

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARIO LUIS CAPAZ

**ANÁLISE COMPARATIVA DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO NAS INSTITUIÇÕES
SUPERIORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

CAMPO GRANDE

2012

MARIO LUIS CAPAZ

**ANÁLISE COMPARATIVA DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO NAS INSTITUIÇÕES
SUPERIORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração. Área de concentração em Gestão do Agronegócio.

Orientador: Prof. Dr. José Nilson Reinert

CAMPO GRANDE

2012

MARIO LUIS CAPAZ

**ANÁLISE COMPARATIVA DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO NAS INSTITUIÇÕES
SUPERIORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração na área de concentração em Gestão do Agronegócio do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 08 de março de 2012.

Prof. Dr. José Nilson Reinert
Coordenador do Curso

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. José Nilson Reinert
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ PPGAD

Membro: Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilneia E. Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/PPGEDU

Membro: Prof. Dr. Leandro Sauer
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ PPGAD

À memória de meu pai, Luis Capaz, à presença de
minha mãe, Ameliazinha Ajucal e a todos que fazem
parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus. Ele está sempre presente no meu dia a dia; nos momentos mais difíceis, dando-me forças para prosseguir, nos momentos alegres permitindo compartilhá-los.

Agradeço à minha família, meu pai, que não está neste universo, minha mãe (Ameliazinha Ajucalé), meus irmãos (Francisco Luis Capaz, Armando Luis Capaz), minhas irmãs (Nenê Luis Capaz, Teresa Luis Capaz, Domingas Luis Capaz), meu primo Oscar da Silva, meu tio Patrício Sali e minhas primas (Matilde Gomes, Pondo Gomes, Senhora Mendes), que estiveram sempre presentes, me apoiando, e sempre acreditaram e confiaram em mim. Agradeço, em especial, à minha mãe, que desde cedo me incentivou a trilhar o caminho do conhecimento, sendo sempre uma grande incentivadora. Agradeço à minha querida Maria de Lourdes Rosa Carbone, que me ajudou a cruzar este caminho.

Ao meu orientador, Dr. José Nilson Reinert, pelas orientações seguras e certas na elaboração deste trabalho, potencializando ainda mais o conteúdo e a proposta aqui registrados, pelo incentivo, pela confiança, pela ajuda nos momentos críticos e, sobretudo, pela sua dedicação. Para mim foi mais que um orientador: um amigo pelos valiosos ensinamentos.

Agradeço também aos professores, funcionários, mestrandos do ano 2010/2011 do Programa de Pós-Graduação em Administração PPGAd/UFMS, aos amigos e colegas que me proporcionaram grandes ensinamentos nas inúmeras discussões que tivemos nesses dois anos, à CAPES, pelo apoio financeiro através de bolsa de estudo, e à UFMS, que vem proporcionando oportunidades para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

CAPAZ, Mario Luis. **Análise Comparativa da matriz curricular dos cursos de Graduação em Agronegócio nas Instituições Superiores da Região Centro-Oeste.** 97 f. Campo Grande: UFMS, 2012. Dissertação de Mestrado em Administração.

Orientador: José Nilson Reinert.

Defesa: 08/03/2012.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar as determinantes estruturais no currículo dos cursos superiores de graduação voltados para o agronegócio na região Centro-Oeste. Visa, também, como objetivos específicos, identificar a multidisciplinaridade, o foco disciplinar, a formação humanista e a liberdade acadêmica nos referidos cursos. Busca, ainda, comparar instituições de ensino público e particular, cursos tecnológicos e de bacharelado, presenciais e a distância e entre os estados onde se localizam. A pesquisa é, basicamente, exploratória, descritiva, bibliográfica, documental e comparativa. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental – eletrônica – no portal do MEC e nos sítios de cada universidade ou faculdade. As bases de comparação foram as determinantes estruturais, ou seja, as invariantes no currículo de cada instituição de ensino, através de suas respectivas disciplinas, matérias e cargas horárias, além de outras variáveis que se fizeram necessárias ao longo do trabalho. Os resultados permitem concluir que os cursos de Graduação em Agronegócio nas universidades pesquisadas na região Centro-Oeste do Brasil apresentam maior percentual de horas-aula na disciplina de administração, em seguida economia, direito e gestão ambiental. Observou-se que são cursos pouco multidisciplinares. As disciplinas de formação humanista apresentam-se com um percentual inferior em relação às demais e a liberdade acadêmica é praticamente inexistente. Na comparação entre universidades, como escrito nas linhas anteriores, todas apresentaram semelhança umas com as outras em termos estruturais, variando pouco em matérias e mais no percentual de horas-aula.

Palavras-chave: ensino superior, agronegócio; currículo.

CAPAZ, Mario Luis. **Análise Comparativa da matriz curricular dos cursos de Graduação em Agronegócio nas Instituições Superiores da Região Centro-Oeste.** 97 f. Campo Grande: UFMS, 2012. Dissertação de Mestrado em Administração.

Orientador: José Nilson Reinert

Defesa: 08/03/2012

ABSTRACT

This study aimed to identify structural determinants in the curriculum of undergraduate higher education courses focused on agribusiness in the Center-West region of Brazil. The study is also aimed on specific objectives such as identifying the multi-disciplinary aspect, the disciplinary focus, the humanistic education and academic freedom in these courses. It also aims to compare educational institutions public and private, technologist and bachelor's degree, presence and on-line distance learning, not forgetting the distance in between the states in which the courses are offered. The research is primarily exploratory, descriptive, bibliographic, documentary and comparative. Data were collected through desk-electronics-research from MEC's electronic portal and from the sites of each university or college. The basis of comparison was the structural determinants, i.e. the invariants in the curriculum of every educational institution, through their respective disciplines, subjects and workloads, and other variables that were necessary throughout the work. The survey results allowed us to conclude that the undergraduate courses in Agribusiness offered at all the universities surveyed in the Center-West region of Brazil, have a higher percentage of class hours in the discipline of Administration, followed by Economics, Law and Environmental management in that order. It was observed that the fore-mentioned courses are a bit multi-disciplinary. The humanistic courses are presented with a lower percentage rating in relation to others and academic freedom is practically nonexistent. In the comparison between universities, as earlier-mentioned, all had a similarity among them in infrastructural terms with little variance among themselves in the courses offered and higher in the percentage of class hours.

Keywords: higher education, agribusiness, curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Modelo adaptado ao esquemático de multidisciplinaridade (Nogueira, 2001)</i>	41
<i>Gráfico 1 O perfil demandado para os profissionais de agroindústrias</i>	34
<i>Gráfico 2 Disposição da disciplina de Administração no currículo</i>	58
<i>Gráfico 3 Disposição da formação humanista no curso de Graduação em Agronegócio</i>	72
<i>Gráfico 4 Disposição de liberdade acadêmica no curso de Graduação em Agronegócio</i>	74
<i>Quadro 1 Modelos ou concepções clássicas de Universidade</i>	26
<i>Quadro 2 Primeiro currículo de Administração no Brasil em 1966</i>	32
<i>Quadro 3 Formação universitária de graduação</i>	43

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 Multidisciplinaridade no curso de Graduação em Agronegócio</i>	55
<i>Tabela 2 Disposição da disciplina de Administração agrupado em quartil</i>	58
<i>Tabela 3 Matéria de Produção</i>	61
<i>Tabela 4 Matéria de Contabilidade e finanças</i>	63
<i>Tabela 5 Marketing</i>	64
<i>Tabela 6 Gestão de pessoas</i>	65
<i>Tabela 7 Teoria geral de Administração</i>	67
<i>Tabela 8 Gestão do Agronegócio</i>	68
<i>Tabela 9 Outras de Gestão</i>	69
<i>Tabela 10 Disciplina de FH no currículo de Graduação em Agronegócio</i>	71
<i>Tabela 11 Liberdade acadêmica no currículo de Graduação em Agronegócio</i>	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNU	Conferência das Nações Unidas
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAMASUL	Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
IMEA	Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas

ESTADOS

DF	Distrito Federal
GO	Goiás
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul

UNIVERSIDADES

CESUMAR	Centro Universitário Maringá (EaD)-PR
FATEC	Faculdade de Nova Andradina-MS
FACESA	Faculdade de Ciências Sociais aplicadas e de Tecnologia de Água Boa-MT
FACIDER SEI	Faculdade de Colider-MT
FAR	Faculdade Almeida Rodrigues-GO
FAIS	Faculdade de Sorriso-MT
FERSURV	Universidade Rio Verde-GO

FIC	Faculdade Integrada Cuiabá-MT
FCJSAA	Faculdade de Ciências Jurídica Social Aplicada Araguaia-MT
FMB	Faculdade Montes Belo-GO
IFECT	Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia - GO
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás-GO
UEGO	Universidade Estadual de Goiás
UESP	União de Escolas Sobral Pinto-MT
UNIUBE	Universidade de Uberaba-MG
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados-MS
UNIC	Universidade Cuiabá-MT
UnB	Universidade de Brasília-DF
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados – EaD - MS
UNIVAG	Centro Universitário Várzea Grande-MT

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	16
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	16
2. AGRONEGÓCIO NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CENTRO-OESTE	16
2.1 CONCEITO DO AGRONEGÓCIO (<i>AGRIBUSINESS</i>).....	16
2.2 CENÁRIO NACIONAL – BRASIL	17
2.3 CENÁRIO REGIONAL – CENTRO-OESTE	19
2.3.1 <i>Agronegócio no Distrito Federal</i>	20
2.3.2 <i>Agronegócio no estado de Goiás</i>	20
2.3.3 <i>Agronegócio no estado de Mato Grosso</i>	21
2.3.4 <i>Agronegócio no estado de Mato Grosso do Sul</i>	22
3. ENSINO E AGRONEGÓCIO.....	23
3.1 A UNIVERSIDADE E A SUA ORIGEM	23
3.2 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	27
3.3 HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	28
3.4 ENSINO E CURRÍCULO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	30
3.5 FORMAÇÃO DE PESSOAS PARA O AGRONEGÓCIO.....	33
3.6 ENSINO SUPERIOR PARA O AGRONEGÓCIO	35
3.7 FUNÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO	36
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
4.1 MULTIDISCIPLINARIDADE.....	39
4.2 FOCO DISCIPLINAR.....	41
4.3 FORMAÇÃO HUMANISTA <i>VERSUS</i> FORMAÇÃO TÉCNICA	42
4.4 LIBERDADE ACADÊMICA	45
4.5 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO NAS IES	46
5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	49
5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	49
5.2 DETERMINAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA	50
5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	51

5.4 VARIÁVEIS DE PESQUISA	52
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	54
6.1 MULTIDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO	54
6.2 DISPOSIÇÃO DE FOCO DISCIPLINAR NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO	57
6.2.1 <i>Grandes áreas de enfoque disciplinar em Administração</i>	61
6.2.2 <i>Matéria: Produção</i>	61
6.2.3 <i>Matéria: Contabilidade e Finanças</i>	62
6.2.4 <i>Matéria: Marketing</i>	64
6.2.5 <i>Matéria: Gestão de Pessoas</i>	65
6.2.6 <i>Matéria: Teoria Geral da Administração</i>	67
6.2.7 <i>Matéria: Gestão em Agronegócio</i>	68
6.2.8 <i>Matéria: Outras de Gestão</i>	69
6.3 FORMAÇÃO HUMANISTA NO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO	70
6.4 LIBERDADE ACADÊMICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIO	73
6.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRUTURAS DEFINIDORAS NO CURRÍCULO ENTRE UNIVERSIDADES.....	75
6.5.1 <i>Estrutura definidora entre Universidades Públicas e Particulares</i>	75
6.5.2 <i>Estrutura definidora no currículo entre Tecnológico e Bacharelado</i>	76
6.5.3 <i>Estrutura definidora dos cursos presenciais e a distância</i>	77
6.5.4 <i>Estrutura definidora dos cursos entre estados do Centro-Oeste</i>	78
7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	78
8 REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de identificar as determinantes estruturais no currículo dos cursos de Graduação em Agronegócio nas instituições superiores da região brasileira do Centro-Oeste. Percebe-se que a grande concorrência no mercado de trabalho, torna indispensável o aumento dos profissionais qualificados, e o curso de Graduação em Agronegócio cada vez mais necessita de maior número de profissionais qualificados.

As Universidades sempre desempenharam grande papel como transformadoras de conhecimento. A procura por esse conhecimento, sempre favorece à sociedade. Os Cursos de Graduação em Agronegócio estão em expansão na região Centro-Oeste, devido à crescente demanda por produtividade nas agroindústrias.

Então, cada vez mais as instituições de ensino superior vivem em função da sociedade, à procura de solucionar problemas para satisfazer a demanda social. As universidades mudam, muitas vezes, a ideia de resolução de investigação da verdade e passam a se preocupar em atender às necessidades de mercado e das pessoas que precisam se qualificar. Neste trabalho, tem-se o propósito de identificar as determinantes estruturais definidoras do currículo do curso de Agronegócio no Centro-Oeste. Essa pesquisa se apresenta como possibilidade para argumentar sobre essa realidade. Além disso, tem a finalidade de trazer alguns pontos que possam contribuir para possibilitar uma construção coletiva e inovadora para o futuro.

O estudo pretende ainda tornar-se instrumento sinalizador quanto às possíveis investigações para a melhoria da posição estratégica do Curso de Graduação em Agronegócio, que vêm minorando os eventuais pontos não valorizados na sua estrutura curricular. A competitividade do agronegócio vem crescendo e o setor está assumindo posição de relevância na economia do país.

Apresentado esse contexto, a seguinte dissertação segue, então, a seguinte estrutura: no capítulo 1 está a introdução, os objetivos e a justificativa; o capítulo 2 trata do agronegócio no contexto brasileiro e do Centro-Oeste; o capítulo 3 analisa o ensino e agronegócio; no capítulo 4 é apresentada a fundamentação teórica, compreendendo a apresentação do ponto de vista teórico dos autores que falam de multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista e liberdade acadêmica, entre outros. O capítulo 5 apresenta o procedimento metodológico da pesquisa, que aborda os pontos sob os quais o trabalho foi feito; no capítulo 6 são apresentados os resultados da pesquisa; no capítulo 7, as conclusões, as sugestões ou recomendações para futuras pesquisas e uma melhor adequação de estrutura curricular de

futuros Cursos de Graduação em Agronegócio na região; e, finalizando, as referências utilizadas no estudo tanto e os anexos.

1.1 Justificativa e formulação do problema de pesquisa

O Curso Superior em Agronegócio está crescendo na região Centro-Oeste, devido ao aumento da produtividade agroindustrial. É relevante fazer este estudo porque o crescimento se respalda na necessidade de constante aprendizado e qualificação dos profissionais para serem inseridos no mercado.

Analisar comparativamente as determinantes estruturais da matriz curricular do Curso de Agronegócio no Centro-Oeste é de grande importância, porque essa região cresceu economicamente na produção agroindustrial em relação às demais. Além disso, o desenvolvimento agroindustrial aumenta através da qualificação da mão de obra e da profissionalização mais eficiente, tanto na região como no país. O interesse em pesquisar esse assunto no Centro-Oeste é por ele ter dado um salto na economia local, assim como na brasileira.

O Curso de Graduação em Agronegócio tem sido alvo de alguns estudos que buscam entender a qualificação do estudante. Como o agronegócio é de extrema importância para o desenvolvimento do Centro-Oeste e do Brasil, o sinalizador desse crescimento poderia ser o ensino e a aprendizagem nessa área. Portanto, é bom entender melhor quais são os determinantes estruturais do currículo, considerando as matérias e as disciplinas com as horas-aula existentes.

Dessa forma, justifica-se o estudo, uma vez que ele objetiva contribuir para o entendimento dessa questão, analisando, comparativamente, multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista e liberdade acadêmica. Essas questões são relevantes não só para o meio acadêmico, mas também para organismos governamentais e particulares do Centro-Oeste.

Com a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), foram estabelecidas algumas medidas referentes à exigência de currículos mínimos e à observância de diretrizes gerais para os currículos de cursos e programas de educação superior. Acredita-se que essa adoção de medidas possa ajudar na orientação e no entendimento para consolidação e aprimoramento desta pesquisa.

A região Centro-Oeste do Brasil mostra vasta extensão de território e clima favorável para o cultivo e para a criação de espécies de animais. Por isso, precisa do ensino e da aprendizagem adquiridos nessa área de conhecimento.

Com a evolução elevada do agronegócio ao longo do tempo, visando atender às crescentes exigências dos consumidores, seu foco extremamente rural foi se esgotando e o setor passou a ser cada vez mais dependente dos setores secundário e terciário, formando todo um complexo denominado *agribusiness*. Segundo Davis e Goldberg (1957), o *agribusiness* é constituído por todo o trabalho que pertence à agricultura, desde a sua produção, passando pelos procedimentos nas unidades agrícolas, até chegar à repartição dos produtos em locais de armazenamento. Essa produção também se encontra nas unidades agrícolas e, partindo dela, vai se repartindo para os outros setores. Tudo isso demonstra que o agronegócio, juntando atividades agropecuárias, formado por indústrias e serviços, vem sustentando a força do setor econômico.

“Segundo indicadores da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento, o Brasil será o maior país agrícola do mundo em dez anos” (BORGES, 2004, p. 01). Isso demonstra um sinal positivo para o país na vocação para o agronegócio como fator natural, tanto na agropecuária como em todos os demais setores relacionados às suas cadeias produtivas. O agronegócio, até o momento, é fundamental e essencial para economia brasileira, respondendo por cada real gerado no país (MAPA, 2005).

O setor é como um instrumento do desenvolvimento econômico. Por isso, permite um aproveitamento, de levar a um mesmo nível uniforme de crescimento, tanto do mercado interno quanto do externo para produtos agroindustriais. Ele apresenta uma oportunidade para a população em vários aspectos: geração e consumo de produtos alimentares, entrada no mercado de trabalho, crescimento da demanda e das indústrias.

O crescimento do setor na economia brasileira reflete a necessidade de formação de capital humano como fator estratégico para a competitividade. Portanto, o presente trabalho procura analisar os determinantes estruturais que contribuem para construção do currículo do curso de Agronegócio nas instituições superiores na região Centro-Oeste, por meio de multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista e liberdade acadêmica. Analisa-se, também, se existe ou não proximidade entre universidades públicas e particulares, cursos de tecnólogo e de bacharelado, cursos presenciais e a distância e entre os diferentes estados da região, através da concentração de áreas mencionadas no quarto parágrafo deste ponto. Assim, a pergunta da pesquisa elabora-se desta forma: Existe uma estrutura definidora no currículo do curso de Agronegócio?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as determinantes estruturais no currículo dos cursos de Graduação em Agronegócio na região brasileira do Centro-Oeste.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as estruturas disciplinares dos cursos analisados:
 - 1- Se há mais concentração de disciplina ou disciplinas dispersas;
 - 2- Se há mais disciplinas técnicas ou de formação humanista;
 - 3- Se há mais disciplinas obrigatórias ou de livre escolha.

