colegiado mas não existe um acompanhamento por órgão nenhum sobre o desenvolvimento

dessa disciplina. Eu acredito que nem o colegiado tem tido essa capacidade de acompanhar um pouco a evolução da disciplina durante o curso. Por exemplo, eu tenho dado essa minha disciplina, eu tô falando minha disciplina até...eu criei essa disciplina, só eu que leciono essa disciplina, só eu tenho lecionado, o feed-back que eu tenho e dos alunos. (E.P.V.)

Também eu acho que é normal, eu não esquento muito a cabeça com isso aí não porque isso aí fica mais a critério do pessoal do colegiado e como eu não sou mais do colegiado então eu acho que há uma preocupação no sentido de colocar isso aí de uma maneira que torne mínimo os erros. Eu também não vejo muita relevância nesse sentido. Tem disciplina que exige mais, tem disciplina que exige menos, vai depender do professor. (A.E.)

Olha...eu vejo uma incoerência nisso aí. Embora elas estejam dispostas, vamos dizer, dentro da grade curricular, vamos dizer, no sentido de oferecer ao aluno uma visão geral da área de administração ou uma visão complementar certo? Não há diálogo entre os professores. Os professores não se reúnem, não discutem, não planejam essa formação. Cada um dentro de sua área específica acredita que está fornecendo aos alunos as indicações e informações necessárias, é o que eu acredito. No meu entender não existe planejamento, que esse planejamento é formal. Na prática ele não se efetiva. Eu vejo dessa forma. (N.S.Q)

Ah!, também não sei porque depende da metodologia de cada professor, eu não sei como é que faz cada professor porque eu sei que cada professor tem uma ementa aprovada pelo colegiado e ele desenvolve ai. Não tenho conversado quais os fatores de sucesso e insucesso de desenvolver o programa e acho que...não seria...seria mais as disciplinas facilitar a elaboração da dissertação. Isto que teria que estudar. Porque não é tanto o numero de disciplinas, áreas de concentração...isso é muito geral...é burocrático, o problema é se as disciplinas te levam a facilitar ao aluno, se com isso pode elaborar a dissertação...o que eu tô achando é que parece que não. Parecem que as disciplinas não levam a nada, a você elaborar a dissertação. Pelo que eu tenho ouvido falar os orientadores...as disciplinas não satisfazem o que...o que eu tô achando é que parece que não. (T.O.)

Bem, eu não posso dizer muito isso porque, embora já... foram alguns professores pediram que fossem feitas, feito não é, discussões e reuniões para debater as disciplinas, inclusive para dar um conjunto de totalidade ao curso, isso nunca foi feito. Nunca foi feito seminário sobre...para se discutir conteúdo programático, quando você vai oferecer uma disciplina nova é...faz a ementa dela, submete a ementa...manda pro colegiado, o colegiado manda a ementa para o departamento...assembléia departamental, não se discute de modo geral, lê ali, aprova ou não aprova e depois vai para outras instâncias superiores aí na Escola e é aprovada. (...) Outro aspecto, por exemplo, que prejudica muito isso e que concordo, o curso tem que ter um colegiado para administrá-lo. Mas esse colegiado se fecha muito dentro do colegiado. Por exemplo, eu desde que estou aqui, não recordo de ter feito, posso até estar cometendo alguma injustiça, uma reunião dos professores do mestrado para discutir problemas do mestrado. Então o colegiado toma decisões, passa a memória das reuniões para os professores via ofício, pronto. Mas não se discute mais nada, não se discute por exemplo, técnicas de ensino, não se discute por exemplo, aspectos de natureza pedagógica, didático-pedagógica, a filosofia da educação, o que é educação. Isso não é discutido. (C.D.)

Os depoimentos anteriores, referentes à metodologia de ensino praticada no curso e ao planejamento e desenvolvimento das disciplinas, explicam-se por si próprios. Eles sinalizam fenômenos organizacionais vivenciados e a sua compreensão contempla a figura do **Dasein** referenciada por RICOEUR (1983). Essas questões relacionam-se diretamente aos aspectos de avaliação. De fato, esses discursos são fragmentos auto-avaliativos. A intenção em inseri-los nessa parte do estudo foi proporcionar um momento de reflexão interna, a fim de que a prática das discussões contribua para a construção de modelos avaliativos que possam refletir o significado da ação organizacional sob o ponto de vista docente.

4.5 O significado do mestrado na perspectiva CAPES

4.5.1 Introdução

O significado da Pós-Graduação, especificamente ao que se refere à avaliação e ao curso de mestrado, foi apreendido a partir dos documentos relativos ao I e II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG) e demais publicações da CAPES como Notas Críticas sobre a Evolução do Sistema de Acompanhamento e Avaliação, Notas sobre a Avaliação da Pós-Graduação, publicações referentes às Reuniões de Avaliação, Relatórios de Avaliação, Relatórios de Visita ao curso, entre outros documentos.

4.5.2 Elementos significantes apreendidos

A origem do Sistema de Acompanhamento e Avaliação operacionalizado pela CAPES decorre da implantação do I Plano Nacional de Pós-Graduação em junho de 1975. Esse Plano, além de normatizar o Sistema em seus aspectos legais, tinha como objetivo centralizar na esfera governamental toda a formulação da política de Pós-Graduação bem como sua coordenação, controle e execução. Esses objetivos encontravam-se explícitos na publicação CAPES "Novas Perspectivas para o Sistema de Ensino Superior" junho/1975:

(...) A proliferação e a diversificação assistemática de cursos, especialmente nos últimos cinco anos e das conseqüências imediatas e mediatas resultantes, levaram os órgãos governamentais a estabelecer mecanismos para disciplinar os seus desenvolvimentos. (...) Os efeitos de longo alcance a serem produzidos no processo de desenvolvimento brasileiro e a operacionalização da política nacional de pós-graduação, através do Plano Nacional de Pós-Graduação está, também, vinculada à própria filosofia do II PND. Isto é : A construção Nacional segundo um modelo de sociedade capaz de transformar e reformar suas instituições econômicas, sociais e políticas, obedecendo os objetivos de estratégia nacional, respeitando os valores humanos e a identidade da cultura brasileira.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação era, de fato, uma subparte do II Plano Nacional de Desenvolvimento. Este, idealizado por uma equipe interministerial durante o governo Geisel, propunha uma estratégia de desenvolvimento baseado nos modelos estatizantes e também centralizadores. O plano para a Pós-Graduação portanto não fugiria à essas características :

(...) Tais diretrizes se referem, fundamentalmente, a medidas institucionais em âmbito nacional, a nível de universidade, e a nível dos diferentes cursos de pós-graduação, com o propósito de consolidar o sistema, propondo uma repartição mais adequada das funções dos órgãos governamentais envolvidos. Assim, as funções normativas e as atribuições financeiras, relativas às atividades regulares dos cursos de mestrado e doutorado, devem passar completamente ao Ministério da Educação e Cultura, enquanto os demais órgãos e agências participarão do apoio e projetos de pesquisa.

Estas indefinições e sobreposições institucionais foram típicas da fase inicial da pós-graduação e devem ser superadas na presente etapa, na medida em que se opere a consolidação institucional pretendida pelo PNPG.

Apreende-se, portanto, que para o Sistema se consolidar institucionalmente, haveria a necessidade de se padronizar os procedimentos e, conforme o texto, "superar" as prováveis questões polêmicas relativas à questão orçamentária, nível de decisões e autonomia política de cada instituição.

A adequação dos sujeitos diretamente envolvidos no sistema de Pós-Graduação - docentes e discentes - aos propósitos do Plano também seria pretendida através de procedimentos padronizados. Especificamente, assim se referia às condições de entrada e processo de seleção :

(...) - a instituição que oferece o curso de mestrado e doutorado deve apresentar, por ocasião dos contatos pessoais com os candidatos, as informações sobre suas linhas curriculares e sobre os projetos de pesquisa em andamento e em preparo. Com isto, é possível elaborar, em conjunto com os candidatos, planos de trabalho na forma de um compromisso recíproco, flexível e responsável.

Do significado dessa proposta àpreende-se, portanto, a concepção de caráter restritivo verificada no processo de seleção. Os discentes seriam selecionados mediante o prévio conhecimento das linhas de pesquisa de cada instituição, aceitando-as, segundo o texto, na forma de "compromisso" com aquelas propostas de estudo em andamento.

Os procedimentos a serem adotados para a efetivação do Plano, especificamente nos aspectos relativos aos interesses governamentais, seriam reenfatizados em momento posterior :

(...)O processo político-administrativo desencadeado por este Plano deve ser conduzido de acordo com as diretrizes enunciadas, cuidando, em primeiro lugar, que as decisões sejam articuladas com o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, como condição essencial de coerência no planejamento

governamental; e, em segundo lugar, que as políticas e programas decorrentes sejam representativos em sua concepção e adoção a nível de universidade ou instituição de ensino, como condição essencial de compromisso no plano educacional.

Com relaçãc à atuação da CAPES, referenciava-se sua incumbência na concessão de bolsas de estudo diretamente às Instituições de Ensino Superior e um possível critério para essa distribuição era proposto de forma incipiente :

(...)As atividades educacionais voltam-se para a formação de recursos humanos em nível de mestrado e de doutorado, produto do esforço conjugado do aluno e do professor. Reconhece-se o bom desempenho de um programa, inicialmente, pelo número e qualidade dos alunos que chegam a completar seu curso.

Embora a relação quantitativa (fluxo de entrada e saída) houvesse sido mencionada como indicador de desempenho dos cursos, os critérios para sinalizar a "qualidade dos alunos" não foram mencionados.

O II Plano Nacional de Pós-Graduação, compreendido entre os anos de 1982-1985 e aprovado por Decreto No. 87.814 de 16/11/82, apresentava um texto bem menos extenso do que o anterior e seus objetivos pretendidos, à semelhança do I Plano, eram de manter a qualidade das pesquisas realizadas e adequar o Sistema de Pós-Graduação às necessidades reais e futuras do país. A questão da qualidade se relacionava, portanto, aos processos de avaliação pelos quais a Pós-Graduação deveria ser submetida. Quanto a esse aspecto, o texto referenciava :

(...) No que diz respeito à questão da qualidade, é prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Torna-se assim, indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Instrumento relevante neste processo será a ampla utilização de consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados.

A questão da avaliação, embora admitido como algo complexo e permeado por naturais divergências mantinha, contudo, seu caráter autoritário e dominador; somente após ser executada por ccnsultores externos às instituições, seus resultados se tornariam conhecidos pelos sujeitos avaliados.

Sob publicação intitulada "O Sistema de Acompanhamento e Avaliação da CAPES : Notas críticas sobre sua evolução" datado em 1988, outro significado é apreendido na referência ao aspecto de avaliação.