- b) Comparar as estruturas disciplinares entre:
 - 1- Cursos de universidades públicas e particulares;
 - 2- Cursos de tecnólogo e bacharelado;
 - 3- Cursos de EaD e presenciais;
 - 4- Cursos dos estados do Centro-Oeste brasileiro.

2 AGRONEGÓCIO NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CENTRO-OESTE

Este capítulo descreve um pouco do conceito agronegócio no cenário nacional e regional (Centro-Oeste), composto de Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

2.1 Conceito de agronegócio (*agribusiness*)

O primeiro conceito básico sobre agronegócio (*agribusiness*) foi definido por John Davis, em 1955, num congresso com foco na produção de alimentos. O termo foi publicado no livro de Davis e Goldberg, em 1957, mantendo a ideia anterior como definição de *agribusiness* (BATALHA, 2005).

Em 1968, segundo Batalha (*Ibidem*), Goldberg, em seu estudo do comportamento dos sistemas de laranja, trigo e soja, usou o conceito de *commodity system approach* para identificar o comportamento desses produtos.

O segundo conceito foi desenvolvido na França, em 1960, onde é chamado de cadeia *filière*. No Brasil, segundo Batalha *et al.* (2007), o conceito se chama *cadeias agroindustriais*, desenvolvido para aplicar nos segmentos do agronegócio.

2.2 Cenário nacional – Brasil

A agricultura brasileira tem uma história constituída por políticas sociais e culturais, com maiores raízes junto ao agronegócio. Surgiu com o crescimento demográfico e a urbanização, o que ajudou a sociedade a deixar para trás o modo antigo de produção manufatureiro e iniciar o investimento em produção de massa.

O café se tornou fonte de poupança interna e o principal financiador do processo de industrialização quando se deu a urbanização avançada, nas décadas de 1970 e 1980 (SANTOS, 2001). Essa contribuição ajudou a manter a cadeia produtiva de açúcar e café destacada na história econômica e social do país. Desde a época colonial até a atual, esses produtos continuam sendo geradores de renda para a economia nacional.

Na década de 1970, a agricultura, com a chegada da soja, estava modificada. Com os instrumentos e as estruturas que favoreceram o armazenamento, o campo começou ganhar um aspecto novo, perdendo um pouco de sua característica antiga.

Segundo Ramos e Reydon (1995), no começo dos anos 1980, o Brasil tornou-se sólido por meio das empresas de pesquisas, como a EMBRAPA, que investiu em formação, tecnologia e equipamentos necessários. O setor agrícola foi marcado, nos anos 1990, a exemplo de toda a economia, pelo processo de globalização, tido aqui como mais uma saída do capital diante das diversas crises encontradas ao longo da sua história, que tornaram sólidas a modificação da agricultura e sua entrada definitiva da divisão internacional do trabalho. Essa nova divisão aponta, ainda, para que a produção de grãos e alimentos duráveis seja repassada à periferia, ficando os países centrais com o acabamento dos produtos, o que agrega mais valor.

Nas últimas décadas, o agronegócio começou a apresentar pontos positivos para o desenvolvimento da economia nacional no crescimento, na geração de emprego nas empresas agroindustriais e nos setores direta e indiretamente relacionados a ela, como também no aumento da renda da população.

De acordo com o CONAB, no quarto levantamento para a safra de 2009 a 2010, a área nacional cultivada com grãos se manteve fixa, com mudança de apenas 0,4%: de 47,7 milhões para 47,9 milhões de hectares plantados. Quanto à produção de grãos, o Brasil teve acréscimo de 4,6%, colhendo 141,3 milhões de toneladas, contra 135,1 milhões da safra 2008-2009 – o segundo desempenho na história do país –, devido à melhoria na produtividade, de 2.733 kg/ha para 2.950 kg/ha de grãos.

Os dados de 2009, publicados pelo CNA, também mostraram que as exportações dos produtos agroindustriais brasileiros aumentaram na faixa de 23% em 2008, com acréscimo de US\$ 60 bilhões no saldo. Esse acréscimo também ajudou o setor, quase alcançando o valor de US\$ 25 bilhões na balança comercial, em termos de superávit (CNA, 2009).

Portanto, essa evolução na agricultura brasileira mostrou um caminho rumo ao desenvolvimento. Mas ela não é fixa ou permanente, pois às vezes há oscilações devido às mudanças climáticas, que no decorrer do período contribuem para o aumento de produtividade ou não.

Segundo o Banco Nordeste, em 2009, no agronegócio brasileiro, a exportação teve uma queda em torno de 9,85% na balança comercial em relação 2008, o que significa 64,8 bilhões de reais; em 2008 o valor foi de 71,8 bilhões. Portanto, esse impacto na produção forçou uma queda na balança comercial de 8,4%. O saldo comercial do agronegócio foi reduzido por conta da contração de 17%, no mesmo período, na produção agroindustrial.

Segundo o MAPA, no ano de 2010, as exportações brasileiras registraram um recorde para o agronegócio. O superávit ficou na faixa de US\$ 63 bilhões, superando o valor registrado nos últimos anos.

Ainda segundo o MAPA (2010), o Brasil registrou um recorde para o setor agropecuário, com US\$ 76,4 bilhões. Em comparação, o ano de 2009 teve valor de US\$ 64,7 bilhões. Esse valor rendeu 18% mais, superando em US\$ 4,6 bilhões os US\$ 71,8 bilhões apontados em 2008.

O agronegócio brasileiro, nesse período, caiu em termos de participação nas exportações, de 42,5% para 37,9% em 2008. A explicação dessa queda, segundo o MAPA (2010), foi a crise econômico-financeira que assolou os países ricos nesses últimos anos.

No período de 2009, o agronegócio teve também uma queda nas exportações em relação aos outros setores, devido à influência da demanda por produto agropecuário pela renda. Esse fato contribuiu para a sustentação do setor, com superávit naquele período. Depois da crise, o ano 2010 superou as exportações nos demais produtos (MAPA, 2010).

O MAPA (2010) apontou, também, os principais países consumidores ou que importam os produtos brasileiros do agronegócio: União Europeia, com 26,7%, China, com 14,4%, EUA, com 7,1%, Rússia, com 5,3%, Japão, com 3,1%, e os demais com 43,4%.

O MAPA (2010) cita ainda o Brasil como grande produtor e exportador de produtos alimentícios; mais de 200 países, segundo a Secretaria de Relações Internacionais (SRI, 2010), consomem os produtos brasileiros. Porém, vale ressaltar também que o agronegócio é

um dos pontos estratégicos que consolidam a economia nacional. Os produtos agrícolas representam 26,4% do PIB e garantem 36% dos produtos exportados. O setor gera, também, 39% dos empregos.

No campo educacional, há procura por mão de obra exigida pelo desenvolvimento da economia, para novas qualificações e habilidades necessárias, desde a alfabetização até a formação especializada de técnicos e cientistas. O uso da educação no processo produtivo resulta como meio dos setores dominantes na política e no controle social. Entre outros fatores, desempenha grande papel fundamental na educação das sociedades modernas (GARCIA, 1980, p. 33). Isso levou à concorrência internacional no mundo do agronegócio, à modificar as práticas antiquadas por novas tecnologias, inclusive na pequena produção e nos grandes empreendimentos, explica Alvim, gerente da Unidade de Agronegócios do SEBRAE (2010).

O empenho de toda a cadeia produtiva do *agribusiness* brasileiro também mostra um processo de desenvolvimento elevado, em virtude do aumento de qualificação dos profissionais junto ao ensino e aprendizado voltados para o setor. A agricultura tornou-se a principal atividade econômica do país. Segundo Silva (2008), o setor ajudou na redução do desemprego, ou seja, gerou acréscimo e melhoria na renda da população das classes mais baixas.

Por outro lado, o setor de agronegócio também tem aspectos negativos, uma vez que depende muito do governo na viabilização de políticas para garantir preços mínimos (MONTELLA, 2009).

Segundo Martine (1990), agronegócio provoca concentração de terra e renda. Torna o país muito acomodado, contribui para a desindustrialização e ajuda a criar problemas, como a chamada “doença holandesa”, que proporciona grandes falhas no mercado (BRESSER-PERREIRA, 2007).

A valorização do câmbio torna a economia pouco competitiva, porque esse é um setor subsidiado com taxas de juros, que sempre está reivindicando ou ganhando por parte das dívidas. Por outro lado, algumas de suas consequências têm sido as reduções da mata atlântica, devido ao aumento no tamanho das propriedades, e a colaboração na extinção de espécies animais e vegetais. Além disso, afeta o volume de águas dos rios e encostas, derruba árvores, é responsável por boa parte da emissão de dióxido de carbono e provoca deslizamentos nas encostas dos morros. Isso cria um custo que é pago por toda sociedade, cujo prejuízo nem sempre é contabilizado.

2.3 Cenário regional – Centro-Oeste

A região Centro-Oeste é dividida em quatro unidades federativas: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. Sua área é composta de 1.606.366,787 km². É a segunda maior do Brasil em superfície territorial. Portanto, a agricultura é distribuída de forma competitiva nessa região, assim como a formação dos profissionais da área de *agribusiness*.

2.3.1 Agronegócio no Distrito Federal

O Distrito Federal é uma das unidades federativas e capital do Brasil. Segundo o IBGE (2010), é composto de uma área de 5.787,784 km². No censo de 2010, foi divulgado que é uma das 17 unidades federativas que participam na agricultura e na produção de cereais, legumes e oleaginosas no Brasil, contribuindo com 0,3%, aproximadamente.

O Distrito Federal, geograficamente, é formado por cerrado. A pecuária está mais voltada para pequenos produtores, enquanto as principais atividades econômicas vêm de serviços, comércio e atividades ligadas à administração pública.

A agricultura no Distrito Federal é de extrema importância para a população local. O empenho veio da criação de cooperativas ligadas à produção. Portanto, é um sinal de crescimento e desenvolvimento econômico local.

2.3.2 Agronegócio no estado de Goiás

O estado do Goiás fica localizado no leste da região Centro-Oeste. Sua superfície é de 340.103,467 km², segundo dados IBGE (2010). Ela integra o planalto central e se compõe de cerrado. O agronegócio é uma das suas fontes econômicas.

Segundo Siqueira (2009), Goiás começou seu trabalho de apoio aos empresários por meio de várias políticas, como educação, tributos, saúde etc.

[...] A história do desenvolvimento do Estado de Goiás foi muito presente e ligada à política do Governo Federal, assim se deu quando da transferência da capital Vila Boa à Goiânia e, em seguida, com a fundação de Brasília. Esses dois marcos na história brasileira foram decisivos, já que contribuíram, positivamente, para a representatividade que Goiás tem hoje (SIQUEIRA, 2009, p. 02).

O agronegócio nessa região é a matriz para o desenvolvimento da mesma (Siqueira, 2009). Para ele, o desenvolvimento regional se deu devido à agricultura e à pecuária. Segundo o MAPA, o estado é um dos grandes produtores de algodão em pluma (2009/2010);

atualmente, vem produzindo como os estados de Mato Grosso e Bahia, representando, assim, uma média de 7,03% de participação nacional.

Goiás tem apresentando, nos últimos anos, participação significativa na economia brasileira. Segundo o MAPA (2010), entre os oito maiores produtores de milho no Brasil, o estado fica na segunda colocação, com 15,19%, perdendo para o Paraná, que teve produção de 23,55%. Outra característica é o seu caráter patronal, baseado nos insumos de ponta e tecnologia, que concentra a maior produção em grãos e algodão.

O MAPA o registra ainda entre os cinco estados produtores de soja no Brasil. Goiás integra a quarta posição, com 11,07% da produção, o que indica a maior evolução na área agrícola. Tudo isso mostra que o estado continua evoluindo com uma economia ostensiva.

2.3.3 Agronegócio no estado de Mato Grosso

Mato Grosso-MT está situado no centro geodésico da América do Sul e ocupa uma posição central também no território brasileiro. Segundo o IBGE (2010), o estado faz parte do Pantanal Norte e tem 903.329,700 km² de superfície.

A agropecuária se mostra como grande responsável pelo PIB do agronegócio no estado. Houve aumento na criação de gado, uma de suas atividades econômicas, o que marcou influência por meio do aumento da produção e expansão das exportações da carne.

Décadas atrás, a produção agrícola centrava-se na região Sul. No entanto, Mato Grosso começou a apresentar sinais positivos na lavoura de soja a partir de 1970. Também apresenta como característica a plantação voltada para a exportação, com enfoque maior em grãos e insumos, aprimorando tecnologia de ponta, cuja produção vem crescendo.

Segundo o MAPA, a área plantada até os anos de 2003/2004 chegou a 5,24 milhões de hectares, com produtividade de 2.768 kg/ha, chegando a 14,5 milhões de toneladas de produtos.

O estado merece destaque na economia nacional. Segundo o MAPA (2010), a produção de algodão em pluma vem se distribuindo, predominantemente, em três estados: Mato Grosso, com 51,12%, Bahia, com 31,76% e Goiás, com 7,03%. Isso demonstra que o estado está crescendo em termos produtivos não só num único produto, mas também em outros, como arroz, em que ficou na terceira posição, com 6,2% na safra 2009/2010.

Para o IMEA (2011), a estimativa do algodão em caroço para a safra de 2010/2011 chega em torno de 2.415.767 toneladas, o que é significativo para o setor.

Para o milho, segundo o IMEA, no boletim semanal publicado em 6 de maio de 2011, há estimativa de comercialização do produto com produção em torno de 7.564.638 toneladas para o período 2010/2011.

A exportação de milho, nesse período, superou a dos anos anteriores e rendeu 6.772.568 toneladas, num valor de US\$ 1.331.707, (IMEA, 2011). A região também cresceu em vários setores que compõem o agronegócio em geral. Além disso, os cursos da área de formação em Agronegócio cresceram, o que pode tornar mais fácil encontrar os profissionais do ramo.

Segundo o CONAB, Mato Grosso cresceu por ter condições de clima nos estágios de desenvolvimento vegetativo, o que beneficiou a cultura da região. Mas não somente por causa disso: também houve um incentivo forte na qualificação dos profissionais da área, o que mostrou a competitividade do serviço agrícola em geral.

2.3.4 Agronegócio no estado do Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul começou a atrair empresários no setor do agronegócio pelo fato de possuir terras relativamente baratas e clima favorável à agricultura. Além disso, os incentivos fornecidos pelo governo do estado apresentam condições favoráveis à produção de cana, com disponibilidade de terras a preços competitivos, solos e climas apropriados, localização estratégica e próxima dos consumidores. Esses fatores podem ser decisivos na tomada de decisão na localização dos investimentos para os empresários.

Segundo o IBGE (2010), o estado tem uma superfície de 357.145,836 km². As principais fontes econômicas do agronegócio vêm da pecuária e da agricultura. A região abrange três importantes biomas, sendo eles o Cerrado, a Mata Atlântica e o Pantanal.

O estado aparece em destaque por estar localizado estrategicamente entre mercados potenciais, como o MERCOSUL e os maiores centros consumidores do Brasil. Seu potencial de recursos naturais e de infraestrutura moderna, voltada para o apoio do setor produtivo, também sustentaram investimentos para melhoramento de atividades agroindustriais e agropecuárias, expandindo o intercâmbio comercial.

Para o IBGE (2008), a força de sua economia vem do rebanho bovino. Nesse período, o estado era o terceiro maior do país, com 22.365.219 cabeças de animais, respondendo por 11,05% de todo o rebanho nacional.

A EMBRAPA Agropecuária Oeste criou um “Sistema de Plantio Direto” (SPD) para os produtores. Esse sistema teve sua iniciativa em meados dos anos 1980, com o objetivo de

manter as culturas rotativas e permanentes (EMBRAPA OESTE, 2011), e foi implantado no Mato Grosso do Sul. Durante esses anos, a economia do estado chegou a R\$ 700 milhões no custo do produto da soja e acumulou mais de seis milhões de tonelada de grãos, resultando em R\$ 4,2 bilhões (EMBRAPA OESTE, 2011). O agronegócio tem caráter muito relevante, baseado em várias culturas, ou seja, propriedades voltadas ao cultivo de diferentes espécies.

Os estados da região têm a maior parte do PIB no setor, como é o caso de Goiás e Mato Grosso. Nos últimos anos, Mato Grosso do Sul superou esses estados e se tornou o principal produtor de rebanhos. Esse avanço, apontado pela EMBRAPA, foi gerado não só pelos rebanhos, mas também pela cultura da cana-de-açúcar, que se expande na região com as usinas de álcool e de açúcar (DINIS, 2006). A maior parte da agricultura está voltada ainda à pecuária.

Para o MAPA (2009 a 2011), o Mato Grosso do Sul, além da pecuária, cresceu também em outros produtos, como o milho, representando 5,83% da participação na produção nacional.

O estado é um dos cinco maiores no setor de soja, com participação de 7,69%. O agronegócio tem peso maior na economia, por isso precisa de qualificação dos profissionais, com conhecimento adequado, porque a evolução é muito relevante. Além de ser um dos produtores de grãos, também passou a atuar no mercado de cana-de-açúcar, devido à demanda por etanol.

Como o peso maior do PIB vem do agronegócio, é preciso política educativa, social e econômica para que a sociedade adquira conhecimentos ativos para melhorar a qualidade nas suas atividades agroindustriais.

Para isso ocorrer, é preciso empenho na qualificação dos profissionais da área, colocando, em primeiro lugar, o conteúdo integrado para formação desse profissional de *agribusiness*.

3. ENSINO E AGRONEGÓCIO

3.1 Universidade e a sua origem

A universidade remonta aos tempos medievais. Segundo autores (Scoyoc, 1962; Loureiro, s/d; Tobias, 1996), ela surgiu entre o século XII e XIII.

Segundo Tobias (1996, p. 15), “o século XII e, especialmente, o século XIII, formam o período áureo do nascimento dos Cursos Superiores medievais”, que o mundo ocidental e o oriental tomaram como referências para instituições universitárias.

Para o autor, as ciências como Física e Matemática, iniciadas nos tempos modernos, com origem na Idade Média, foram, no começo, distanciadas e expulsas das universidades, aumentando proteção de honras que resultaram de suas descobertas e de sua utilidade prática (TOBIAS, 1996, p. 23 e 24).

Para Loureiro (s/d, p. 19), as universidades surgiram por causa de inúmeros fatores. Segundo ele,

[...] Fatores como, por exemplo, as cruzadas, o contato mais íntimo com os árabes da Península Ibérica e do Oriente próximo, o desenvolvimento das cidades, o comércio e o crescimento do poder temporal dos reis – houve estímulo, de um lado, a muitos interesses culturais, e de outro, ao desenvolvimento de profissões de nível superior, como as de médico, advogado, diplomata, teólogo e filósofo [...].

No término do século XII, grandes escolas questionavam a excelência e a capacidade de seus professores em assumir atividades em mais de um determinado local. Ao final do século XII, as poucas grandes escolas, de ótimo aprendizado, começaram a assumir mais do que uma importância local.

Para Scoyoc (1962), a universidade, em sua organização, surgiu no século XII. Não existia uma forma de interligação entre o estudante e o seu mestre professor, porque não tinha nenhuma atividade complementar e extracurricular na instituição. A estruturação e a denominação eram aprovadas e a “universidade era uma escola de fundação pontifícia (e, mais tarde, imperial), cujos membros, organizados em corporações ou não, gozavam de certos privilégios de caráter universal” (ROSSATO, 2005, p. 19).

Assim, a originalidade e o surgimento da universidade envolvem inúmeras afirmações, que cada autor coloca em discussão. Alguns falam que ela tem a origem no final da idade média, outros mencionam o surgimento na antiga Grécia, Roma, etc. Portanto, seu surgimento não possui uma posição única, mas se relaciona em várias formas e estas se definem pela sua tendência. Há diferentes modos de se entender a universidade, dependendo, predominantemente, das concepções de cada autor.

Essas concepções são modelos extremamente teóricos e clássicos, simplesmente por serem transmissoras de conhecimento e de modernização. As influências vêm de cada país, efetuando funções rápidas para transformar a sociedade.

Dréze e Debelle (1983, p. 27), dividem essas concepções ou modelos universitários em duas partes: as três primeiras estão voltadas ao “pensamento liberal, científico e educacional”, e a última, à concepção funcional para a formação global. Segundo Dréze e Debelle (1983, p. 29) *apud* Todaro (2005), os principais modelos ou concepções de universidade são o inglês, o alemão, o norte americano e o francês.

Todaro (2005) aponta que definições como essa têm e tiveram um valor especial para a ação universitária, dado que foram, e continuam sendo, referenciais das novas instituições de Ensino Superior no mundo em geral.

Desde sua origem, a universidade possui algumas concepções ou modelos que modernizam sua missão e finalidade. A seguir, os quatro modelos escritos, apenas para mencionar e caracterizar a essência de cada uma.

1. Universidade Inglesa: O modelo inglês é constituído pelas universidades de Oxford e Cambridge. Segundo Loureiro (s/d, p. 82), foram fundadas antes de 1600. O Cardeal Newman, referência do modelo inglês, entendia a instituição como “um centro de Educação” (DRÉZE E DEBELLE, 1983, p. 29). Também focava a educação liberal através da reflexão do saber universal e do espírito filosófico que podia ser oferecido para o estudante. Para a formação de caráter, Newman dava ênfase no crescimento da personalidade dos estudantes por meio de uma concepção liberal de educação superior.

2. Universidade Alemã: O modelo alemão prioriza a pesquisa e a formação docente. O grande expoente dessa concepção foi Jaspers. Segundo Loureiro (s/d, p. 166), “a grande maioria das universidades alemãs, desde seu nascimento, foram caracterizadas pelas controvérsias e lutas doutrinárias”. A universidade busca a liberdade acadêmica, gerando o trabalho científico livre para qualquer tipo de aprendizado para o estudante. Segundo Dreze e Debelle (1983, p. 49) os novos (jovens) deveriam aprender continuamente com os professores mais velhos para que seja reproduzida e multiplicada na vida concreta.

3. Universidade Americana: O modelo norte-americano é formado por faculdades de caráter dinâmico e estimulador do núcleo de progresso. Esse modelo está ao lado da sociedade e é sensível a assumir função de protagonista na transmissão do conhecimento. Enfatiza-se a preparação de docentes, a pesquisa, o ensino e o serviço. A razão fundamental da universidade é de juntar a imaginação e a experiência, entusiasmando a criação científica (DRÉZE E DEBELLE, 1983, p. 66). Whitehead elaborou esse modelo para poder reunir jovens e adultos, estudantes e professores, pesquisadores e docentes, para uma ponderação engenhosa do saber em todas as formas.

4. Universidade Francesa: “A universidade de Paris tornou-se o modelo, não só das universidades da França, mas também, da grande maioria da Europa central, assim como Oxford e Cambridge” (LOUREIRO, s/d, p. 63). O modelo francês foi um modelo ideológico napoleônico, para que a “universidade contribuísse para difundir a doutrina comum ou mentalidade idêntica, atenuando as divergências particulares” (DRÉZE E DEBELLE, 1983, p. 86). Esse modelo é voltado ao profissionalismo e à administração central de Paris. Ao mesmo tempo, fornece soluções à rede profissionalizante igual e mantinha a doutrina monárquica. A universidade dá ênfase ao ensino profissional.

Essas concepções, ou modelos, são apresentados no Quadro 1, demonstrando as finalidades da Universidade durante os séculos.

Quadro 1 Modelos ou concepções clássicas de universidade

	Universidade do Espírito			Universidade do Poder
	I	II	III	IV
	Inglaterra	Alemanha	Estados Unidos	França
	Centro de educação	Comunidade de pesquisadores	Núcleo de progresso	Modelo intelectual
Autor principal	J. H. Newman	K. Jaspers	A. N. Whitehead	Napoleão
Finalidade	Aspiração do indivíduo ao saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado
Concepção geral	Educação geral e liberal por intermédio do saber universal	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora	Um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional
Princípios de organização	- Pedagogia do desenvolvimento intelectual - Internato e <i>tutors</i>	- São organização da faculdade - Liberdade acadêmica	- Corpo docente criador - Estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais	- Hierarquia administrativa - Programas uniformes

Fonte: adaptado de Dréze e Debelle (1983, p. 29)

Para Knychala e Costa (2010, p. 4) “o modelo universitário na França Napoleônica não poderia ser outro, dado o autoritarismo e a truculência do governo bonapartista”. Eles ainda alegam que a universidade alemã possuía mais autonomia relativa, gozando de liberdades intangíveis. Também, eram financiadas pelos seus respectivos Estados.

As universidades brasileiras também tiveram influência dos modelos clássicos. Os modelos alemão e francês se destacaram no projeto de elaboração da Universidade de São Paulo (USP) nos seus primeiros cursos institucionalizados (KNYCHALA E COSTA, 2010). O ensino de graduação no Brasil é praticamente inspirado no modelo Francês, ou seja, profissionalizante.

3.2 Importância da educação no Brasil

É preciso elaborar estratégias e programas de educação relacionados ao ambiente, nos quais haja uma maior abrangência, pois ela é importante para a sociedade em geral. Para a UNESCO (2010, p. 13), a educação:

[...] é um direito, que pressupõe igualdade de condições para todos, contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo. No Brasil, essa estrutura é particularmente importante para as políticas públicas, uma vez que interfere diretamente nas temáticas da democracia e da igualdade [...].

No Brasil, o esforço nessa questão está caminhando, pouco a pouco, sobretudo na execução de políticas educacionais que permitam minimizar a desigualdade social e de políticas corretas que definam os níveis educacionais e os deveres das instituições na definição do conteúdo para a formação do aluno.

A partir da década de 1990, a avaliação do ensino superior, proposta pelo Estado, centrava-se apenas em medidas quantitativas. Não considerava o processo institucional, impedindo as instituições de desenvolver o processo de análise para implantação e execução do projeto acadêmico SINAES (BRASIL, 2004). Nesta compreensão, a educação está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a formação ética, tendência em que a universidade coloca-se à sociedade e tem por finalidade a adaptação do ser humano à mesma.

Portanto, o debate acerca da importância da avaliação e sobre as formas para sua implantação já se haviam tomado destaque nos anos 1980. Segundo Gouveia *et al* (2005, p. 103) “isso foi introduzido, no âmbito científico e acadêmico, com a finalidade de se buscar um entendimento e uma crítica dos padrões de qualidade da educação no país”.

Para o SINAES (Brasil, 2004), a avaliação no curso de graduação foi prevista pela Lei nº 10.861/2004, no artigo 4º, com o objetivo de focalizar as condições do ensino oferecido para os estudantes. Verificar ou discutir a avaliação do curso de graduação não é o foco desse estudo, mas sim analisar comparativamente as estruturas curriculares e conhecer de que maneira elas são compostas no curso de Graduação em Agronegócio para formar um profissional. Nesse processo de reflexão no percurso de Pós-Graduação em Administração na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, na pesquisa em Educação e Agronegócio, vale também contextualizar o ensino superior e o currículo de Administração no Brasil.

3.3 História do ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil tem origem no ano de 1808, quando a família real portuguesa fugiu de Lisboa para o Brasil (SOARES E OLIVEN, 2002, p. 32).

Contudo, a iniciativa de expansão do educação superior somente aconteceu depois, com a constituição da República, de 1889-1930. A primeira universidade foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, quando houve uma união das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia (SOARES E OLIVEN, 2002, p. 33).

Segundo os autores, essa evolução do ensino superior brasileiro tem, de um lado, os liberais, com a ideia de criação de uma universidade para aumentar a educação no país, no princípio do século XX e, de outro, os positivistas, que reagiram e fundaram a Academia Brasileira de Ciências.

Até aquele instante, o curso de Engenharia era voltado restritamente para objetivos bélicos. O ensino superior ganhou poder, praticamente, no período monárquico, em 1889, quando as catedrais que existiam no momento se juntaram e se transformaram em cursos de academias.

Para Dorileo (2005, p. 57), em 1889, as escolas de ensino superior que lecionavam os cursos de Direito, Medicina e Engenharia tinham uma população estudantil de 300 estudantes no país. Segundo ele, essa mentalidade educacional,

[...] prevalecia (na) estrutura de escolas isoladas, com resistência à aglutinação em Universidade, refletindo a influência napoleônica, cuja concepção utilitarista – ‘um modelo intelectual’ – estava preocupada com a estabilidade política do Estado, escoimando a formação embasadora humanística [...] (DORILEO, 2005, p. 57).

Naquele período, as escolas serviam para a formação imediata da elite, sem nenhum interesse na qualificação apropriada, mas sim em ter conhecimento incorporado e indispensável. Então, “após a transformação da sociedade que intensificou a revolução de 1930, a classe média urbana exigiu do Estado o aumento da oportunidade em educação para todos os níveis e, principalmente, no Ensino Superior” (DORILEO, 2005, p. 58).

Segundo o autor, depois dessa revolução, o Ministério da Educação e Saúde Pública submeteu, por um decreto-lei (nº 19.851, de 11 de abril de 1931), tornar-se possível à educação superior fosse ministrado em universidades, colocando o estatuto para funcionamento nos cursos de estudos gerais, como caso da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Soares e Oliven (2002, p. 34) indicam que foi o presidente Getúlio Vargas quem determinou a criação do Ministério da Educação e Saúde, de 1930 a 1945. Segundo eles, depois que foi implantado e aprovado o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que está em vigor de 1931 a 1961, nas escolas públicas federais, estaduais e particulares, para os cursos de Direito, Medicina, Filosofia, Ciências e Letras. Para Cunha,

[...] O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitária e não universitárias. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades – pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Cada faculdade seria dirigida por uma congregação integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito [...] (CUNHA, 2000, p. 165).

Essas universidades não passavam de ligações de cursos já independentes e existentes. Portanto, a primeira instituição criada e organizada segundo as normas do Estatuto de 1931 foi a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, contando ainda com a surpresa de criar uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com objetivo de formar professores e realizar altos estudos e pesquisas (ROMANELLI, 2003, p. 132).

Depois de 1961, “o Congresso Nacional promulgou a lei nº 4.024, tida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” (LDB) (SOARES E OLIVEN, 2002, p. 37 e 38). Seria uma forma para melhorar o funcionamento das práticas e ligar o reforço no modelo tradicional de ensino superior atual no Brasil.

Soares e Oliven ainda alegam que a definição da nova LDB no controle dos cursos de graduação através do currículo mínimo no Brasil trouxe um passo significativo na

organização do Sistema de Educação Superior. Com essa proposta, atendem-se os anseios da organização escolar para o fundamento refletido nas diretrizes e bases.

Segundo Soares e Oliven (2002, p. 39), passados alguns anos, a Lei nº 5540/1968, da Reforma Universitária, trouxe a reestruturação das universidades, oferecendo a criação de departamentos, empenhando na aplicação de sistemas para a entrada, e a generalização dos créditos universitários. Esta reforma está focada nas instituições federais de ensino superior, como também na maioria do setor privado que dependia do subsídio do Estado.

O outro programa que tem o ciclo chamado pós-graduação, que visam aprofundar o conhecimento adquirido pelos estudantes nos cursos de graduação, tem início em 1972, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, (SOARES E OLIVEN, 2002, p. 41). Sua iniciativa objetivou a ampliação de capacidade científica na qualificação de docentes e pesquisadores de ensino superior brasileiro.

Em 1981, o país já contava com 65 instituições universitárias em funcionamento. Segundo Soares e Oliven (2002, p. 42), após o processo de restauração da democracia e a Constituição Federal de 1988, o Brasil elaborou a Lei nº 9.394, de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda em vigor, ela trata dos princípios e fins da educação, do direito à educação e do dever na regulação e avaliação dos cursos de graduação. Também, regulação das próprias instituições credenciada pelo MEC, do dever de ensinar, de organizar a educação nacional em níveis e das diferentes modalidades: graduação bacharelado, graduação sequencial, graduação de tecnólogo e licenciatura.

3.4 Ensino e currículo de Administração no Brasil

O curso superior em Administração no Brasil tem história muito recente em comparação ao surgimento nos EUA, onde começou com a criação do Wharton School, no ano 1881, (ANDRADE E AMBONI, 2005, p. 1).

No Brasil, o ensino de Administração se iniciou em 1952. Na época, os EUA já formavam cinquenta mil bacharéis, quatro mil mestres e 100 doutores a cada ano na área. Essa preocupação com o ensino de Administração no Brasil tem história recente. Andrade e Amboni (2005, p. 1) relacionam a criação do curso de Administração, surgiu após à instalação de grandes empresas multinacionais a partir da década de 1940.

Em transcurso da abertura dos limites do Estado, este se vê na contingência de acionar o surgimento dos primeiros cursos superiores de Administração no Brasil, com a finalidade de formar a mão de obra especializada, (ANDRADE E AMBONI, 2005, p. 02).

Para o Conselho Federal de Administração (2011), o processo de desenvolvimento do país marca dois momentos históricos no ensino de Administração. O primeiro tornou-se, por meio da regulação do ensino, a verdadeira iniciativa e incentivo aos cursos, devido ao caráter nacionalista de desenvolvimento assumido pelo governo de Getúlio Vargas. O segundo se deu pelo governo de Juscelino Kubitschek, por meio de projetos que marcou a evolução econômica, abrindo portas para as capitais estrangeiras, o que tornou possível a expansão industrial, especialmente a das empresas estrangeiras, com uma enorme demanda de profissionais que pudessem atuar na organização.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) foi a primeira instituição e uma das mais importantes no desenvolvimento do ensino em Administração no país. Sua origem vem da criação do DASP – Departamento de Administração do Serviço Público, em 1938 (ANDRADE E AMBONI, 2005, p. 03). Naquele instante, o objetivo do DASP era o de estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e de criar canais para recrutamento e seleção de pessoas para concurso na administração pública por meio de conhecimento.

Em 1954, a FGV criou a Escola de Administração do Estado de São Paulo – EAESP. Foi escolhida a cidade de São Paulo por ter uma economia forte, ou seja, ser a capital econômica do Brasil (ANDRADE E AMBONI, 2005, p. 04). Depois do funcionamento da EAESP, surgiu o primeiro currículo de especialista em Administração que, com o passar do tempo, influenciou outras instituições no Brasil.

Para iniciar a atividade nessa área, a FGV abriu um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos) para enviar uma missão de especialistas na área para manter a instituição. A origem e a evolução dos cursos de Administração na sociedade brasileira deram entrada nas universidades, fazendo parte de um complexo de ensino e da pesquisa.

A regulamentação dessa atividade aconteceu pela Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. A presente lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é proibido dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas diplomados no país. Segundo Andrade e Amboni (2005, p. 07), os cursos regulares oficializados de ensino superior passaram a ter currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Assim, ampliou-se o espaço de funcionamento para qualificação de profissionais em Administração.

Ainda segundo esses autores, em 8 de julho de 1966, no Parecer 307, o Conselho Federal de Educação, aprovou e fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, formalizando, assim, a profissão de Técnico em Administração. Buscou-se formar matérias de cultura geral, instrumentais e de formação profissional da seguinte forma:

Quadro 2 - Primeiro currículo de Administração no Brasil em 1966

- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Teoria Econômica;
- Economia Brasileira;
- Psicologia Aplicada à Administração;
- Sociologia Aplicada à Administração;
- Instituições de Direito Público e Privado (incluindo noções de ética administrativa);
- Legislação Social;
- Legislação Tributária;
- Teoria Geral da Administração;
- Administração financeira e Orçamento;
- Administração de Pessoal;
- Administração de Material.
- Direito Administrativo, Administração de Produção ou Administração de Vendas;
- Estágio Supervisionado.

Fonte: Andrade e Amboni (2005, p. 8).

O parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação,

[...] fixa o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, tendo como referencial a Lei n.º 4.769, de 09/09/1965, que pouco tempo antes havia regulamentado o exercício da profissão de “Técnico de Administração”. Por meio do currículo mínimo do curso de Administração habilitava-se, de fato, o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração, sendo a denominação da categoria alterada para “Administrador”, por meio da Lei nº 7.321, de 13/06/1985 [...] (CRA/BA 2011).

Porém, após a Resolução de 4 de outubro de 1993, do Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 2/1997, foi dada às escolas a liberdade de criarem e de desenvolverem habilitações nas matérias específicas, mediante os estudos correspondentes às matérias fixadas pela própria resolução. A formação do administrador recebeu uma nova forma, para fixar os currículos, o tempo mínimo e o tempo de duração do curso de Graduação em Administração. Segundo Andrade e Amboni (2005, p. 14) o currículo passou a ter 3.000 horas-aula e, a partir disso, começou a configuração que privilegia habilitação e formação em:

1. Formação Básica e Instrumental, em que foram incluídas as disciplinas de Informática e Filosofia, com 720 h/a para fundamentar o futuro do administrador;
2. Formação Profissional, na qual as disciplinas propiciariam o domínio do conhecimento que compõe o campo do saber administrativo e a base técnica para exercício de profissão, com 1.020 h/a;
3. Disciplinas Eletivas e Complementares, que buscam privilegiar a ênfase na formação mais especialista do que generalista, também adequando à formação profissional exigida num determinado local, com 960 h/a.
4. Estágio Supervisionado, que é o primeiro contato do aluno com o seu futuro campo de atuação, que conta com 300 h/a.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu o Currículo Mínimo Profissionalizante. Também, trazendo a nova lei para o ensino de Administração e priorizando grande autonomia às instituições de ensino superior para a criação de projetos pedagógicos que assegurassem melhores níveis de qualidade e competências.

Na ótica das Diretrizes Curriculares, pode o projeto pedagógico privilegiar ou não linhas de formação específica no final do curso, que significam um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica e que têm por finalidade atender às necessidades regionais e locais. Foi dada ênfase para homologar o Parecer CES/CNE nº 134, de 7 de junho de 2003, que disponibiliza as novas diretrizes curriculares para o curso de Graduação em Administração (CRA/BA, 2011).