(...) Ao encerrar estes comentários sobre alguns dos problemas inerentes à avaliação por pares, cabe destacar que, para o tipo de avaliação gerenciado pela CAPES e para o objeto de avaliação, os cursos de pós-graduação, ela é a melhor. Finalmente, é preciso lembrar a seriedade, competência e isenção com que a quase totalidade das comissões de consultores tem se desempenhado nesta difícil e espinhosa tarefa.

Nesse depoimento, a CAPES elege a sua sistemática de avaliação como a melhor, considerando o tipo de avaliação e o objeto avaliado. Entretanto, reconhece que a "seriedade, competência e isenção" não se fazem presentes em todas as comissões de consultores que avaliam os cursos. Isso quer dizer que, mesmo havendo construido o instrumento de avaliação e caracterizado o objeto a ser avaliado, ainda assim o sistema se apresenta falho.

Em ofício DEC/MAR - 078 de 19/12/83, sob título "Algumas Considerações sobre a Avaliação do Curso de Mestrado em Administração Rural (ESAL) Período 1981 (2o Semestre) e 1982", remetido à CAPES, são feitos comentários sobre a avaliação correspondente ao período mencionado. O seguinte texto pretende contrapor alguns itens do Relatório de Avaliação destinado ao Curso de Mestrado em Administração Rural.

(...) 4. Relação orientando/orientador

Porque "razoável" ? Qual o parâmetro adotado para a comparação ?

5. Estrutura curricular e linhas de pesquisa

Porque "parcialmente" adequadas ?
A própria Comissão de Avaliação confessou ser "problemática" a avaliação do currículo (justificativa da avaliação). Nossa opinião já foi emitida acima (2.b). Quanto às linhas de pesquisa, a última avaliação está em clara contradição com a avaliação anterior, segundo a qual eram os "projetos de pesquisa coerentes com a área do curso".
Parece-nos ter havido alto grau de subjetividade por parte da Comissão ao avaliar os referidos itens.

(...) 9. Outras considerações

Incluem-se aqui alguns outros aspectos não incluídos diretamente na avaliação e que são importantes para se ter uma visão mais realista do curso em questão :

9.1 O fato do curso ser ministrado em escola isolada especializada em ciências agrárias impede que o mesmo possa se utilizar de toda uma infraestrutura universitária, principalmente no que se refere à utilização de professores de outros departamentos similares, caso bastante comum a cursos pertencentes as universidades que se beneficiam de professores de departamentos como Sociologia, Ciência Política. Economia, etc.

9.2 Localização geográfica e remuneração de docentes : estes fatos dificultam a atração de profissionais altamente qualificados que não vêem perspectivas de complementação de salários em outras atividades. Também, o intercâmbio com outras instituições torna-se problemático devido a dificuldades de locomoção (docentes para orientação, apresentação de seminários, cursos, etc.). O curso vale-se unicamente de seu núcleo básico.

Os argumentos utilizados em contraposição ao relatório de avaliação CAPES referem-se aos comentários que foram apostos no documento enviado à Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA). A atual Ficha de Avaliação, uma forma evoluída do modelo anterior, encontra-se no anexo 1. Este é o instrumento usado pelo órgão avaliador. Apreende-se que, embora essa ficha de avaliação se apresente como matriz onde são tabuladas as relações quantitativas dos diversos indicadores, os "comentários gerais", ipso facto, tornam-se elementos subjetivos de um instrumento que se pretende objetivo. Além disso, a tentativa de padronização de um

modelo para todos os cursos de Pós-Graduação não permite a observância das peculiaridades de cada curso, as dificuldades naturais de atendimento aos requisitos exigidos nem as condições reais da disponibilidade de seus recursos (humanos, técnicos etc.).

Ainda que se considerem os aspectos evolutivos verificados no sistema de avaliação CAPES, e que esses sejam em parte acordados por órgãos não oficiais como a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação ANPED, o significado da avaliação CAPES é apreendido na dimensao de um processo unilateral, exercido a partir de uma idéia oficial do que seja a Pós-Graduação, apresentando-se padronizado em seus procedimentos. Os conceitos recebidos por cada curso coadunam-se, restritivamente, a uma classificação. Embora, sob certos aspectos, os indicadores possam sinalizar a evolução dessas relações quantitativas, as particularidades de cada curso, de acordo com a respectiva área do conhecimento, ficam obliteradas. Mais importante ainda e o fato de que, se a Pós-Graduação é pretendida como produção de qualidade, esta dimensão não é contemplada no atual sistema de avaliação.

5. CONTEXTUALIZANDO OS SIGNIFICADOS APREENDIDOS

A ação de contextualizar significados aproxima-se da ação de tentar compreender, analiticamente, os fatos emergidos durante seu processo de coleta e observação. Assumindo o caráter de estudo exploratório, esse trabalho não se permite utilizar, no presente capítulo, o termo conclusões. Primeiro por que a ação de concluir traz consigo a idéia de um encerramento, de uma finalização. A proposta de avaliar determinado objeto manterá sempre a dimensão subjetiva e se transmutará à medida que os sujeitos avaliadores forem diferentes. Além disso, pelo fato de que significado existe para um ou grupo de indivíduos, não se concebe sua existência, simplesmente, no vácuo. Uma vez utilizada a perspectiva fenomenológica, na qual assume-se também que não existe consciência em si, mas consciência intencional, voltada para um objeto qualquer, são as fontes de informação - docentes, discentes e documentos - que devem, estas sim, serem contextualizadas historicamente. O que vale dizer que outros significados provavelmente seriam apreendidos sob situação diferente. A validade e a conformação aos preceitos científicos presentes no estudo residem no fato de que essa contextualização representa um retrato temporal de uma organização, objeto de constante evolução assim como as próprias teorias avaliativas.

5.1. Pondo os Significados à Mesa

Para o corpo discente, o mestrado apresentou-se sob vários significados, compreendendo as seguintes dimensões :

- a oportunidade de rever e complementar a graduação;
- a preparação e capacitação para o mercado de trabalho;
- a oportunidade de obter uma especialização;
- a tentativa de incorporar um sentido prático à atividade acadêmica;
- um período intermediário enquanto se espera o aquecimento do mercado de trabalho;
- e a ocupação momentânea, de caráter transitório, em decorrência de impossibilidades de ordens distintas. Esses significados constituíram a quase totalidade dos depoimentos apreendidos ao longo dos discursos discentes. Longe de tentar-se estabelecer relações com a repetição pretendida pelo rigor positivista, é importante mencionar que em apenas dois depoimentos foram apreendidos significados que se referiam ao curso de mestrado como o **locus** natural para o desenvolvimento de pesquisa e preparação para a carreira do magistério.

Para o corpo docente, o mestrado apresentou significados que compreendiam :

- a possibilidade de se criar um curso distinto dos congêneres, no caso o de economia rural;
- a capacitação de indivíduos, normalmente ligados a órgãos governamentais, no aspecto técnico administrativo;
- o arremate das contraposições teóricas decorrentes de áreas do conhecimento como Sociologia, Economia e das informações e

experiências vivenciadas durante o processo de extensão, onde as possibilidades do curso se dirigem ao aprimoramento na prática da alocação de recursos;

- o local de aplicabilidade dos conceitos e teorias da administração a partir do enfoque no aspecto gerencial;
- a possibilidade de instrumentalização da discência, aprimorando os conhecimentos de mercado, principalmente no que diz respeito à comercialização;
- a oportunidade de treinamento de discentes recém egressos dos cursos de graduação, introduzindo-os ao procedimento científico, sem contudo ter o objetivo precípuo de formar pesquisadores;
- o ambiente natural para discussões sobre importantes temas referentes à questão agrária nacional;
- o aprimoramento docente, ao nível individual, para o entendimento dos aspectos dinâmicos, próprios da atividade de pesquisa científica;
- a possibilidade de superar o enfoque instrumental atualmente verificado, visando capacitar estrategicamente a discência através de redefinição de objetivos e enriquecimento da grade curricular nas duas áreas de concentração.

Os significados apreendidos na perspectiva do Departamento de Administração e Economia apresentam aspecto evolutivo em relação à construção de seu objeto de estudo. Num primeiro momento, o significado do curso limita-se à perspectiva microanalítica. A empresa rural é o foco de suas atenções e deve ser estudada visando a confecção de planilhas na tentativa de redução de custos. Posteriormente, pretende-se instrumentalizar sua clientela que se apresenta composta de profissionais

vinculados a organizações ligadas à atividade agrícola; nas questões referentes à execução de tarefas, assume-se a possibilidade do curso prover, adequadamente, os discentes tanto para a pesquisa quanto para a extensão e planejamento agrícola. O mestrado significa também a possibilidade de se estudar o processo de tomada de decisão nas empresas agrícolas além de ter o papel de contribuir para a formação e o estabelecimento de novas teorias administrativas destinadas ao setor rural. A partir da segunda metade de sua existência, o curso de mestrado passa a apresentar significados distintos dos anteriores. Nessa fase, o curso significa a possibilidade de superar o conceito de administração rural restrito a uma visão particular e instrumental da própria administração e situá-lo com as demais áreas do conhecimento; desta maneira também pretende-se distinguir os conceitos "temas de administração" e "objeto da administração". Ainda sob essa fase, o objeto de estudo ultrapassa a dimensão do processo de tomada de decisão cedendo lugar a uma perspectiva mais ampla, onde se pretende estudar os fenômenos típicos das empresas rurais. A tentativa de superar as dificuldades na delimitação do conceito de administração rural e, consequentemente, seu objeto de estudo, traz consigo a utilização do termo "organizações rurais", compreendendo então, não somente as empresas rurais mas todas as organizações que se incluem na dimensão das políticas agrícolas ou a elas relacionadas.

5.2. A Análise dos Significados

Uma vez que os distintos significados encontram-se sob uma mesma perspectiva crítica, torna-se possível caracterizá-los mais especificamente. Os significados apreendidos na perspectiva docente e discente são produto de depoimentos individualizados e os elementos significantes constituem-se como fonte primária de informação. Os significados apreendidos na perspectiva do Departamento de Administração e Economia decorrem de uma visão institucional onde, transitoriamente, docentes ocupam posições de chefias e coordenadorias. Embora estes significados representem um todo, o entendimento do que seja mestrado por parte de cada docente é diluído no âmbito organizacional. Isso quer dizer que o significado do mestrado, ao nível institucional, representa uma idéia geral daquela organização em uma dado período histórico.