3.5 Formação de pessoas para o agronegócio

O processo de formação de pessoas em Agronegócio é o ponto mais importante deste trabalho. Na região Centro-Oeste do Brasil, aparentemente, o profissional em Gestão do Agronegócio deve estar capacitado para atuar em toda a cadeia agroindustrial, objetivando aumentar a produção, até chegar ao consumidor final.

Da mesma maneira, deve estar capacitado para atuar nas relações agroindustriais, equacionar soluções, pensar em estratégias, introduzir modificações ao longo da cadeia e atuar preventivamente na transferência dos conhecimentos. Para tanto, as escolas superiores ou universidades com curso de Graduação em Agronegócio certamente deverão estar capacitadas para esse tipo de formação.

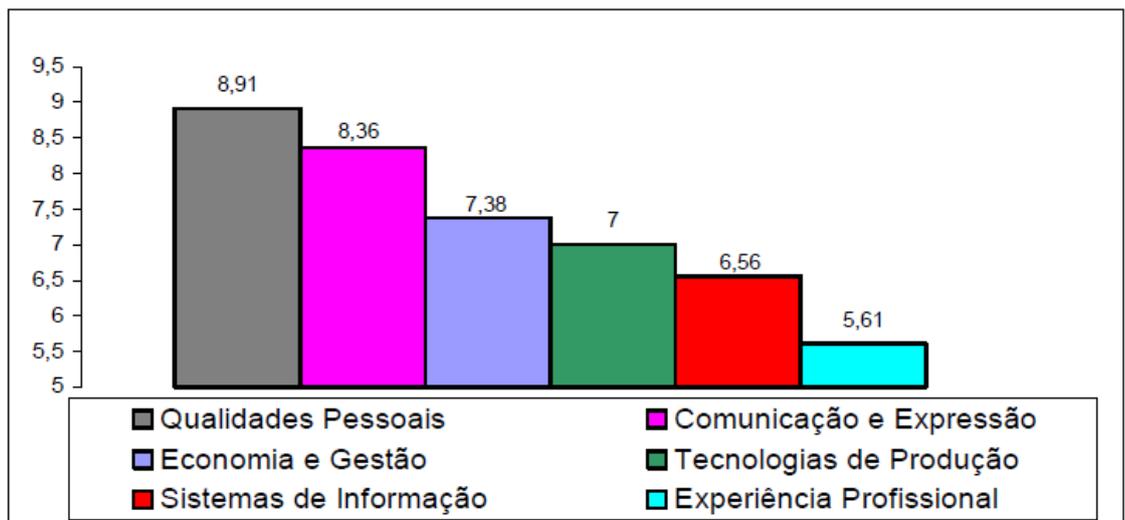
A predominância da formação em Agronegócio em matérias de Administração implica espaço curricular específico, em que a formação obedeça à lógica das cadeias produtivas, com o enfoque sistêmico e a interdisciplinaridade necessária. Para formar um profissional de nível superior em Agronegócio não deveriam se destacar apenas as áreas técnicas. É preciso haver uma ligação entre a visão técnica e específica e a visão generalista, que abranja todas as áreas, principalmente as humanas.

De acordo com Batalha *et al.* (2000), para aproveitar as vantagens que o país possui nas suas agroindústrias, é preciso contar com profissionais seguros, capacitados e que busquem conhecer profundamente o funcionamento do agronegócio.

Batalha ainda alega que a competitividade do agronegócio vem destacando sua eficiência e eficácia no todo. Então, para ele, a evolução precisa de alternativas necessárias, dentre as quais se coloca a qualificação do profissional.

A pesquisa desenvolvida por Batalha *et al.* (2000), identificou as características e o perfil do profissional demandado pelo agronegócio brasileiro, assim como o perfil ofertado pelas instituições de ensino superior. O resultado, segundo eles, apresenta semelhanças com o dos países produtores e consumidores de alimentos, como EUA e Austrália. O gráfico 1 apresenta o perfil do profissional demandado pelas empresas de agronegócio brasileiro.

Gráfico 1 - O perfil demandado para os profissionais da Agroindústria



Fonte: Batalha *et al.* (2000)

Conforme o gráfico 1 da pesquisa de Batalha *et al* (2000), o perfil mais procurado está voltado à qualidade das pessoas, seguido por comunicação e expressão, e a última, entre todas, é a experiência profissional.

Dias Sobrinho (2002) enfatiza no seu livro intitulado “Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado”, a lógica dos métodos para os currículos, que poderiam se incorporar na filosofia educativa para formação das pessoas competentes profissional e socialmente, segundo as exigências fundamentais da sociedade em sua abrangência ampla. Isso elevaria a importância desses conhecimentos e dessas habilidades para formar o perfil do profissional considerado ideal pelas instituições agroindustriais.

Segundo Crawford (1994), as substituições na força de trabalho e a diminuição de trabalhadores habilitados aumentaram a pressão dos administradores a melhorarem a qualidade de sua força de trabalho. Também, aproveitar o potencial de seus funcionários mais adaptativos, por meio de treinamento e aumentando as políticas de recursos humanos mais atraentes.

Fayol (2010) afirmou, há quase um século, que uma educação totalmente técnica não se responde às necessidades gerais das empresas, mesmo que se trate das indústrias. O profissional tem que ter conhecimentos básicos e sólidos, com facilidade de aprendizagem no treinamento e nas relações humanas para o exercício de funções renovadas constantemente e reformuladas a cada vez, para poder se encaixar no imperativo do dia a dia.

Portanto, os cursos de Graduação em Agronegócio poderiam oferecer matérias ou disciplinas de formação humanista, que pudessem contribuir para o profissional que atua nessa área, o que vai ser discutido à frente.

3.6 Ensino superior para o agronegócio

Segundo Batalha (2005), a formação em agronegócio no ensino superior começou em países desenvolvidos como Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e países da Europa.

Para esse autor, a qualificação dos profissionais no ensino do agronegócio, como nos Estados Unidos, surgiu em 1984, com a Associação Americana de Economia Agrícola.

A importância dessa iniciativa foi a de ajudar no aumento da qualificação e no melhoramento da economia e do curso de Agronegócio nas instituições locais. Batalha (2005) diz ainda que, além da Associação Americana de Economia Agrícola, outro destaque veio da Comissão Nacional de Educação em Agronegócio, cuja função era se responsabilizar pela evolução das atividades educacionais impostas no curso de Agronegócio.

Antes da agenda dos educadores nos EUA, já havia sido introduzida a formação dessa área de ensino que visava à qualificação do aluno para virar fazendeiro, o que terminou no ano de 1963 (MOORE, 2004, *in* RINALDI, 2007). Depois, houve a extensão em várias linhas de pesquisa e de atuação abrangendo o *agribusiness* em geral.

Para Heimen *et alli.* (2002), a evolução da disciplina de Economia Agrícola, nos EUA, tem sido constantemente remodelada desde o início do século XX. Segundo eles, naquela época, a importância econômica da agricultura era grande para a população ativa nesse setor, o que aumentou o valor de pesquisa sobre gestão e economia agrícola, levando à criação da profissão de Gerenciamento de Fazenda.

A American Management Association e a Associação Americana de Economistas Agrícolas se fundiram em 1918 para se tornar a Associação de Economistas Americanos, que começou a publicar no *Journal of Economics Farm*. Em 1968, o nome da associação foi alterado para *American Agricultural Economics Association*, e o da publicação mudou para *Jornal Americano de Economia Agrícola*. Desde a sua criação, a economia agrícola teve uma ênfase dupla, sobre gestão e economia (HEIMEN *et alli.*, 2002).

Segundo Rinaldi (2007), na Europa, partindo da Holanda, o ensino agrícola começa entre os 13 e 16 anos, com estudantes de ensino secundário, para prepará-los para a entrada no ensino superior de graduação. O ensino agrícola na França começou em 1848, comandado pelo Ministério da Agricultura (RINALDI, 2007). Para esse autor, o empenho veio para harmonizar o ensino da agricultura e da educação.

No Brasil, a criação dessa área começou em 1994, para a formação de profissionais (RINALDI, 2007). O ensino de pesquisa em agronegócio deu início em 1998, por meio do grupo de pesquisadores do GEPAI, constituído pelo Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Essa iniciativa começou com a coordenação do professor Mário Otávio Batalha com outros professores e em colaboração com os alunos de graduação e pós-graduação.

3.7 Função das universidades no curso de Graduação em Agronegócio

A universidade passou por inúmeras transformações ao longo de sua história no último milênio. Para Dias Sobrinho (2002, p. 15), “a universidade sempre resguardou sua relação com a formação e produção do conhecimento e desenvolvimento para a sociedade nas instituições existentes durante os séculos”.

Na verdade, às vezes sofre transformação drástica, às vezes passa por lento processo evolutivo. Sempre se faz necessário repensar os programas pedagógicos dos cursos, as relações conteúdo/aluno, professor/aluno e o foco relacionado à universidade/sociedade sob uma perspectiva com ação das forças mais participativas na qualificação do profissional. Segundo Tachizawa (2003), a educação formal deve adotar o modelo baseado na graduação do profissional, com o conhecimento estruturado na formação técnica e científico-social.

Porém, as universidades devem ser também centros de aplicação do conhecimento, por meio da formação generalista, ajudando o profissional, por exemplo, da área agroindustrial, fortalecendo a cultura empreendedora, com o intuito de estimular a interação entre universidade, empresa e sociedade. Também poderia fortalecer as pesquisas em áreas estratégicas para o desenvolvimento social, como a ampliação nos serviços de toda espécie, oferecidos como atividade de extensão social.

Cabe às universidades levar a uma formação mais humanista na estrutura acadêmica nos cursos de graduação (DIAS SOBRINHO, 2002). O serviço de agricultura, por sua vez, envolve toda a sociedade, ou seja, a técnica é indispensável, mas a ética seria primazia essencial. Há necessidade de que os profissionais em agronegócio tenham conhecimento nas disciplinas humanistas, como Antropologia, Psicologia Social, Sociologia, Ética Social etc.

As universidades, assim como instituições de ensino superior em qualquer forma, precisam adequar seus processos ao desenvolvimento econômico e social. Para Dias Sobrinho (2002), a universidade deve ter um forte compromisso com o desenvolvimento da sociedade, o que pode justificar a garantia de sua existência. O autor acrescenta, também, que ela tem como fundamento a formação de cidadãos, ou seja, pessoas com competência técnica para melhorar os valores da sociedade. Essa ideia é relevante para a universidade, assim como para qualquer profissão, como aquela voltada aos profissionais do agronegócio.

As universidades, no mundo inteiro, foram criadas, inicialmente, para formar uma elite aristocrática, mas depois foram se expandindo e se transformando, dadas as novas condições da realidade. No sentido amplo do saber, as universidades têm o papel de preparar e estimular as mudanças sociais, política, econômica e global para poder transmitir o saber humano, criando inovações, não só técnicas, mas também comportamentais e sociais, que o profissional possa adquirir e criar nos processos produtivos dentro das estruturas sociais e organizacionais.

Cabe a elas criar, desenvolver e acreditar na transformação do conhecimento educativo em suas áreas de atuação a partir da liberdade de pensamento e de opinião, tendo como

objetivo contribuição participativa para o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico da nação, ajudando a difundir a inclusão diversidade étnico-cultural e a redução das desigualdades sociais regionais do país (MEC, 2009).

Segundo Reinert *et al.* (2006), com o passar dos tempos, a universidade espalhou-se por todos os lugares do mundo, aparecendo mais problemas e dificuldades, ocasionando diversas mudanças na sua forma de atuar. Portanto, na área de agricultura, que é o foco deste estudo, como em outras, ela tem papel de transmissão de conhecimento e informações, ou seja, precisa promover as competências básicas, tanto para a formação humanista e social para exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais.

Quando se introduzem várias opiniões sobre universidade, há uma predominância da ideia de grande protagonista na produção e na difusão do saber. É ali que se veem conflitos positivos e negativos para embasar as teorias. Uma dessas teorias foi colocada por Meyer (1988), determinando as metas que poderiam ser introduzidas pelas instituições atuais, tais como:

- a) Expandir o saber perante os acadêmicos – serve para uso da função didática.
- b) Gerar conhecimento – pesquisas acadêmicas incorporando o corpo docente.
- c) Prestar serviços à sociedade – determinando as normas do saber e sua expansão.

De acordo com Paim (1979, p. 109):

A missão universitária consubstancia-se, por conseguinte, tanto em função dos meios e processos de agir, como em razão dos fins éticos, estéticos e científicos que, em conjunto, constituem a sua razão de ser, mesmo porque a cada época histórica e a cada tipo de sociedade corresponde determinado modelo de Universidade.

Essa missão universitária nasceu através da história. Tem sua origem histórica e esta prevalece como forma de ajudar a compreensão contextual. As universidades vêm sendo alteradas à medida que a sociedade se transforma.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão dos objetivos propostos no trabalho, busca-se, neste capítulo, apresentar fundamentos teóricos e conceituais da pesquisa. Inicialmente, procurou-se descrever as áreas consideradas para fins de análise comparativa.

As áreas analisadas comparativamente são: multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista *versus* formação técnica, liberdade acadêmica e, por último, matriz curricular.

4.1 Multidisciplinaridade

A reforma nas universidades fortalecem ainda uma visão taylorita e mecanicista. Uma visão que fortalece a organização departamental, impedindo ações criativas e coletivas por parte dos cursos que integram a universidade pela hegemonia do seu poder. Acredita-se que, ao longo dos anos, os cursos perderam muito de sua multidisciplinaridade.

Na construção do conhecimento se contrapõe a visão positivista para formação acadêmica. A formação baseada no modelo fordista rompeu com a visão profissional, pois quando foi estruturado, este atendia a uma realidade em que a formação profissional centrava-se na especificidade, delimitando as habilidades e competências (ALVES e REINERT, 2006).

Estudos como os de Batalha *et al.* (2005) têm a oferecer maior oportunidade de cursos demandados para empresas no que se refere às habilidades dos profissionais.

Acredita-se que seja importante para o país dar mais atenção à formação de profissionais competitivos para atuarem junto ao sistema agroindustrial. Nesse ponto, supõe-se que seja necessário priorizar o perfil multidisciplinar e sistêmico presente na lógica da organização das cadeias produtivas. É um problema que precisa ser estudado, pois, a cada ano, novos cursos são implantados, principalmente de Graduação em Agronegócio, e são eles que irão definir o perfil dos profissionais que irão estabelecer o padrão de competitividade na área.

Ao se buscar uma compreensão mais profunda desse ponto, ou seja, a multidisciplinaridade, em termos conceituais, é importante definir como um conjunto de disciplinas que se agrupam em torno de um dado curso, desenvolve investigações e análises em diferentes especialidades, sem estabelecer relações conceituais e metodológicas entre si. Para Buss e Reinert (2009), a multidisciplinaridade, encontrada nos estudos, sempre mostra visões diferentes no agrupamento das matérias.

A atuação de cunho multidisciplinar é uma experiência de aprendizado na qual o aluno formado numa área profissional, como no caso do Agronegócio, precisa conhecer diferentes visões de cada área, com disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem as relações que possam existir entre elas, mas sim, destinando-se a um único sistema.

Para Anastasiou (2004), a multidisciplinaridade se,

Caracteriza como proposição simultânea de disciplinas, de forma somática, sem que se explicitem relações entre elas; é o currículo grade ou coleção. A Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, desde ideias, ações, tarefas, até a interação de campos conceituais, leis e princípios, podendo até ocorrer o surgimento de uma nova disciplina, como é o caso da bioquímica. E a transdisciplinaridade, que corresponde a uma integração total, dentro de um sistema

globalizado de modo a explicar a realidade além do parcelamento disciplinar. (ANASTASIOU, 2004, p. 52).

As definições de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mencionadas, estão fora deste trabalho, mesmo para análises comparativas. Apenas se abordará a multidisciplinaridade, porque tem o nível mais adequado para a análise comparativa em relação às demais categorias.

Santomé (1998), Buss e Reinert (2009) apontam que o maior problema para a multidisciplinaridade está na falta de contextualização com outros saberes produzidos pelos sujeitos em outros espaços de aprendizagem. Isso pode resultar em conteúdos apresentados sem relação com o cotidiano ou vivências do aluno. O conteúdo relacionado com a formação poderia apresentar características de diferentes áreas, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns elementos comuns da realidade.

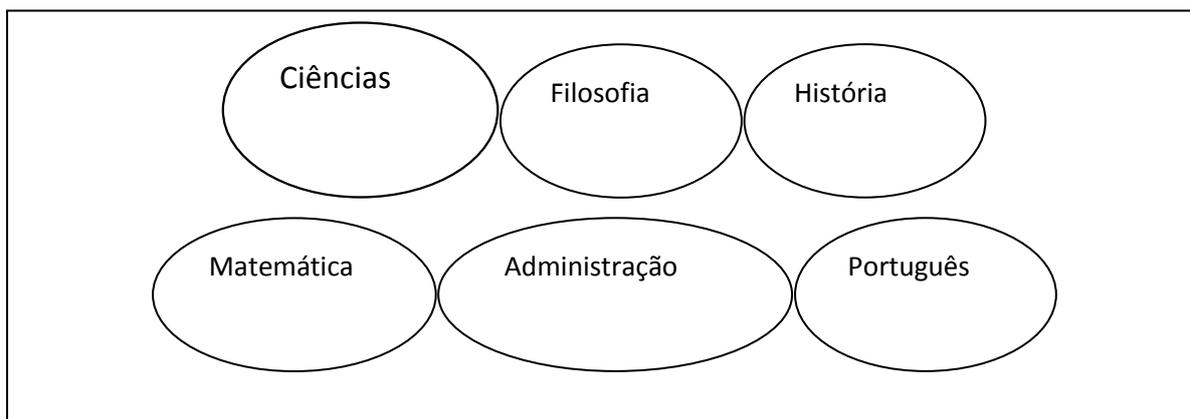
Essa integração garante uma forma de articulação dos saberes, para aprender e perceber o que interessa mais em cada área. Para Santomé (1998), uma disciplina é entendida como um tipo de saber específico, uma visão cientificista que possui um objeto determinado e conhecimento dos saberes relativos aos seus objetos e métodos.

O saber que os cursos apresentam no núcleo acadêmico poderia ser mais ligado a várias áreas do conhecimento, levando o profissional a uma abrangência dos conteúdos vindos dos outros ramos. Mas nem sempre isso acontece hoje em dia.

Para Nogueira (2001), a multidisciplinaridade é aquela em que não há nenhuma relação das disciplinas entre si, em que elas estão no mesmo nível, sem uma prática cooperativa. Segundo Morin (2005, p. 115), “a multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns”. Significa o envolvimento de várias disciplinas num só estudo, onde cada matéria usa suas metodologias e teorias, sem relacionamento. O esquema abaixo, segundo Nogueira (2001), serve como exemplo da multidisciplinaridade no ensino.