Esses diferentes significados são, para efeito de análise, confrontados com o significado CAPES, não só significado do que seja mestrado mas também do que seja a avaliação do mestrado. Se a visão CAPES apresenta-se numa dimensão "Taylorista", onde são avaliados as "entradas" ou "insumos", o procedimento padronizado e os produtos decorrentes desse processamento, a qualidade dessa produção científica deixa de ser enfocada. Assim, um determinado curso que apresentar um grande volume de produção docente e discente, um número elevado de docentes com título de doutor, uma relação orientando/orientador e um fluxo discente (entrada/saída) adequado aos padrões oficiais, tende a receber um conceito elevado. Constitui-se, nesse momento, uma primeira dúvida. Se o Curso de Mestrado em

Administração Rural vem apresentando, segundo os próprios relatórios CAPES, evolução em suas atividades mesmo contando com reduzido número de docentes doutores, por que superestimar esse indicador e não procurar relacionar a evolução das atividades do curso em função dos docentes mestres atuantes ? Além disso, o fato de haver uma dificuldade natural em atrair, para uma escola isolada do interior, docentes normalmente graduados em instituições de grandes centros, deixa de ser contemporizada. Outra questão refere-se ao tempo de dedicação dos docentes às atividades do curso. É sabido que muitos docentes exercem outras atividades (graduação, atividades administrativas, etc) na própria instituição que superam o tempo dedicado, exclusivamente, às atividades do mestrado. Se o curso continua, mesmo com essas limitações, mantendo seu aspecto evolutivo, seria ponto positivo essa superação e não o contrário. Outro questão contraditória observada se refere ao fato de que a discência pretende se especializar e aprimorar-se de alguma forma e, nesse sentido, o mestrado contribui para realização dessas expectativas; isso, contudo, não é levado em conta pelo atual sistema de avaliação. Nesse ponto, perde-se a dimensão da avaliação intrínseca cuja condição é necessária para a posterior avaliação extrínseca. Isso vale dizer que, é a partir do auto-conhecimento organizacional que os processos de avaliação exógena passam a sinalizar uma possibilidade de correspondência entre objetivos da organização e os produtos obtidos, visando o atendimento de suas finalidades. A questão da qualidade é, sem dúvida, o aspecto crítico da avaliação. Se a própria CAPES reconhece que não tem condições de catalogar toda a produção técnica ou científica de um curso, qual

seria o sentido de se privilegiar somente o aspecto quantitativo da produção docente e discente e não analisar a qualidade dos mesmos? E, uma vez que se prioriza o aspecto quantitativo, qual a aferição que se faz na qualidade dos veículos publicadores? A questão, talvez a mais importante do sistema de avaliação CAPES, é a tentativa implícita de se constituir um padrão para a Pós-Graduação. Nesse aspecto, os valores determinados pelo órgão avaliador oficial transcendem a simples dimensão classificatória. Pretende-se um modelo geral para todo o Sistema de Pós-Graduação, cujas implicações na autodeterminação das atividades universitárias não ficam previamente estabelecidas. Essa tentativa de adequação das atividades de pesquisa se relaciona, sob estreita afinidade ideológica, aos processos de produção pretendidos pelo setor agrícola-industrial. É nesse momento que os conceitos de produtividade, eficiência, eficácia, etc, chegam às portas das universidades.

Na perspectiva discente, o mestrado se apresenta sob vários significados; convergem, entretanto, em sua quase totalidade, para objetivos diferentes daqueles que normalmente seriam esperados, ou seja, a atividade de pesquisa e a capacitação para o magistério superior. Da mesma forma e em consonância com os objetivos pretendidos pela grande parte da docência, o mestrado significa a possibilidade de instrumentalizar indivíduos, torná-los especialistas, formar gerentes e prepará-los, preferencialmente, para o mercado de trabalho junto à iniciativa privada. Considerando que esses objetivos decorrem dos significados apreendidos, algumas questões permanecem não resolvidas. Qual seria então o sentido de se

exigir da discência um trabalho terminal, no caso a dissertação ? À semelhança do modelo americano, poderia ser exigido, para a obtenção do título de mestre, a confecção de um "paper", trabalho mais sintético e que sem dúvida, reduziria o tempo de titulação, otimizando por consequência o fluxo de alunos, indicador valorizado pela própria avaliação CAPES. Esse argumento, cujo caráter é assumidamente especulativo, vai de encontro a alguns depoimentos docentes.

Considerando que essas diferentes perspectivas foram reveladas a partir dos distintos significados apreendidos, o sentido da avaliação CAPES volta-se para si mesmo. Se a intenção é avaliar e classificar, o curso que não obtiver um conceito favorável fica condenado a incorrer num prolongado círculo vicioso pois, a manutenção e o desenvolvimento da atividade científica dependem de recursos financeiros que serão destinados, prioritariamente, aos cursos de melhor conceito CAPES. Nesse sentido, a avaliação oficial que se pretende padronizada, não contempla as diversas audiências da comunidade científica nem aos aspectos particulares de áreas específicas do conhecimento. Se o avanço da ciência advém da livre indagação de pesquisadores e cientistas, a tentativa de enquadramento dessa atividade, através da determinação rígida de linhas de pesquisa e áreas de concentração, coloca a imaginação criadora sob uma camisa de força que serve, na prática, de artifício de controle da atividade científica. Uma vez que a própria CAPES reconhece ser a avaliação uma questão problemática, o sistema de avaliação deveria, portanto, ser ampliado visando a participação efetiva da comunidade científica, inclusive de representantes discentes. A

redefinição da sistemática de avaliação, fazendo-se utilizar, por exemplo, do uso de processos de auto-avaliação, deveria ser estimulada em virtude destes propiciarem, durante sua construção, a emergência de propostas alternativas e inovadoras, úteis na compreensão do ato de avaliar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a postura metodológica assumida nesse estudo é de natureza qualitativa, fazem-se necessários alguns comentários com relação à avaliação executada pela CAPES. A dimensão quantitativa não se constitui, por si mesma, como momento pejorativo de um processo de avaliação. Pelo contrário, os indicadores bem como as relações quantitativas entre determinados índices podem revelar um importante aspecto de uma dada realidade. A crítica que se capta ao longo desse trabalho é com relação ao valor que se dá à essa dimensão durante o processo avaliativo. O propósito de aferir adequadamente a produção científica implica contemplar as diversas opções metodológicas disponíveis, utilizando-se, por exemplo, de uma combinação de processos avaliativos a fim de apreender os aspectos de uma realidade em seus diversos modos de manifestação. O sistema de avaliação CAPES, sedimentado numa visão instrumentalista, vai, por fim, denotar a qualidade de determinado curso de Pós-Graduação sem utilizar as técnicas próprias das metodologias qualitativas, subexplorando, portanto, esses aspectos. Além disso, um processo avaliativo que tem por consequência uma classificação, desloca as atenções dos sujeitos avaliados para os resultados advindos dessa avaliação, tornando os procedimentos internos de cada curso tributários aos quesitos eximidos pelos sujeitos avaliadores.

Tratando-se de um estudo que envolve um aspecto da vida organizacional cujo objetivo é explorar uma realidade parcialmente conhecida, torna-se importante relatar determinados fatos que dizem respeito diretamente à ação das pessoas envolvidas nessa Instituição. Durante as entrevistas, percebeu-se que a discência, em quase sua totalidade, desconhece a sistemática de avaliação utilizada pela CAPES embora tenha conhecimento do conceito que o curso detinha junto ao órgão avaliador. Esse fato vem corroborar o efeito estigmatizador de uma avaliação de cunho classificatório. Quanto à docência, verificou-se, embora não fosse propósito do estudo, que há uma correlação positiva entre os que aceitam os critérios CAPES, ainda que com poucas objeções e os depoimentos cujos significados apresentaram-se na dimensão instrumental; observou-se também que parte da docência manifestou desconhecimento quanto à avaliação CAPES e um outro grupo (o mais reduzido deles), posicionou-se contrário ao modelo oficial.

Como o estudo visou apreender o significado do curso de mestrado, tanto para docentes como discentes, o roteiro de entrevista, adaptado de SAUL (1985), procurou abranger as mais diversas situações organizacionais vivenciadas pelos respectivos sujeitos. O significado do curso manifestou-se, desta forma, a partir de depoimentos sobre diferentes fatos organizacionais relacionados às questões formuladas. Dentre esses, a questão referente aos aspectos de informação e comunicação relativos ao Curso de Mestrado em Administração Rural mostrou-se como ponto crítico na visão docente e discente. Ambas perspectivas sinalizam deficiências formais ao longo do processo de comunicação, indicando que esse fluxo necessita ser discutido e, por não

dizer, repensado. Essa consideração justifica-se através de relatos docentes, cujas referências remetem às poucas oportunidades de discussão e questionamento ocorridas durante as reuniões do Colegiado do Curso. Esse fato, acredita-se, pode ser considerado como sintoma de uma disfunção desse processo. Nessa perspectiva foram também apreendidos, nos mesmos depoimentos docentes, significados que se aproximam de uma percepção de isolamento do Curso em relação aos seus congêneres. Relacionam-se à estes, as menções de intercâmbio restrito e pouco eficiente, apostos ao longo de diversos relatos dessa ordem. A análise da relação entre esses distintos fatos organizacionais é compreendida a partir da presença de elementos de linguagem observados nas entrevistas, cujos significados caracterizam as relações de poder manifestadas durante a gestão das atividades do Departamento de Administração e Economia. Uma vez que grande parte da docência informa a necessidade de esclarecer, ao nível interno, a sistemática e as consequências do atual processo de avaliação, torna-se oportuno também o exame e a análise de outros fatos organizacionais que possam impedir o crescimento do Curso em sua dimensão autocrítica. O decantado bordão **feed-back** poderia, aqui sim, tornar-se útil e servir como procedimento metodológico, a fim de evitar as pré-condições para o aparecimento de teorias estéreis e visões reduzidas do real possível. Assumindo a prática científica sob perspectiva multidisciplinar, o enfoque praxiológico e a certeza de um conhecimento inacabado constituem-se numa possibilidade efetiva para que o científico predomine sobre o ideológico e que o homem, na extensão ampla do termo, possa servir-se do conhecimento auferido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ALENCAR, E. **Administração como uma área do conhecimento.** Lavras: ESAL, 1988. 3p. (Mimeografado).

02. ALENCAR, E. **Pesquisa qualitativa: roteiro de aula.** Lavras: ESAL, 1990. 5p. (Mimeografado).

03. AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade: um estudo crítico.** São Paulo: PUC, 1990. 191p. (Dissertação-Mestrado em Educação).

04. AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 5.ed. Rio de Janeiro: Delta, 1964. 5v.

05. BAZARIAN, J. **O problema da verdade.** São Paulo: Círculo do Livro, 1977. 251p.

06. BEIGUELMAN, B. Uma análise crítica da pós-graduação. **Ciência Hoje,** São Paulo, v.12, n.8, p. 18-21, nov. 1990.

07. BOGDAN, R.; BIRTEN, S. K. **Qualitative research for educacation:** an introduction for to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982. 253p.