Essas disciplinas têm diferentes conteúdos para o único bloco da área, sem ter nenhuma preocupação com o tema comum sob sua própria função. A multidisciplinaridade nos cursos já foi estudada em várias pesquisas em academias de Administração. Uma delas foi a de Alves e Reinert (2006), intitulada “A multidisciplinaridade no curso de Graduação em Administração: estudo de caso da UFSC”.

Figura 1 - Modelo adaptado ao esquemático de multidisciplinaridade (Nogueira, 2001)



Fonte: Nogueira, 2001 (adaptado).

4.2 Foco disciplinar

A disciplina, em qualquer curso de graduação, tenderia à visão analítica que privilegia a separação do todo em partes, fundamentada em processos específicos, racionais e sensoriais, apresentando uma direção voltada ao conhecimento. Segundo Capaz *et alli.* (2010, p. 7), “o enfoque disciplinar moderno é consequência essencial da postura científica altamente racional e rigorosa, que promoveu a excessiva especialização e fragmentação, resultando em alienação e depauperamento do indivíduo”.

Esse enfoque disciplinar oferece resultados científicos na qualificação do indivíduo dentro de uma determinada linha, ou seja, área onde pretenda aprofundar o seu conhecimento. É uma postura altamente racional, que favorece o progresso e formação da sociedade.

Também busca visualizar o perfil desejado do formando na capacitação e aptidão para compreender uma questão científica, técnica, social e econômica da produção e de seu gerenciamento, observada em níveis graduais do processo de tomada de decisão. Portanto, vários ensinamentos trabalham com multidisciplinaridade para obter um relacionamento das disciplinas entre si, integrando áreas que até então eram vistas como distantes, de modo a possibilitar uma compreensão de tudo o que se discute na atualidade e observar a transformação da educação quando ocorre interação entre as disciplinas.

Pressupõe-se que o conjunto das disciplinas focadas especificamente no agronegócio devam ser as mais fortes na abrangência do currículo, com diferentes espécies de produção agrícola, em que o profissional de Agricultura e Agronegócio estude as estratégias que serão usadas na área. Essas disciplinas específicas ajudariam no planejamento, determinando os serviços necessários para a criação dos novos produtos, estabelecendo como será a produção,

verificando seus custos, definindo o valor final dos produtos, buscando a rentabilidade do negócio. Elas deveriam, ainda, ajudar o profissional a atuar em empresas industriais que comercializam insumos para a área rural, assim como nas propriedades rurais de grande e médio porte.

O foco disciplinar, em si, possui um conjunto de elementos pertencentes para um bom funcionamento das características atribuídas ao ser humano, o que pode ser chamado de racionalidade. Para Gomes (2009), as disciplinas ou áreas são constituídas de interações institucionais e individuais, em que os trabalhos e as ideias são legitimados em espaços denominados de Campos Científicos. A disciplina é a ordem, o respeito, a obediência às leis, matéria de estudo e assim por diante.

Para Morin (2005, p. 105), “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem”.

Segundo ele,

Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2005, p. 105).

De acordo com Morin (2005), a disciplina surge não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Para desenvolver o gerenciamento qualitativo e adequar a formação em agronegócio, há a necessidade de assimilação de novas informações, assim como flexibilidade intelectual e adaptabilidade, contextualizadas no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador ou gestor em agronegócio.

4.3 Formação humanista *versus* formação técnica

A educação humana e a formação dependem de cada um, que entenda seus próximos e tenha a percepção ampla do mundo inovador com uma visão crítica e criativa. Ajudaria na criação de novas soluções perante as mudanças inovadoras da sociedade pós-moderna. Reinert (2002) deu um alerta sobre os currículos escolares, que podem não estar mais correspondendo às expectativas sociais, necessitando de profundas mudanças. Os cursos de graduação, em especial, possuem alta especialização, entendida, nesse caso, como focada em disciplinas eminentemente técnicas e de formação profissionalizante.

Para Reinert (2002), disciplinas humanistas, como Filosofia, Psicologia e Sociologia, tanto como as Teorias Econômicas, parecem estar menos valorizadas no interior de propostas atuais dos currículos dos cursos de graduação. Segundo Tobias (1996, p. 69), essas disciplinas, como a Filosofia, deveriam ser as principais, como também opinam alguns outros pensadores, como Fichte e Schleiermacher, citado por ele, para quem a Filosofia é a única disciplina universal e comum a toda universidade, porque só a partir dela saem às diversas profissões para formar um cientista universitário.

Ele ainda resumiu num quadro sinótico a ideia de que as matérias de formação humana deveriam ficar da seguinte forma: o primeiro ano seria de formação do homem, com matérias básicas e de formação humana (Filosofia). No segundo ano se poderia cursar Filosofia da Natureza, Filosofia Moral ou Filosofia da Arte e matérias básicas. Depois dos dois primeiros anos de formação básica e humana, o estudante entraria no terceiro, quarto, quinto e sexto anos cursando as matérias profissionalizantes.

Quadro 3 - Formação universitária de graduação

Universidade					
Formação do homem		Formação profissional			
Ano Universitário	Institutos centrais	Faculdades			
1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO
Matérias básicas e formação humana (Filosofia)	Filosofia de Natureza e matérias básicas	Matérias profissionais	Matérias profissionais	Matérias profissionais	Matérias profissionais
	Filosofia Moral e matérias básicas				
	Filosofia de Arte e matérias básicas				

Adaptado do modelo de Tobias (1996).

Conforme mostra o quadro 3, o currículo para formação na universidade é composto por Formação Humana e Formação Profissional. O primeiro e segundo ciclos serviriam para

fundamentar as ciências humanas e a aplicação de matérias básicas. Na formação profissionalizante, que integraria o terceiro, quarto, quinto e sexto anos, o estudante se direcionaria a uma área de atuação profissional, desenvolvendo a competência necessária.

Para Dias Sobrinho (2002), as qualidades educativas para formação da pessoa, em seus sentidos sólidos, se associam e se mostram como fenômenos técnicos e, de modo inseparável, com a área social. Os cursos e as universidades estão voltados para uma formação mais profissionalizante (REINERT, 2002). Segundo esse autor, as instituições procuram atender a demanda do mercado, deixando de lado a educação mais ampla, que enfatiza o desenvolvimento total do indivíduo.

Para Abrão (2004), a experiência de um indivíduo é necessária para promover bases consistentes nas ciências, como no caso da Biologia, Astronomia, etc. Segundo ela, Aristóteles usava essas ciências (Física) para explicar os pontos de vista particulares da realidade. Por meio dessa informação, as ciências se unem em um todo coerente, sem esclarecimento de coisas peculiares.

Por isso, como diz Freire (1996), o ensino científico e tecnológico que não responde profundamente aos interesses humanos e às necessidades de nossa existência, perde o valor. Por outro lado, avanços tecnológicos, como os que vivenciamos, deveriam corresponder à formação de homens, a fim de que eles tenham uma visão mais plena da realidade social.

A formação humanista “deveria estar efetivamente comprometida com a preparação do homem social para vida, perseguindo certas dimensões fundamentais, como a dignidade pessoal” (CENCI E FÁVERO, 2008). Esses autores acrescentam que a formação humanista na universidade diz respeito ainda à inserção social do profissional no mercado.

Isso levaria à educação profissional e à transmissão do conhecimento e do saber de uma maneira digna. A formação profissional, em qualquer ramo de conhecimento, deveria ser empenhada no saber e na formação de liberdade sociocultural, preparando o profissional para servir na construção de uma sociedade justa e de igualdade no todo.

Para Freire (1971), essa construção ocorre quando há extensão na área de educação popular realizada pelos alunos, principalmente nas novas concepções para a prática pedagógica. Essa ligação conjunta de ideias cria expectativa produtiva e difusão do conhecimento pelas instituições superiores no meio acadêmico, tornando-se de interesse maior para a sociedade.

A formação humanista equivale, portanto, ao conhecimento das doutrinas filosóficas ou das ciências do homem a respeito da natureza humana. Portanto, qualquer programa

(disciplina ou matéria) de formação humanista dentro de um curso serve para o desenvolvimento do aluno, da consciência de seus valores e de sua própria humanidade. É essa consciência que vai se infiltrar para ajudar na formação curricular do estudante numa determinada área preferida de aprendizado.

Uma das pesquisas para esta área de formação e que justifica essa atenção especial nesse ponto foi desenvolvida por Buss (2006), no curso de Graduação em Administração na UFSC, com o tema “A importância da formação humanista no currículo de Administração: caso UFSC”. A pesquisa objetivou identificar e analisar a participação de disciplinas de formação humanista no currículo do curso. O resultado encontrado foi muito baixo.

Segundo Alves e Reinert (2006, p. 2) “os currículos escolares parecem ser constituídos por disciplinas incomunicáveis que, no conjunto, produzem uma formação insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais, que exigem formação mais crítica e competente”.

4.4 Liberdade acadêmica

Peter Drucker (2001) observa que, nas grandes áreas do conhecimento como no caso da Administração ou Gestão, muitas novidades vêm de outras áreas, dando possibilidades às pessoas pensarem, gerirem, criarem e inovarem com maior facilidade. Portanto, é preciso dispor da liberdade necessária para buscar múltiplas possibilidades para agregar conhecimento, de acordo com os interesses pessoais e profissionais de cada estudante.

Para Reinert *et al* (2006), as escolas, no todo, em qualquer modalidade do curso, poderiam buscar planos para um currículo mais livre, permitindo mais satisfação do aluno perante o estudo. Para esses autores, é assim que o aluno conseguiria desenvolver seu talento no aprendizado, buscando o interesse próprio, facilitando-lhe nas habilidades vocacionais para poder se encaixar na organização pós-moderna.

Tobias (1969) percebe que a liberdade significa alguma coisa dentre si e é restrita aos seres racionais: o ser humano escolhe mais conveniente dentre diversas coisas a que lhe interessa. De acordo com Drèze e Debelle (1983) e Cristofolini e Reinert (2005), a liberdade acadêmica não tem outra forma de expressar senão a do direito das pessoas de seguir por toda a parte em busca da verdade sem coação.

Para Cristofolini e Reinert (2005), a liberdade acadêmica aponta formas positivas para entender que o estudante é o responsável por si mesmo e tem o dever de seguir as instruções dos seus formadores, com o espírito de saber julgar e usufruir do seu direito, ou seja, toda liberdade possível da universidade para o estudante. É interessante perceber que o ensino

universitário, quando começou, exigia presença em apenas alguns cursos. A regularização fora de proporção impede, quando não se tem voz, ou seja, o poder de criticar ou colocar opinião do que queira.

Drèze e Debelle (1983, p. 67- 68) apontam que “a educação é uma disciplina para a aventura da vida, também é uma pesquisa que aventura intelectualmente. Por outro lado, as universidades devem ser como centros das aventuras”, em que os jovens (alunos) participam com mais os velhos (professores) e nela o ensino se valida para dar certo e vigor à matéria dada. Para continuar debatendo sobre o assunto, no ponto de vista de Drèze e Debelle (1983, p. 73-74) a liberdade acadêmica é “interpretada como ausência de coações institucionais, na livre escolha pelo aluno, de suas atividades de pesquisa e pela organização acadêmica em suas iniciativas, a traçar”. Para eles, a universidade é um centro das ciências no qual as ideias pesam para fortalecer o reconhecimento como um símbolo primordial.

A liberdade acadêmica é um foco imprescindível na qualificação do aluno perante uma determinada área. Para Druker (1997), a qualificação é imprescindível à inclusão de matérias capazes de abrir o conhecimento, as habilidades e competências genéricas para que possa ser escolha do aluno através do interesse e da vocação.

4.5 Matriz curricular do curso de Graduação em Agronegócio nas IES

Pelo que foi até aqui exposto, e considerando a complexidade envolvida nessa questão, que deve estar presente nos espaços que fomentam debates sobre temas relacionados ao ensino na Graduação em Agronegócio no país, os currículos voltados para essa área merecem mais atenção. Como este trabalho tem por objetivo analisar as determinantes estruturais no currículo dos cursos de Agronegócio, é importante identificar os possíveis caminhos que esse ensino possa vir a tomar no Brasil a partir da apresentação da visão de alguns teóricos nacionais e internacionais que se contrapõem no seu foco meramente instrumental.

A questão maior, que demanda discussão, na maioria das vezes passa a ser percebida como o perfil do aluno que se pretende formar numa determinada área, como no caso do Agronegócio, o que pode ser verificado nas diretrizes curriculares. Nesse sentido, o currículo escolar, segundo Cristofolini e Reinert (2005), necessita ser revisado, para que o processo de formação dos estudantes leve em consideração aspectos culturais, políticos, tecnológicos, econômicos e sociais.

Com isso, essa exigência deveria ser feita frequentemente nas instituições que lecionam nesse ramo, para formar um profissional técnico, humanista, ético, generalista etc.

Entretanto, a LDB caracteriza os cursos, em geral, como sequenciais, de formação específica, de graduação tradicional, bacharelado, licenciatura, tecnólogo e profissionalizante de modalidades diferentes, para focar mais na sua área. Essa lei diferencia os cursos superiores por meio das diretrizes curriculares mínimas determinadas por cada área de atuação.

Com a aprovação de alguns pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre diretrizes curriculares de graduação, aponta-se para a autonomia maior às instituições de ensino superior de definirem os currículos de seus cursos, por meio de competências e das habilidades que pretendem desenvolver.

Quando se procura o efetivo percurso que o aluno deve fazer para se formar com essas qualidades, depara-se com a ausência de condições objetivas para que isso aconteça. Isto é, até na materialidade da organização curricular não são previstos espaços acadêmicos para o aluno discutir, por exemplo, questões sociais, que envolvam sua futura atuação profissional.

Por isso, Dias Sobrinho (2002) chama a atenção para a ideia de que, sem a integração dos conteúdos curriculares e das diversas formas de aprender e produzir conhecimento de forma articulada, não há como formar pessoas críticas, com visão de mundo e de sociedade com nível de compreensão adequada da realidade social.

A estrutura curricular deve também ter como objetivo atender de forma eficiente e eficaz as necessidades geradas no mercado de trabalho, apresentadas pelas organizações de diferentes naturezas, porque envolve a preparação do profissional. Essa mudança, no entanto, pode ser lenta, mas com a sustentação em pesquisas nas universidades, geraria, pouco a pouco, novas formas de se repassar o conhecimento. Muito provavelmente, outras discussões serão feitas nos cursos, na busca pela formação de alunos com as competências já anteriormente delimitadas nas diretrizes curriculares.

Também se percebe que esse tipo de indicação de outras áreas, como as humanas, permite, no curso de Agronegócio, maior amplitude interpretativa para o conhecimento. Portanto, pode-se perceber que a diretriz curricular, quando toma essa posição, se entrega à realidade profissional do aluno, ou seja, ajuda o profissional empresário que vai investir num determinado local com índice de educação mais baixa, como é o caso de grande parte do continente africano. Essa ideia deveria preocupar mais as instituições superiores que formam os gestores nessa área de *agribusiness*.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limitando àqueles relacionados às vivências do aluno, mas sim às realidades regionais ou com base no chamado conhecimento do cotidiano.

Para Sacristán (2000, p. 44), “o currículo é parte inerente da estrutura do sistema educativo, que se alimenta de vários aspectos educacionais”. A maior competitividade gerada no mundo de hoje está intimamente ligada a transformações ocasionadas pela sociedade. E esse avanço deveria ser ligado ao setor produtivo e às instituições superiores que possuem o curso de Graduação em Agronegócio. Com isso, a nova diretriz curricular para o curso pode discutir e fundamentar as questões ligadas à sociedade com outros conhecimentos, visando promover o estudante.

Os trabalhos em anais, eventos e congressos publicados no exterior, falam sobre o currículo do curso de Agronegócio para formação profissional. Segundo Heimen *et alli.* (2002), isso reflete a pesquisa aplicada por Vernon Schneider e Kerry Litzenberg, em 1987, para os cursos de Agronegócio nos EUA.

Heimen *et alli.* (2002) apontam que a agenda do agronegócio novo foi consistente com a pesquisa de Litzenberg e Schneider em 1987, no levantamento de 543 empresas do agronegócio. Segundo eles, essa indústria prefere funcionários com a educação formal em Economia com ênfase nos negócios, além de habilidades interpessoais.

Rinaldi *et al.* (2007), apontam que o objetivo da pesquisa é identificar as principais capacidades e experiências que estavam sendo valorizados pelas empresas do agronegócio norte-americano. Segundo eles, o trabalho teve aplicação semelhante na Austrália, e objetivava identificar o perfil preferido pelos empregadores, que pudessem dar fundamentos à nova organização dos currículos dos programas de agronegócio naquele país.

Outra pesquisa foi de Larson (1996), que analisou os currículos dos cursos de Graduação em Agronegócio nos Estados Unidos. Segundo Rinaldi (2007, p. 51) o estudo

[...] foi desenvolvido, para estudar mudanças que ocorreram em 43 cursos de graduação em agronegócios no EUA. [...] é uma pesquisa comparativa dos currículos dos cursos, sendo que as análises foram realizadas em seis áreas do conhecimento contempladas nos currículos desses cursos. As áreas pesquisadas foram: Matemática, Estatística e Computação, Comunicação Oral e Escrita; Humanidades, Ciências Sociais e Conhecimento Internacional; Economia Agrícola, Economia e Negócios; Técnicas Agrícolas e Recursos Naturais e Ciências. De forma geral, o autor concluiu que as principais mudanças relacionavam-se ao aumento da participação das disciplinas do grupo de Economia Agrícola e Economia e Negócios na estrutura curricular dos cursos analisados.

Ainda segundo ele, também, houve expansão das disciplinas de Habilidades de Comunicação e Treinamento e Gestão dos Negócios Agroindustriais. Para o conjunto dos cursos, o estudo aponta uma diminuição nas horas de ensino de disciplinas relacionadas a técnicas agrícolas e pecuárias (RINALDI, 2007).

Para Larson (1996), citado por Rinaldi (2007), os programas dos cursos superiores em Agronegócio deveriam ter mais influência na oferta das disciplinas ou matérias comunicativas, para ajudar na aquisição de habilidades dos profissionais. Também deveriam melhorar a comunicação escrita no curso de Economia Agrícola, de maneira a oferecer oportunidade no aprimoramento da linguagem. Segundo este autor, diminuir a ênfase nas técnicas agrícolas e ciências e focar-se justamente no treinamento extra nas habilidades comunicativas e nos negócios pode ser um ponto estratégico para os alunos.

Aqui, no Brasil, também foram publicados trabalhos, como os de Batalha *et al.* (2000, 2005) e Borsatto e Gebran (2010), que colocaram a preocupação sobre o profissional formado em Agronegócio.

5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta parte se inicia pela classificação da pesquisa, seguida pela definição da população e amostra e pelos procedimentos da coleta de dados. Apresenta as limitações da pesquisa e finaliza com o procedimento que ajuda a organizar e analisar os dados. É nesse procedimento que será definido como o trabalho será realizado.