08. BRANDÃO, M. A. R. A constituição da política de pós-graduação no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.29, n.4, p.381-393, abr. 1976.

09. BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 251p.

10. BUARQUE, C. **Uma idéia de universidade.** Brasília: Ed. da UnB, 1986. 89p.

11. CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. 156p.

12. CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. 164p.

13. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Novas perspectivas para o sistema de ensino superior.** Brasília, 1975. 73p.

14. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **II Plano nacional de pós-graduação.** Brasília, 1982. 12p.

15. CUNHA, A. G. da. **Dicionário etmológico da língua portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 840p.

16. CUVILLIER, A. **Pequeno vocabulário da língua filosófica.** São Paulo: Ed. Nacional, 1969. 264p.

17. DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987. 187p.

18. DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1981. 255p.

19. DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade.** Rio de Janeiro: Senac/Dn, 1984. 112p.

20. DURHAM, E. R.; GUSSO, D. A. **Pós-graduação no Brasil: problemas e perspectivas.** Brasília: CAPES, 1991. 18p.

21. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Administração e Economia. **Apresentação do curso de mestrado em administração rural.** Lavras, 1991. 5p.

22. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Administração e Economia. **Processo de credenciamento do curso de Pós-graduação/Mestrado, para parecer do Conselho Federal de Educação:** documento complementar. Lavras, 1989. 19p.

23. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Análise crítica do Curso de Mestrado em Administração Rural.** Lavras, 1982. 9p.

24. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Considerações sobre as atividades de Administração Rural na Escola Superior de Agricultura de Lavras.** Lavras, 1983. 6p.

25. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Curso de Pós-Graduação em Administração Rural.** Lavras, 1976. 21p.

26. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **A Esal e a Administração Rural.** Lavras, 1986. 17p.

27. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Informações gerais sobre o Curso de Mestrado em Administração Rural.** Lavras, 1975. 16p.

28. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Linha de pesquisa do Departamento de Economia Rural da Escola Superior de Agricultura de Lavras (DEC/ESAL).** Lavras, 1981. 12p.

29. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Mestrado em Administração Rural:** informações básicas. Lavras, 1976. 16p.

30. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Processo de credenciamento do curso de Pós-Graduação/Mestrado, para parecer do Conselho Federal de Educação.** Lavras, 1987. 51p.

31. ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DE LAVRAS. Departamento de Economia Rural. **Projeto para implantação e desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação em Administração Rural.** Lavras, 1975. 24p.

32. FÁVERO, M. de L. Autonomia universitária: mudanças e desafios. **Cadernos CEDES**, Brasília, n.22, p.7-16, jun. 1988.

33. FERRARI, A. T. **Fundamentos de sociologia.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. 558p.

34. FURTADO, C. Sobre "improdutividade" das Universidades. **Folha de São Paulo,** 14 abr. 1988. p.3.

35. FOLQUIÉ & SAINT-JEAN, R. **Dictionnaire de la langue philosophique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1969. 369p.

36. GAZOLLA, A. L.; ARANCÍBIA, M. A., (Coords.) **Avaliação da pós-graduação da ufmg 1987-1989.** Belo Horizonte: UFMG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 1989. 254p.

37. GHIRALDELLI, P. **História da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 240p.

38. HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativa na sociologia.** Petropólis: Vozes, 1990. 163p.

39. LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 301p.

40. LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

41. MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1990. 231p.

42. MARTINI, R. M. Universidade brasileira: indústria do conhecimento ou consciência das comunidades. **Educação Brasileira,** Brasília, n.19, p.19-27, set. 1987.

43. MARTINS, R. C. de R. **O sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES:** notas críticas sobre sua evolução. Brasília: [CAPES], 1988. 18p. (Mimeografado).

44. NISKIER, A. Ensino superior: a hora da avaliação. **Documenta,** Brasília, n.313, p.7-13, jan. 1987.

45. OLIVEIRA, L. C. de A. **Produtores rurais e parque nacional: um estudo de caso na Serra da Canastra.** Lavras: ESAL, 1992, 121p. (Dissertação-Mestrado em Administração Rural).

46. REALE, G. **História da filosofia:** do romantismo até nossos dias. São Paulo: Edições Paulinas, 1991. 1113p.

47. RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação.** Lisboa: Edições 70, 1976. 110p.

48. SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação.** São Paulo: PUC-SP, 1985. 312p. (Tese-Doutorado em Educação).

49. SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1988. 151p.

50. TAYLOR, C. In: RABINOW, P. & SULLIVAN, W. M. **Interpretative social science: a reader.** Los Angeles: University of California Press, 1979. 367p.

51. THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985. 108p.

52. TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

53. ULHÔA, J. P. A propósito da avaliação da educação superior, **Estudos e Debates.** São Paulo, n.14, p.27-34, 1988.

54. VANDERLEY, L. E. Avaliação da universidade: pressupostos metodológicos, opções e estratégias. **Educação Brasileira,** São Paulo, n.17, p.31-44, 1986.

55. VILLA-ALVAREZ, F. **Iniciação à metodologia de pesquisa científica.** Brasília: FUNCEP/ENAP, 1988. 81p.

ANEXO

MEC

CAPES-Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Divisão de Acompanhamento e Avaliação

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Curso :

Instituição :

Nível [ ] Mestrado
[ ] Doutorado

I - ASPECTOS ANALISADOS EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE :

1) Dimensão do corpo docente permanente,considerado em relação ao número de alunos do curso e ao número de disciplinas oferecidas.
2) Qualificação do corpo docente permanente,considerada em relação à titulação formal(ou autorização do CFE para atuar na Pós-graduação) e experiência na área.
3) Composição do corpo docente permanente,segundo suas especialidades,de forma a atender à(s) necessidade(s) da(s) área(s) oferecida(s) pelo curso.
4) Dedicação do corpo docente permanente,considerando:a) regime de trabalho; b) distribuição das atividades do curso entre os professores.
5) Situação do curso em relação a professores visitantes e participantes.
6) Dependência de orientadores em tempo parcial,tempo simples e horistas.
7) Relação orientando/orientador.

COMENTÁRIOS DA COMISSÃO :

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

II - ASPECTOS ANALISADOS EM RELAÇÃO A ESTRUTURA CURRICULAR OU PROGRAMÁTICA :

1) Atividades de ensino desenvolvidas(suficiência e regularidade)

2) Adequação e coerência do elenco de disciplinas ou de atividades programadas em relação à(s) área(s) do curso e ao nível de mestrado e/ou doutorado (item analisado se disponível a estrutura curricular do curso).

COMENTÁRIOS DA COMISSÃO :

III - ASPECTOS ANALISADOS EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES DE PESQUISA :

Coerência das atividades de pesquisa com a(s) área(s) do curso.

COMENTÁRIOS DA COMISSÃO :

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

IV - ASPECTOS RELACIONADOS EM RELAÇÃO A PRODUÇÃO DO CORPO DOCENTE E DISCENTE :

a) Natureza, volume e regularidade; b) Coerência com a(s) área(s) do curso; c) Vinculação com as linhas e/ou projetos de pesquisa.

COMENTÁRIOS DA COMISSÃO :

Produção do Corpo Docente (publicações, produção técnica ou artística) :

Produção do Corpo Discente (dissertações/teses; publicações, produção técnica ou artística) :

Fluxo e tempo médio de titulação (mestrado; doutorado) :

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO :

Tendo em vista a avaliação anterior,o curso,na presente análise, apresentou o seguinte perfil evolutivo :

Tendência Aspecto	Progresso	Estabilidade	Retrocesso	Não Avaliado
Corpo Docente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades de Ensino	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades de Pesquisa	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Produção Docente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Produção Discente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fluxo de Alunos	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Áreas e pontos fortes do curso :

Áreas e pontos do curso que precisam ser reforçados :

Tendo em vista o perfil traçado,com relação aos requisitos e desempenho em termos de Pós-graduação "stricto sensu",apresenta-se na seguinte situação :

Nível Situação	Mestrado	Doutorado
Atendimento muito bom	[ ]	[ ]
Atendimento bom	[ ]	[ ]
Atendimento regular	[ ]	[ ]
Atendimento insuficiente	[ ]	[ ]
Não avaliado,por falta de dados	[ ]	[ ]
Curso em implantação	[ ]	[ ]
Curso em reestruturação	[ ]	[ ]

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

CONCEITUAÇÃO PARA CADA ASPECTO :

O curso,em relação aos programas congêneres de sua área/subárea do conhecimento,pode ser assim conceituado :

Aspecto	Conceito A	B	C	D	E	SC	SA
Corpo docente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades de Ensino	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atividades de Pesquisa	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Produção docente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Produção discente	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
fluxo de alunos	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

CONCEITUAÇÃO GLOBAL :

Tendo em vista o perfil traçado,o curso,de modo global,em relação aos programas congêneres de sua área/subárea do conhecimento,pode ser assim conceituado :

Nível	Conceito A	B	C	D	E	SC	SA
Mestrado	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Doutorado	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

JUSTIFICATIVA DAS CONCEITUAÇÕES :

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

VI - OUTROS COMENTÁRIOS :

VII - RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO AO PROGRAMA :

VIII - RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO PARA AÇÕES DE APOIO INSTITUCIONAL AO PROGRAMA :

IX - RECOMENDAÇÕES DE VISITA AO CURSO :

[ ] Sim [ ] Não

Justificativa :

CURSO :

INSTITUIÇÃO :

CONCEITO DO CURSO : MESTRADO [ ] DOUTORADO [ ]

X - RECOMENDAÇÃO DA COMISSÃO QUANTO A BOLSAS DE DEMANDA SOCIAL :

Tendo em vista a avaliação realizada,a situação do curso em relação a seus congêneres e sua região,o perfil da distribuição de bolsas na respectiva área/subárea,a dimensão do curso e seu corpo discente, e o fluxo de titulações,a cota de bolsas de Demanda Social atribuída a este curso deve ser :

Recomendação

Nível	Aumentada	Mantida	Reduzida
Mestrado	[ ]	[ ]	[ ]
Doutorado	[ ]	[ ]	[ ]

XI - RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO QUANTO A INCLUSÃO DO CURSO NO PICD

A inclusão de cursos na relação dos recomendados para receberem novos bolsistas PICD deve obedecer a critérios de excelência,indicando-se para capacitação de docentes os melhores programas de cada área/subárea,considerada as suas peculiaridades e seu significado.Assim sendo,pode o curso receber novos bolsistas PICD em 1994 ?

Recomendação

Nível	Sim	Sim Condicional	Não
Mestrado	[ ]	[ ]	[ ]
Doutorado	[ ]	[ ]	[ ]

Condição da Justificativa :

COMISSÃO DE CONSULTORES CIENTÍFICOS :

Presidente :
Consultores :