5.1 Classificação da pesquisa

A classificação da pesquisa se faz mediante um determinado critério. Como essa pesquisa busca comparar os currículos dos cursos de graduação em agronegócio na região Centro-Oeste, procurou-se fazer uma pesquisa quantitativa, qualitativa, descritiva, exploratória, bibliográfica, documental e comparativa em forma de censo nos currículos dos cursos de Graduação em Agronegócio nessa região, por meio de seus endereços eletrônicos. O método utilizado para atingir os objetivos é a visão paradigmática estruturalista.

De acordo com Lévi-Strauss, citado por Demo (1995, p. 173), é preciso “descobrir invariantes que expliquem a variedade dos fenômenos” na estrutura definidora no currículo do curso de Graduação em Agronegócio. Desta forma, o aporte quantitativo da pesquisa deu-se através da separação das disciplinas ou matérias de acordo com os objetivos da pesquisa.

Creswel (2007) entende a pesquisa qualitativa e quantitativa como estudos simultâneos para comprovar entendimento de um problema.

Para Collis e Hussey (2005), a pesquisa qualitativa envolve exame e reflexão de percepções para obter entendimento nas atividades humanas e sociais. A exploratória é aquela

que corresponde à primeira etapa de uma investigação científica. Esse tipo de pesquisa, segundo os autores, é realizado sobre um problema ou questão quando há pouco ou nenhum estudo anterior em que se possam buscar informações.

Também é de caráter descritivo e se operacionalizará por meio do levantamento dos dados em todas as instituições pesquisadas, ou seja, as que lecionam o curso de Graduação em Agronegócio na região Centro-Oeste.

A pesquisa do tipo descritivo descreve o comportamento dos fenômenos e é usada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão (COLLIS E HUSSEY, 2005). Para Malhotra (2001) e Vieira (2002), ela objetiva conhecer as interpretações no mundo real por meio da descrição interpretativa do fenômeno e da classificação do mesmo sem mudança de observações.

A pesquisa bibliográfica é utilizada para levantamento nos periódicos nacionais e internacionais que abordam o assunto *ensino de graduação em Agronegócio*.

Para a pesquisa documental, foram utilizados documentos como, por exemplo, a matriz curricular dos cursos escolhidos para extrair informações, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise. Segundo Silva e Grigolo (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada.

A pesquisa abrange, também, livros, relatórios em agronegócio e educação, dissertações, teses, periódicos científicos, publicações oficiais dos conselhos federais e regionais de *agribusiness* brasileiro voltados ao tema proposto.

Também é comparativa porque compara as universidades entre si, demonstrando a realidade de cada curso. Segundo Cavalcante (2000), estes podem ser de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo que atuem diretamente no agronegócio. Observa-se, ainda, que podem ser presenciais ou a distância, oferecidos pelas instituições do ensino superior da região.

5.2 Determinação da população e amostra

A presente investigação é um estudo comparativo dos currículos do curso de Graduação em Agronegócio nas instituições superiores da região Centro-Oeste brasileiro. As IES participantes são aquelas de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal.

A amostra foi definida por critério de acessibilidade e por *e-mail*, ou seja, de cada universidade que disponibiliza sua matriz curricular em sua página de internet ou por *e-mail*. Depois desse acesso, foram definidos vinte cursos de Graduação em Agronegócio nas

seguintes universidades: Centro Universitário Maringá – CESUMAR, Faculdade de Nova Andradina – FATEC-MS, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FCJSAA-MT, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e de Tecnologia de Água Boa – FACESA-MT, Faculdade Montes Belo – FMB-GO, Universidade Estadual de Goiás – UEGO, Universidade de Uberaba – UNIUBE-MG, Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN-MS, União de Escolas Sobral Pinto – UESP-MT, Universidade Cuiabá – UNIC-MT, Universidade de Brasília – UnB-DF, Faculdades Integradas de Cuiabá – FIC-MT, Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN-EaD, Faculdade de Sorriso – FAIS-MT, Centro Universitário Várzea Grande – UNIVAG-MT, Universidade Rio Verde – FERSURV-GO, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFECT-GO, Faculdade de Colider – FACIDER–SEI-MT e Faculdade Almeida Rodrigues – FAR-GO.

5.3 Procedimento de coleta e análise de dados

Os dados foram coletados a partir da pesquisa documental-eletrônica em cada curso de Graduação em Agronegócio, nas instituições superiores da região Centro-Oeste, por meio do portal do MEC e das páginas da internet de universidades. No primeiro momento, se fez um levantamento documental dos currículos de cada curso.

Nos currículos foram identificadas as matérias e disciplinas. Essas matérias foram agrupadas, formando um único bloco de cada disciplina, ou seja, de grandes áreas de formação profissional e suas respectivas cargas horárias. A base de análise foi a identificação dos títulos de disciplinas ou matérias – eventualmente pode haver engano em algum título, o que pode interferir no agrupamento.

Esse procedimento objetiva identificar as áreas que compõem a estrutura definidora no currículo do curso de Graduação em Agronegócio. O método utilizado para identificar estruturas é a metodologia estruturalista, desenvolvida por Lévi-Strauss, citado por Demo (1995, p. 174), que contém os seguintes elementos principais:

- a) Privilegia-se o esforço de decomposição analítica, no final dele, pode-se encontrar, diante do objeto desmontado em suas partes, o cerne da questão.
- b) Supera-se o problema da complexidade da realidade: o complexo existente é apenas aparente, pois, na profundidade de sua decomposição analítica, descobre-se que a variação complexa se liga a um tema único.
- c) Decide-se pela heurística da subjacência; o fenomenal é sempre variável e por isso não explicativo; é preciso desvendar o objeto dentro de uma técnica que coloque à luz seus elementos internos profundos.
- d) A subjacência é estruturada em modelos construíveis, ou seja, para além do superficial emerge a ordem, a constância explicativa do fenômeno.

Analicamente reduzido, ele revela ordem interna invariante e que por isso o explica na sua compleição e na sua variação (DEMO, 1995, p. 174).

No segundo momento, os currículos foram analisados individualmente, identificando-se o percentual que cada matéria representa no total de horas-aula do curso. Com a identificação, as matérias foram selecionadas e agrupadas em um único bloco por similaridade de disciplina.

No terceiro momento, cada um destes blocos foi colocado como uma disciplina, fazendo a categorização das matérias obtidas nas áreas. Todas as horas-aula somadas de cada área representam o total dessa disciplina. O grupo de matérias de uma área forma uma disciplina, representando o percentual de cada uma em relação ao total.

No quarto momento, foi feito o agrupamento, permitindo identificar a multidisciplinaridade de cada curso, o foco disciplinar, a formação humanística e a liberdade acadêmica. Foram comparadas as universidades públicas e particulares, de tecnólogo e bacharelado, presencial e a distância e por estado.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, elaborou-se uma categorização para todos os cursos pertencentes ao estudo, em termos das variáveis especificadas no parágrafo anterior. Assim, identificou-se o currículo com maior ou menor número de disciplinas entre as categorias do curso.

5.4 Variáveis da pesquisa

O tratamento e a interpretação dos dados, de acordo com o referencial teórico estipulado no estudo, foram feitos com base nestas variáveis:

Multidisciplinaridade: Serão consideradas como disciplinas as atuais divisões utilizadas no meio acadêmico, como, por exemplo: Administração, Economia, Psicologia, Filosofia, Matemática, Sociologia, Direito etc.

Segundo Alves e Reinert (2006), a multidisciplinaridade é considerada sob uma visão positivista de construção do conhecimento em formação acadêmica. Em outras palavras, não são consideradas aqui questões como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, por exemplo. Além disso, aqui o termo *disciplina* é diferente de *matéria*. Foram consideradas como matérias as subdivisões de uma disciplina, tais como: Gestão de Pessoas, Administração da Produção, Administração Mercadológica, Administração Financeira, Contabilidade e assim por diante. Ainda foram consideradas como matérias desdobradas situações como: Gestão de Pessoas 1 e 2, Administração da Produção 1 e 2 etc.

Foco disciplinar: Verificado de acordo com o conjunto de matérias privilegiadas nas disciplinas dos cursos. Espera-se, por exemplo, que as matérias mais voltadas ao agronegócio ocupem maior espaço dentro das estruturas curriculares.

Nesse foco disciplinar, não só a carga horária da disciplina dentro do currículo do curso foi analisada, mas, também, a das categorias das matérias com maior espaço na disciplina. Por exemplo: no caso da disciplina de Administração, foram oferecidas matérias como Produção, Contabilidade e Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas e assim por diante, por meio da concentração e do percentual de horas-aula na carga horária.

Foram usados quadros, tabelas e gráficos de barra com a finalidade de alcançar o objetivo do estudo. Todas as variáveis (multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista, liberdade acadêmica), foram analisadas, levando-se em conta as cargas horárias das disciplinas.

Formação humanista: foram tomadas as disciplinas que se reportam mais diretamente à formação do homem como um todo e não à sua formação profissionalizante. Por exemplo: Filosofia, Fundamentos da Psicologia, Sociologia, História Geral e assim por diante. Elas foram identificadas e agrupadas num único bloco por percentual de horas-aula, determinando a formação humanista em cada uma das universidades pesquisadas. Segundo Buss e Reinert (2006), a formação humanista é composta por disciplinas que seriam oriundas, em princípio, dos Centros de Ciências Humanas e Sociais das universidades.

Liberdade acadêmica: foram identificadas as universidades cujo currículo contempla a carga horária a ser preenchida com disciplinas de livre escolha do estudante. Estão incluídas não somente aquelas sugeridas num rol de disciplinas optativas, mas também outras, não indicadas pelo próprio curso (CRISTOFOLINI e REINERT, 2005). Isso, para verificar até que ponto os estudantes têm possibilidade de escolher e montar um “kit” de conhecimento mais adequado às suas necessidades pessoais e profissionais.

Em resumo, cada uma dessas categorias foi criada e efetuada sobre tabelas e gráficos que contemplam a realidade desses cursos, primeiramente tabulados de forma quantitativa e, depois, analisados qualitativamente. Segundo Vergara (2006), essas representações gráficas descrevem a localização de um fenômeno dentro de sua realidade. A autora diz, também, que esse tipo de interpretação dos dados ocorre antes e após sua construção, principalmente quando o pesquisador trabalha com dados de forma bruta, em que a representação gráfica se faz pronta, sem muito trabalho.

Com isso, torna-se possível atender o objetivo geral e os objetivos específicos desse trabalho, ou seja, identificar e analisar a estrutura curricular dos cursos de Agronegócio na região Centro-Oeste brasileira.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Esta seção da dissertação está organizada em duas partes principais: a primeira envolve a apresentação e a análise das estruturas disciplinares dos cursos de Agronegócio, com o objetivo de identificar as quatro dimensões de análise: multidisciplinaridade, foco nas disciplinas, formação humanista e liberdade acadêmica.

A análise das dimensões ou categorias é realizada por meio das matérias ou disciplinas, por horas-aula e percentual de cada universidade. Esta primeira parte subdivide-se em dois pontos: o primeiro busca identificar e analisar as questões descritas no primeiro parágrafo desta seção, as quais retratam características das categorias de análise, e o segundo as caracteriza, envolvendo apresentação da área mais valorizada, de modo a verificar onde está o foco do curso.

A segunda parte apresenta uma análise comparativa das estruturas definidoras em cada universidade, considerando as públicas e particulares, cursos de tecnólogo e bacharelado, presenciais e a distância e em diferentes estados do Centro-Oeste, através do primeiro objetivo específico.

6.1 Multidisciplinaridade no currículo do curso de Graduação em Agronegócio

O estudo demonstra a existência de disciplinas vindas de grandes áreas que compõem um único bloco, chamado multidisciplinaridade. A tabela 1 demonstra, de forma comparativa, todos os cursos de Graduação em Agronegócio, destacando que nas partes de cima encontram-se as universidades com maior percentual de horas-aula e, nas de baixo, as com menor percentual de multidisciplinaridade.

Em seguida, a tabela classifica essas disciplinas por meio da soma total em percentual de horas-aula em outras matérias, como caso de disciplinas de liberdade acadêmica, TCC, estágio supervisionado e outras que não pertencem às disciplinas que formam a multidisciplinaridade.

Tabela 1 - Multidisciplinaridade no curso de Graduação em Agronegócio

UNIVERSIDADES		COMPARAÇÃO DOS CURSOS		
		Multidisciplinaridade	Outras	Total
		%	%	%
I Primeiro Tercil	PUC-GO	96,1	3,7	100
	FESURV-GO	91,3	8,4	100
	CESUMAR	89,8	9,7	100
	FCJSAA-MT	89,4	10,4	100
	UESP-MT	87,6	12,1	100
	UNIC-MT	87,5	12,1	100
	UEGO	84,2	15	100
	FACESA- MT	83,2	13,3	100
	UNIVAG-MT	81,5	18	100
	UNIUBE-MG	81,3	18,1	100
II Segundo Tercil		%	%	%
	UNIGRAN-MS	78,6	20,9	100
	IFECT-GO	73,7	25,9	100
	FIC-MT	71,5	28,5	100
	FATEC-MS	70,7	28,4	100
	FMB-GO	70,4	29,4	100
III Terceiro Tercil		%	%	%
	FAR-GO	69,1	30,9	100
	FACIDER-Sei	63,4	36,2	100
	UNIGRAN-EaD	62,2	37,4	100
	FAIS-MT	59,8	39,3	100
	UnB-DF	54	46	100

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

A multidisciplinaridade é composta exclusivamente por disciplinas de Administração, Economia, Direito, Gestão Ambiental, Estatística e Matemática, Filosofia, Português, Inglês, Zootecnia, Sociologia, Psicologia e Turismo, todas num único bloco.

No primeiro tercil, conforme se verifica na tabela 1, estão as universidades que apresentam maior percentual de horas-aula concentrado no bloco multidisciplinar. A

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PU-GO acumulou o percentual maior, correspondente a 96,1%, enquanto a Universidade de Rio Verde – FESURV apresenta dez disciplinas concentradas no currículo. Ela se configura como um curso bem multidisciplinar, ficando na segunda colocação, com 91,3% de horas-aulas dentre o total.

A CESUMAR, com quatro disciplinas, também tem o percentual muito alto, com 89,8%, na terceira posição. Com índice próximo está a Faculdade de Ciência Jurídica Social Aplicada do Araguaia – FCJSAA, que possui 89,4% de horas-aula, uma diferença de quatro décimos em relação à anterior.

A União de Escolas Superiores Sobral Pinto – UESP possui 87,6% e a Universidade de Cuiabá – UNIC, 87,5% – um décimo de diferença entre as duas.

Na Universidade Estadual de Goiás – UEGO, esta percentagem cai um pouco, acumulando 84,9%, mas não deixa de integrar o primeiro tercil. Outra instituição que se aproxima desta é a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e de Tecnologia de Água Boa – FACESA, com 83,2% de horas-aula – diferença de 1,7%.

Na UNIVAG o curso concentra 81,5% de horas-aula em disciplinas vindas de grandes áreas. A UNIUBE possui quase mesmo percentual, com uma diferença de dois décimos.

O segundo tercil é composto por cinco universidades. Quando comparado com o primeiro, reduz um pouco o percentual concentrado de disciplinas. Conforme é colocado na tabela, o curso de Agronegócio lecionado na UNIGRAN concentra 78,6% de horas-aula em disciplinas dentre o total.

O Instituto Federal de Educação Ciências tecnológica de Goiás – IFECT possui 73,7% de horas-aula; a Faculdade Integrada de Cuiabá – FIC apresenta 71,5%. Outra universidade pertencente a esse tercil é FATEC, de Nova Andradina, que tem o percentual igual a 70,7%. E na Faculdade Montes Belo – FMB a concentração de disciplinas corresponde a 70,4%, três décimos a menos que a FATEC.

O terceiro tercil, o último, agrupa as universidades que acumulam percentual de horas-aula menor em relação às anteriores. A Faculdade Almeida Rodrigues – FAR possui 69,1% de horas-aula. Outras que aparecem nesta posição são a Faculdade de Colider – FACIDER-SEI, concentrando 63,4%, e a UNIGRAN-EaD, que possui 62,2%. A diferença entre estas últimas é de 1,2%.

Na Faculdade de Sorriso – FAIS, a concentração de disciplinas é de 59,8% em horas-aulas no curso. A Universidade de Brasília – UnB é a que tem o menor percentual, com 54%. O que chama atenção nessa análise é que a disposição de disciplinas de outras áreas no

currículo do curso de Graduação em Agronegócio, nas universidades, tem estrutura definidora semelhante. Apesar disso, algumas apresentam um bom percentual, devido à acumulação no currículo, por isso pertencem ao primeiro tercil.

Também se observa uma preponderância de disciplinas dentro de cada universidade, com números distintos de disciplinas e cargas horárias. Pode-se observar esta acumulação significativa no IFECT-GO, considerado o mais multidisciplinar, em termos de número de disciplinas (ver tabela em anexo).

Outro ponto de atenção é a pequena quantidade de disciplinas encontradas na CESUMAR, apresentada na tabela como o curso menos multidisciplinar de todos nesta pesquisa. O peso maior desta universidade está nas matérias da área de Administração.

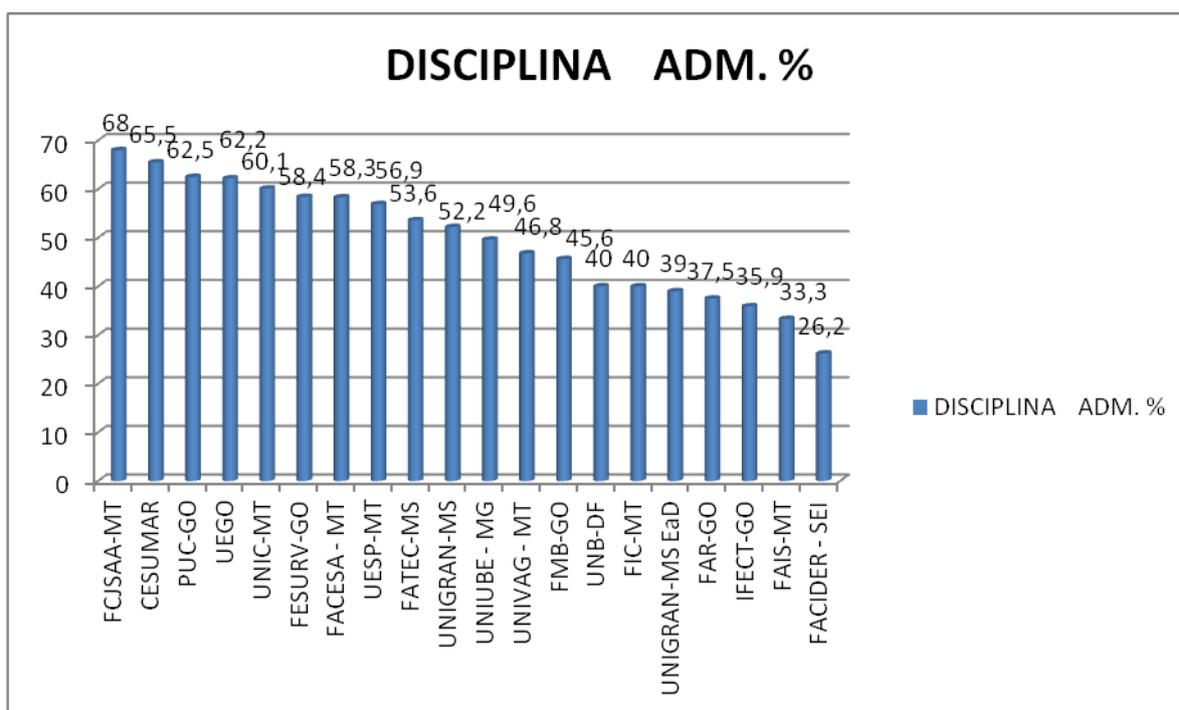
Considerações: todas têm a estrutura definidora semelhante, diferenciando-se no percentual acumulado em horas-aula.

6.2 Disposição de foco disciplinar na área de Administração

O foco disciplinar no currículo do curso de Graduação em Agronegócio nas IES da região Centro-Oeste atende à seguinte análise: primeira apresentação da área que concentra o número de matérias com maior percentual de horas-aula no currículo. Depois, dentro desta área, verificação das matérias com maior peso em termos de percentual de horas-aula. Essa área analisada é a de Administração, que acumula boa parte da carga horária nessas universidades.

O objetivo do levantamento do foco disciplinar é caracterizar as universidades quanto à sua concentração de horas-aula numa disciplina no currículo. A tabela no apêndice - A, detalha a quantidade e o percentual de cada uma. A seguir, o gráfico 2 demonstra o percentual de disciplina de Administração no currículo do curso de Graduação em Agronegócio.

2 - Disposição da disciplina de Administração no currículo



Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Todas as instituições pesquisadas apresentam parcela maior de horas-aula em disciplina de Administração no Currículo. O Gráfico 2, por exemplo, mostra esses dados em ordem decrescente. Mas, para compará-los, foi usada uma tabela que divide as universidades em quatro grupos. O primeiro concentra aquelas com o percentual entre 60% e 68%. O segundo, entre 50% e 59%. O terceiro, 40% a 49%. No quarto estão aquelas com menor percentual, entre 26% e 39% de horas-aula.

Tabela 2 Disposição da disciplina de Administração (horas-aula)

UNIVERSIDADES		Disciplina Administração verso total			
		Adm.	Total do Curso	Adm. / Total	% Adm.
I COM MAIS ADM.	FCJSAA-MT	1948	2862	1948 / 2862	68
	CESUMAR-EaD	1600	2440	1600 / 2440	65,5
	PUC-GO	1500	2400	1500 / 2400	62,5
	UEGO	1980	3180	1980 / 3180	62,2
	UNIC-MT	1480	2460	1480 / 2460	60,1

Continuação...

UNIVERSIDADES		Disciplina Administração verso total			
		Adm.	Total de Curso	Adm./Total	% Adm.
II COM MÉDIA ALTA	FESURV-GO	1411	2414	1411 / 2414	58,4
	FACESA-MT	1400	2400	1400 / 2400	58,3
	UESP-MT	1400	2460	1400 / 2460	56,9
	FATEC-MS	1440	2684	1440 / 2684	53,6
	UNIGRAN-MS	1640	3140	1640 / 3140	52,2
III COM MÉDIA MAIS BAIXA	UNIUBE – EaD	1225	2465	1225 / 2465	49,6
	UNIVAG – MT	1200	2560	1200 / 2560	46,8
	FMB-GO	1140	2500	1140 / 2500	45,6
	UnB-DF	1200	3000	1200 / 3000	40
	FIC-MT	960	2400	960 / 2400	40
IV COM MENOS ADM.	UNIGRAN – EaD	1000	2560	1000 / 2560	39
	FAR-GO	900	2400	900 / 2400	37,5
	IFECT-GO	1020	2840	1020 / 2840	35,9
	FAIS-MT	800	2400	800 / 2400	33,3
	FACIDER – SEI	420	1600	420 / 1600	26,2

Fonte: dados da pesquisa - 2011

Essa tabela demonstra que o primeiro grupo é representado por cinco universidades, sendo que o predominante é a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FCJSAA, ocupando 68% de horas-aula, seguida pela CESUMAR, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Universidade Estadual de Goiás – UEGO e Universidade de Cuiabá – UNIC.

No segundo grupo estão concentradas também cinco universidades, no qual a Universidade de Rio Verde – FESURV lidera, com 58,4% de horas-aula na disciplina de Administração no currículo, seguida pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e de Tecnologia de Água Boa – FACESA, União de Escolas Superiores Sobral Pinto – UESP, Faculdade Nova Andradina – FATEC e Universidade da Grande Dourados – UNIGRAN.

O terceiro grupo, quando comparado com o primeiro e o segundo, reduz bastante o percentual de horas-aula na disciplina de Administração. Nesse grupo estão concentradas cinco instituições, em que a UNIUBE lidera, com 49,6%, seguida pela UNIVAG, Faculdade Montes Belos – FMB, Universidade de Brasília – UnB e Faculdades Integradas de Cuiabá –

FIC. No último grupo concentram-se cinco universidades com menor percentual. A UNIGRAN-EaD concentra 39% de horas-aula na disciplina de Administração em relação ao total, seguida pela Faculdade Almeida Rodrigues, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFECT, Faculdade de Sorriso – FAIS e Universidade FACIDER-SEI.

Desta forma, seguindo os objetivos traçados na pesquisa, identificou-se que a FACIDER-SEI e a FAIS-GO apresentaram menor foco na disciplina de Administração, comparadas com as do primeiro grupo. Outra Universidade com percentual baixo é o IFECT, com 35,9%.

A FACIDER-SEI é a que possui menor concentração de horas-aula na disciplina de Administração, com 26,3% (lembrando que a quantidade apresentada é a parte maior entre as disciplinas existentes no currículo). Portanto, os cursos se diferenciam pela variação do percentual de horas-aula – no primeiro grupo, a FCJSAA, com 68%; no último, a FACIDER-SEI, que não atinge a metade desse valor.

Considerando que o Conselho Federal de Administração relata que o profissional formado na área – no caso, bacharel – pode ser registrado como gestor e o tecnólogo como técnico em gestão. Nesta pesquisa, o currículo, tanto de bacharelado quanto de tecnólogo, é similar ao currículo de Administração, porque acumula maior parte do percentual de horas-aulas na disciplina, ou seja, percentual similar ao da pesquisa feita em 2010 nos países de língua portuguesa nos cursos de graduação em Administração (CAPAZ, GONÇALVES e REINERT *et al.*, 2010). Dados coletados sobre os Currículos dos cursos de Graduação em Administração nos países da língua portuguesa.

Matérias básicas de Administração dentro o currículo na Universidade Católica de Angola – UCA representa 59,37% em horas aula. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS no currículo de administração apresenta 48,71% horas aula em matérias básicas dentre o total. 48,71%. Universidade Jean Piaget de Cabo-Verde - UJP-CaV apresenta 46,20%. A Universidade Colinas de Boé da Guiné-Bissau – UCB-GB apresenta 48,20% dentre o total. A Universidade São Tomás de Moçambique – UST-Mo apresenta 47,7% de horas aula em matérias básicas dentre o currículo de Administração. A Universidade de Coimbra Portugal – UC-PT apresenta 52,94% de matérias focada a Administração dentre o total (CAPAZ, GONÇALVES, REINERT *et al.* 2010).

A disposição de grandes áreas da disciplina de Administração, as horas-aula e o percentual de todas estão apresentadas a seguir.

6.2.1 Grandes áreas de enfoque disciplinar em Administração

Para analisar as áreas de enfoque na disciplina de Administração no currículo do curso de Graduação em Agronegócio nas universidades da região Centro-Oeste, tomaram-se as grandes áreas, que compõem um único bloco.

No primeiro momento, foram tomadas matérias que englobam a área de Produção (Prod): Administração de Produção, Produção, Tecnologia de Produção, Logística e Materiais, Cadeia Produtiva, Cadeia de Produção etc. Em seguida as matérias de Contabilidade e Finanças (Cont/Fin), Marketing (Mkt), Gestão de Pessoas (GP), Teoria Geral de Administração (TGA), Gestão de Agronegócio (GA) e, por último, outras de Gestão.

6.2.2 Matéria: Produção

Boa parte das horas-aula na disciplina de Administração no currículo do curso de Agronegócio nas universidades analisadas apresenta forte concentração na área de Produção.

Tabela 3 - Matéria de produção

UNIVERSIDADE	Matéria de Produção			
	Produção	Total Adm.	Prod/ Total Adm.	% Prod.
FATEC-MS	640	1440	640 / 1440	44,4
CESUMAR	700	1600	700 / 1600	43,7
FMB-GO	480	1140	480 / 1140	42,1
FAIS-MT	320	800	320 / 800	40
FIC-MT	372	960	372 / 960	38,7
UNIUBE-MG	470	1225	470 / 1225	38,3
FACESA-MT	480	1400	480 / 1400	34,2
UNIGRAN- EaD-MS	320	1000	320 / 1000	32
FCJSAA-MT	584	1948	584 / 1948	29,9
UnB-DF	390	1200	390 / 1200	28,6
FACIDER-SEI	120	420	120 / 420	28,5
UESP-MT	400	1400	400 / 1400	28,5
UNIC-MT	400	1480	400 / 1480	27
UNIGRAN-MS	440	1640	440 / 1640	26,8
UEGO	480	1980	480 / 1980	24,2
UNIVAG-MT	280	1200	280 / 1200	23,3

Continuação...

UNIVERSIDADE	Matéria de Produção			
	Produção	Total Adm.	Prod/ Total Adm.	% Prod.
FESURV-GO	272	1411	272 / 1411	19,2
PUC-GO	270	1500	270 / 1500	18
IFECT-GO	180	1020	180 / 1020	17,6
FAR-GO	120	900	120 / 900	13,3

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

A FATEC-MS apresentou, proporcionalmente, o maior percentual de carga horária – 640h em matéria de Produção, o que representa 44,4% de um total de 1440h dedicadas à Administração. A CESUMAR, 43,7%, a FMB, 42,1% e, a FAIS, 40%. Estas universidades são semelhantes entre si, porque o percentual de horas dedicadas a essa matéria está acima dos 40%, com diferença de sete décimos da primeira para segunda e de 3,7% da segunda para a terceira.

FIC, UNIUBE, FACESA e UNIGRAN-EaD também apresentam mais de 32% das horas-aula em matérias de Produção. Aquelas com o percentual maior ou igual a 23,3% são: FCJSSAA, UnB, FACIDER-SEI, UESP, UNIC, UNIGRAN, UEGO e UNIVAG, apresentando resultados próximos – isso demonstra semelhança em matérias ligadas à Produção.

As universidades com menor percentual são: FERSURV, PUC-GO, IFECT-GO e FAR. Neste último grupo, a FAR é que possui menor índice: 13,3%. Conclui-se que a matéria de Produção, dentro da disciplina de Administração, no currículo do curso de Graduação em Agronegócio, é que acumula grande parte de horas-aula no total.

Dentre as vinte universidades pesquisadas, houve o aumento mais significativo em Produção. É nessa matéria que se encontra a maior concentração de horas-aula na disciplina, lembrando que a escolha de matérias que envolvem a produção foi determinada por nome, como, por exemplo: Administração de Produção, Gestão de Produção, Tecnologia de Produção, Logística, Cadeias Produtivas, Cadeias de Produção, Sistemas de Produção etc.

Também, lembrando que foi usado esse critério de escolha devido à falta de informação que defina a origem de algumas destas matérias com o nome que engloba a produção.

6.2.3 Matéria: Contabilidade e Finanças

Tabela 4 - Matéria de Contabilidade e finanças

UNIVERSIDADE	Matéria de Contabilidade e finanças			
	Cont. e Finanças	Total Adm.	Cont. e Fin/Total Adm.	% Cont. e Finanças
UNIGRAN-MS	400	1640	400 / 1640	24,3
FAR-GO	180	900	180 / 900	20
FATEC-MS	280	1440	280 / 1440	19,4
FESURV-GO	272	1411	272 / 1411	19,2
UEGO	360	1980	360 / 1980	18,1
IFECT-GO	180	1020	180 / 1020	17,6
UNB-DF	210	1200	210 / 1200	17,5
UESP-MT	240	1400	240 / 1400	17,1
FACESA-MT	240	1400	240 / 1400	17,1
UNIVAG-MT	200	1200	200 / 1200	16,6
UNIC-MT	240	1480	240 / 1480	16,2
PUC-GO	240	1500	240 / 1500	16
UNIGRAN – EaD-MS	160	1000	160 / 1000	16
FACIDER-SEI	60	420	60 / 420	14,2
FCJSAA-MT	276	1948	276 / 1948	14,1
CESUMAR-EaD	200	1600	200 / 1600	12,5
UNIUBE – EaD-MG	150	1225	150 / 1225	12,2
FMB-GO	120	1140	120 / 1140	10,5
FAIS-MT	80	800	80 / 800	10
FIC-MT	72	960	72 / 960	7,5

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Observa-se, na tabela 4, que na matéria de Contabilidade e Finanças, o percentual de horas-aula na UNIGRAN é de 24,3% do total da disciplina de Administração. É a que apresenta índice maior entre todas as instituições incluídas no estudo. Verificou-se, também, que a FAR tem 20%, a FATEC, 19,4% e a FERSURV, 19,2%. As duas últimas quase se igualam, com uma diferença de dois décimos. A UEGO tem 18,1% de horas-aula dentro o total da disciplina de Administração e o IFECT, 17,6%. Essa instituição apresenta semelhanças com a UnB, UESP e FACESA. UNIVAG, UNIC, PUC e UNIGRAN-EaD

possuem o percentual de horas-aula maior ou igual a 16%, enquanto FACIDER-SEI e FCJSAA estão acima de 14%. A CESUMAR e a UNIUBE também apresentam valores semelhantes, acima de 12%.

As universidades que apresentaram menor percentual de horas-aula na matéria de Contabilidade e Finanças são: FMB, com 10,5%, FAIS, com 10%, e FIC, com 7,5%. No entanto, a que tem um peso significativo em Contabilidade e Finança é a UNIGRAN, seguida da FAR-GO. FIC e FAIS ocupam o último lugar entre todas as universidades que lecionam a matéria de Contabilidade e Finanças, porque o percentual de horas-aula dedicada a essa matéria é inferior às demais.

6.2.4 Matéria: Marketing

A matéria de Marketing, na disciplina de Administração, também tem ênfase maior na maioria das universidades.

Tabela - 5 Marketing

UNIVERSIDADE	Matéria de Marketing			
	MKT	Total Adm.	MKT / Total Adm.	% MKT
UNIGRAN – EaD-MS	240	1000	240 / 1000	24
UnB-DF	240	1200	240 / 1200	20
FAR-GO	180	900	180 / 900	20
FAIS-MT	160	800	160 / 800	20
UEGO	360	1980	360 / 1980	18,1
IFECT-GO	180	1020	180 / 1020	17,6
UNIC-MT	240	1480	240 / 1480	16,2
FIC-MT	156	960	156 / 960	16,2
UNIVAG-MT	180	1200	180 / 1200	15
FACIDER-SEI	60	420	60 / 420	14,2
PUC-GO	210	1500	210 / 1500	14
FACESA-MT	160	1400	160 / 1400	11,4
UNIUBE-EaD-MG	140	1225	140 / 1225	11,4
FMB-GO	120	1140	120 / 1140	10,5
UNIGRAN-MS	160	1640	160 / 1640	9,7

Continuação...

UNIVERSIDADE	Matéria de Marketing			
	MKT	Total Adm.	MKT / Total Adm.	% MKT
FESURV-GO	136	1411	136 / 1411	9,6
FCJSAA-MT	164	1948	164 / 1948	8,4
FATEC-MS	120	1440	120 / 1440	8,3
CESUMAR-EaD	100	1600	100 / 1600	6,2
UESP-MT	80	1400	80 / 1400	5,7

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

O primeiro aspecto que chama atenção é a variação de horas-aula e o percentual de uma universidade para outra. A UNIGRAN-EaD possui 24% nessa matéria, o índice mais elevado de todos. Nesse aspecto, UnB, FAR e FAIS se igualam, porque apresentam o percentual correspondente a 20%. Na UEGO, a matéria de Marketing representa 18% de horas-aula do total da disciplina de Administração.

O IFECT apresenta uma diferença de cinco décimos em relação à UEGO, pelo que se pode concluir que são semelhantes. UNIC e FIC se igualam, representando 16,2%. Na matéria de Marketing, também há universidades com total de horas-aula inferior em relação às outras, caso da CESUMAR-EaD, com 6,2% e a UESP, que acumulou 5,7%. Essas Faculdades não acompanham o ritmo das demais.

6.2.5 Matéria: Gestão de Pessoas

Tabela 6 - Gestão de pessoas

UNIVERSIDADE	Matéria de Gestão de Pessoas			
	GP	Total Adm.	GP / Total Adm.	% GP
FACIDER-SEI	60	420	60 / 420	14,2
FAR-GO	120	900	120 / 900	13,3
FAIS-MT	80	800	80 / 800	10
UNIGRAN-MS	160	1640	160 / 1640	9,7
UNIGRAN – EaD-MS	80	1000	80 / 1000	8
FIC-MT	72	960	72 / 960	7,5
UNIUBE – EaD-MG	80	1225	80 / 1225	6,5
UEGO	120	1980	120 / 1980	6

Continuação...

UNIVERSIDADE	Matéria de Gestão de Pessoas			
	GP	Total Adm.	GP / Total Adm.	% GP
IFECT-GO	60	1020	60 / 1020	5,8
FACESA-MT	80	1400	80 / 1400	5,7
UESP-MT	80	1400	80 / 1400	5,7
FATEC-MS	80	1440	80 / 1440	5,5
UNIC-MT	80	1480	80 / 1480	5,4
FMB-GO	60	1140	60 / 1140	5,2
UnB-DF	60	1200	60 / 1200	5
FESURV-GO	68	1411	68 / 1411	4,8
PUC-GO	60	1500	60 / 1500	4
FCJSAA-MT	72	1948	72 / 1948	3,6
CESUMAR	-	1600	/	
UNIVAG-MT	-	1200	/	

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

CESUMAR e UNIVAG não apresentam, em sua carga horária, a matéria de Gestão de Pessoas. A FACIDER-SEI apresenta 14,2% de horas-aula dentre o total da disciplina de Administração, enquanto a FAR possui 13,3%. Dentre as universidades analisadas, essas duas apresentam maior percentual de carga horária.

Porém, apesar de as outras instituições não demonstrarem valores semelhantes, dedicam uma parcela, digamos, significativa. Além disso, deve-se levar em consideração que algumas optaram por uma determinada área para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Conclui-se que as universidades, em sua maioria, possuem a mesma carga horária para essa área. As matérias diretamente vinculadas à Gestão de Pessoas ocupam o quarto lugar entre as quatro grandes áreas da disciplina de Administração.

Essa matéria tem o foco fundamental para as empresas assim como as organizações de qualquer porte. Portanto, os cursos de graduação em Agronegócio poderiam dar um pouco de ênfase nessa matéria.

6.2.6 Matéria: Teoria Geral da Administração

Tabela 7 - Teoria Geral de Administração

UNIVERSIDADE	Teoria Geral da Administração			
	TGA	Total Adm.	TGA / Total Adm,	% TGA
UNIGRAN-MS	240	1640	240 / 1640	14,6
FACIDER – Sei-MT	60	420	60 / 420	14,2
UNIVAG-MT	160	1200	160 / 1200	13,3
CESUMAR-EaD	200	1600	200 / 1600	12,5
UEGO	240	1980	240 / 1980	12,1
FATEC-MS	160	1440	160 / 1440	11,1
UNIC-MT	120	1480	120 / 1480	8,1
FACESA-MT	120	1400	120 / 1400	8,5
UESP-MT	120	1400	120 / 1400	8,5
FIC-MT	72	960	72 / 960	7,5
UNIUBE – EaD-MG	80	1225	80 / 1225	6,5
PUC-GO	60	1500	60 / 1500	4
UNIGRAN – EaD-MS	40	1000	40 / 1000	4
FCJSAA-MT	72	1948	72 / 1948	3,6
FMB-GO	-	1140	/	-
FESURV-GO	-	1411	/	-
UnB-DF	-	1200	/	-
FAR-GO	-	900	/	-
IFECT-GO	-	1020	/	-
FAIS-MT	-	800	/	-

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Destaca-se, nessa matéria, a UNIGRAN, que possuiu 14,6% na disciplina de Administração. Em seguida, vem a FACIDER–SEI, com 14,2%. Esta mantém exceção entre as matérias de Contabilidade e Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas e Teoria Geral da Administração (ver tabela em anexo).

PUC-GO, UNIGRAN – EaD e FCJSAA possuem menor percentual de horas-aula em Teoria Geral da Administração. FMB, UnB, FAIS, FESURV, IFECT e FAR não oferecem a matéria.

Essa matéria é a menos focada na disciplina de Administração, apesar de algumas universidades apresentarem percentual igual na Gestão de Pessoas e Marketing.

6.2.7 Matéria: Gestão em Agronegócio

Tabela 8 - Gestão em Agronegócio

UNIVERSIDADE	Gestão em Agronegócio			
	G. Agro.	Total Adm.	G. Agro. / Total Adm.	% G. Agro.
FESURV-GO	527	1411	527 / 1411	37,3
PUC-GO	540	1500	540 / 1500	36
FCJSAA-MT	616	1948	616 / 1948	31,6
UnB-DF	240	1200	240 / 1200	20
FAR-GO	180	900	180 / 900	20
UNIUBE – EaD-MG	225	1225	225 / 1225	18,3
IFECT-GO	180	1020	180 / 1020	17,6
UESP-MT	240	1400	240 / 1400	17,1
UNIC-MT	240	1480	240 / 1480	16,2
CESUMAR-EaD	200	1600	200 / 1600	12,5
UNIVAG-MT	140	1200	140 / 1200	11,6
FACESA-MT	160	1400	160 / 1400	11,4
FATEC-MS	160	1440	160 / 1440	11,1
FAIS-MT	80	800	80 / 800	10
FIC-MT	72	960	72 / 960	7,5
FMB-GO	60	1140	60 / 1140	5,2
UEGO	60	1980	60 / 1980	3
FACIDER-SEI	-	420	-	-
UNIGRAN-MS	-	1640	-	-
UNIGRAN – EaD-MS	-	1000	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Dentre as universidades estudadas, a UNIGRAN, UNIGRAN-EaD e a FACIDER-SEI não apresentam as matérias de Gestão em Agronegócio. A UEGO é a que apresenta menor percentual de horas-aula nas matérias ligadas à Gestão de Agronegócio específica na

disciplina de Administração, com 3%. A FMB também possuiu percentual inferior, com 5,2% de horas-aula, apesar de estar um pouco maior em relação à UEGO – uma diferença de 2,2%. Na FIC-MT a matéria possuiu 7,5%, tendo uma diferença de 2,3% em relação à FMB e de 4,5% em relação à UEGO.

A FERSURV possuiu 37,3% de horas-aula nessa matéria, maior percentual de todos. Em seguida vem a PUC-GO, com 36% e a FCJSAA, com 31%. Essas três faculdades destacam-se pela ênfase em matérias ligadas à Gestão do Agronegócio. Além disso, elas apresentam maior índice de horas-aula nessa matéria dentre as grandes áreas de Administração.

6.2.8 Matéria: outras de gestão

Essas matérias são aquelas que não pertencem às grandes áreas de Administração, mas fazem da mesma, no geral.

Tabela 9 - Outras de Gestão

UNIVERSIDADE	Outras de Gestão			
	Outras de gestão	Total Adm.	Outras G. / Total Adm.	% Outras de gestão
FMB-GO	300	1140	300 / 1140	26,3
IFECT-GO	240	1020	240 / 1020	23,5
UNIVAG-MT	240	1200	240 / 1200	20
UEGO	360	1980	360 / 1980	18,1
UNIGRAN – EaD-MS	160	1000	160 / 1000	16
FIC-MT	144	960	144 / 960	15
UNIGRAN-MS	240	1640	240 / 1640	14,6
FACIDER-SEI	60	420	60 / 420	14,2
FAR-GO	120	900	120 / 900	13,3
CESUMAR-EaD	200	1600	200 / 1600	12,5
FACESA-MT	160	1400	160 / 1400	11,4
UESP-MT	160	1400	160 / 1400	11,4
UNIC-MT	160	1480	160 / 1480	10,8
FAIS-MT	80	800	80 / 800	10
FESURV-GO	136	1411	136 / 1411	9,6

Continuação...

UNIVERSIDADE	Outras de Gestão			
	Outras de gestão	Total Adm.	Outras G. / Total Adm.	% Outras de gestão
FCJSAA-MT	164	1948	164 / 1948	8,4
PUC-GO	120	1500	120 / 1500	8
UNIUBE-EaD-MG	80	1225	80 / 1225	6,5
UnB-DF	60	1200	60 / 1200	5
FATEC-MS	-	1440	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011

A FATEC-MS não possui as outras matérias voltadas à Administração no currículo do curso de Graduação em Agronegócio. A UnB é a que menos apresenta outras matérias de gestão, com 5%, abaixo da UNIUBE, com 6,5%.

A FMB é a que mais enfatiza outras matérias de gestão voltadas para Administração, destinando 26,3% de horas-aula na disciplina de Administração. Ou seja, são destinadas 300 horas-aula para essas matérias condizentes.

Após os resultados apresentados sobre as grandes áreas de Administração, verifica-se explicitamente uma realidade bastante divergente no que tange à disciplina de Administração no currículo do curso de Graduação em Agronegócios na região Centro-Oeste do Brasil.

A maioria dessas universidades possuía grande parte da carga horária em matérias de Produção, como caso da FATEC, que tem 44,4% de horas-aula na disciplina. Em comparação com as demais, a maioria detém seu foco mais em Produção, seguido pela matéria de Contabilidade/Finanças, Marketing, Gestão de Agronegócio e outras de gestão. As matérias de Gestão de Pessoas e de Teoria Geral da Administração demonstram-se menos privilegiadas na disciplina de Administração na maioria das universidades.

6.3 Formação humanista no currículo do curso de Graduação em Agronegócio

A formação humanista, para este estudo, abrange disciplinas como Filosofia, Psicologia e Ciências Sociais (Sociologia). A soma de suas cargas horárias representa essa formação dentro do curso de Graduação em Agronegócio.

A seguir a tabela 10 apresenta essas disciplinas junto à carga horária e o total do percentual de todas formando a formação humanista por cada universidade.

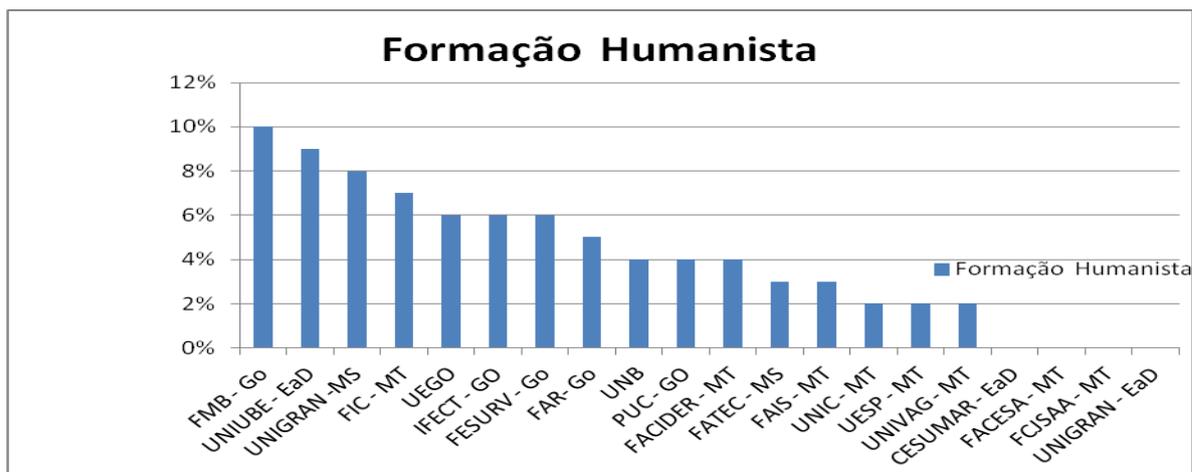
Tabela 10 - Disciplinas de FH no Currículo de Graduação em Agronegócio

UNIVERSIDADES	FORMAÇÃO HUMANISTA				
	Filosofia	Psicologia	C. sociais	Total/h	%
FMB-GO	160	80	-	240h	10
UNIUBE – EaD-MG	140	80	-	220h	9
UNIGRAN-MS	80	80	80	240h	8
FIC-MT	84	-	84	168h	7
UEGO	120	60	-	180h	6
IFECT-GO	120	-	60	180h	6
FESURV-GO	68	-	68	136h	6
FAR-GO	60	60	-	120h	5
UnB-DF	60	-	60	120h	4
PUC-GO	90	-	-	90h	4
FACIDER-MT	60	-	-	60h	4
FATEC-MS	80	-	-	80h	3
FAIS-MT	80	-	-	80h	3
UNIC-MT	-	-	40	40h	2
UESP-MT	-	-	40	40h	2
UNIVAG - MT	-	-	40	40h	2
CESUMAR - EaD	-	-	-	-	-
FACESA - MT	-	-	-	-	-
FCJSAA-MT	-	-	-	-	-
UNIGRAN-EaD- MS	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011.

O Curso de Graduação em Agronegócio, nessas universidades, não apresentou forte formação humanista. No gráfico 3, observa-se que existe uma diferença entre os currículos.

Algumas instituições apresentam percentuais semelhantes de concentração em horas-aula. Por exemplo: a FMB possui 10%, índice mais alto entre todas. Outra que chama a atenção é a UNIUBE, com 9%, seguida pela UNIGRAN, com 8%, e a FIC, cujo índice é de 7%. Na UEGO o curso de Agronegócio apresentou 6% de horas-aula em disciplinas da área da formação humanista, mesmo percentual do IFECT e da FESURV.

Gráfico 3 - Disposição da Formação humanista no curso de Graduação em Agronegócio

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011.

A FAR apresenta 5%. Um ponto acima da UnB, PUC-GO e FACIDER – SEI ambas com 4%. FATEC e FAIS possuem 3% cada uma. Na UNIC, o curso de Agronegócio apresentou 2%, mesmo percentual encontrado na UESP e na UNIVAG.

Analisando o currículo de todas, percebe-se que os cursos de Agronegócio no Centro Universitário CESUMAR, na Faculdade de Ciências Sociais aplicadas e de Tecnologia de Água Boa – FACESA, na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais aplicadas do Araguaia – FCJSAA e na Universidade da Grande Dourados – UNIGRAN-EaD, não apresentam em sua carga horária as disciplinas de formação humanista. Isso demonstra que a finalidade dessas faculdades é formar técnicos, sem preocupação com áreas humanas, ou seja, são generalistas.

Dentre as universidades pesquisadas, a FMB, a UNIUBE, a UNIGRAN e a FIC apresentam o currículo em que mais se contempla o desenvolvimento do lado social para a formação do profissional em Agronegócio. Mesmo com discrepância dos valores absolutos em horas-aulas entre FMB (2500) e UNIUBE (2465), as duas estão à frente, seguidas pela UNIGRAN (3140) e pela FIC (2400). Aparecem, em seguida, com mesmo percentual, UEGO, IFECT-GO e FESURV, seguidas pela FAR.

Aquelas que apresentam percentual igual a 4,3 e 2% possuem pouca carga horária dedicada para essas disciplinas. Nessa análise, pode-se concluir que todos os cursos de Agronegócio investem maior parte da carga horária em formação técnica. Mas, dentre essas universidades, as que não se preocupam com formação humanista são as que nem têm essas disciplinas, como mostra no Gráfico 3. Nelas prevalece a formação de caráter técnico, o que pode ser entendido como saída para novos mercados que precisam de mão de obra técnica.

Só que, na verdade, em qualquer área, a formação técnica não soluciona todos os problemas dos profissionais, principalmente os de agronegócio. Porque são eles que mantêm, no campo de produção, contato com diferentes classes sociais, escolaridade, traços sociais, culturais e outros comportamentos. Quando não têm o conhecimento do lado social que abrange a cadeia produtiva, acabam por encontrar vieses diferentes no meio de produção.

6.4 Liberdade acadêmica no Currículo do curso de Graduação em Agronegócio

Tabela 11 - Liberdade acadêmica no currículo de Graduação em Agronegócio

UNIVERSIDADE	LIBERDADE ACADÊMICA	
	Valor Absoluto	Valor Relativo
UnB-DF	600h	20%
FAIS-MT	80h	3%
UNIUBE-EaD-MG	60h	2%
PUC-GO	30h	1%
CESUMAR-EaD	-	-
FACESA-MT	-	-
FACIDER-SEI	-	-
FATEC-MS	-	-
FAR-GO	-	-
FMB-GO	-	-
FESURV-GO	-	-
FCJSAA-MT	-	-
FIC-MT	-	-
IFECT-GO	-	-
UEGO	-	-
UNIGRAN – EaD-MS	-	-
UNIGRAN-MS	-	-

Continuação...

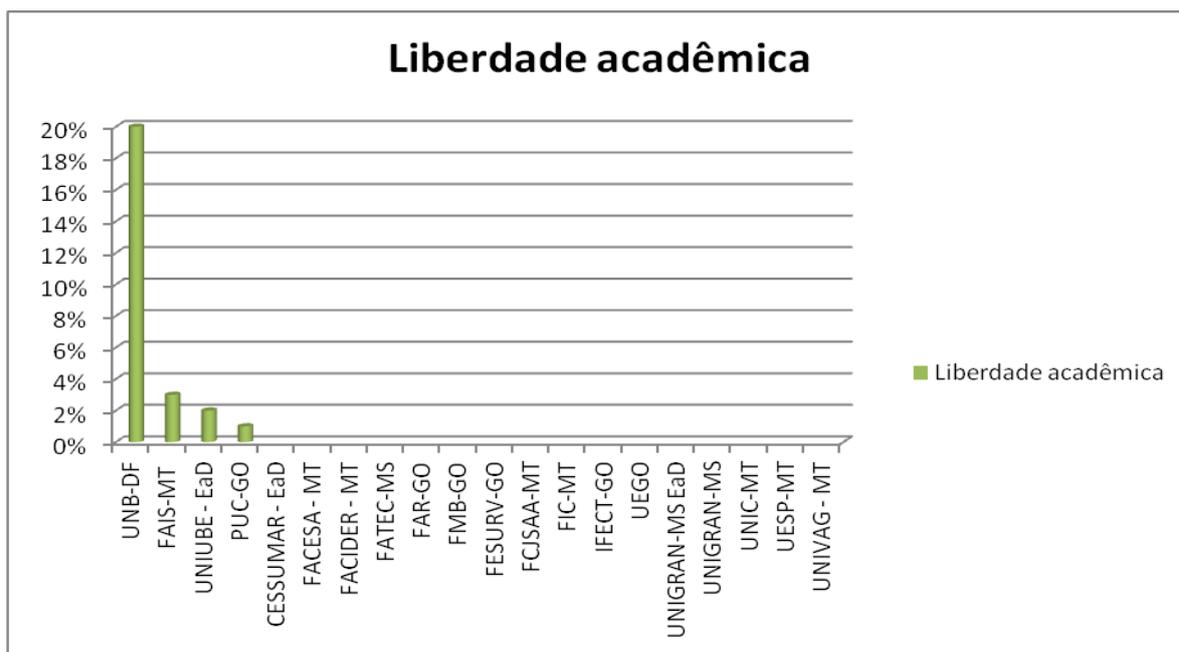
UNIVERSIDADE	LIBERDADE ACADÊMICA	
	Valor Absoluto	Valor Relativo
UNIC-MT	-	-
UESP-MT	-	-
UNIVAG-MT	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

A tabela 11 apresenta a liberdade acadêmica em três universidades, partindo da UnB, com 600 horas-aula livres para a escolha do estudante. A FAIS apresenta 80. Portanto, nessa faculdade, o estudante não tem outra opção de escolha, ou seja, queira ou não, é a única para o curso em geral. Outra universidade com opção de escolha semelhante à FAIS é a UNIUBE, com uma disciplina ou matéria de 60 horas-aula para livre escolha. Na PUC-GO, há apenas 30 horas-aula para tanto.

Os cursos, ou seja, as universidades que não apresentam dados nessa tabela são as que não oferecem as matérias optativas ou de livre escolha do estudante. Em seguida, apresenta-se o gráfico da disposição de liberdade acadêmica no currículo do curso de Graduação em Agronegócio na região Centro-Oeste.

Gráfico 4 Disposição de liberdade acadêmica no curso de Graduação em Agronegócio



Fonte: Dados da Pesquisa – 2011.

A análise das disciplinas optativas ou de liberdade acadêmica no currículo dos cursos de Graduação em Agronegócio é importante neste estudo. Nesse gráfico, percebe-se que na UnB elas representam 20% dentre o total da carga horária do curso. Na FAIS, representam 3%, na UNIUBE, 2%, e na PUC-GO, 1%. Ao analisar essas disciplinas oferecidas pelos cursos, percebe-se que estão ainda muito longe do limite permitido pelas universidades.

Ao identificar os currículos do curso de Agronegócio nas universidades, percebe-se que a única instituição que deu essa liberdade é a UnB. A UNIUBE e a PUC-GO não atendem à plena liberdade de escolha do estudante, porque a LDB determinou tempo menor – de dois anos a dois anos e meio – para os cursos tecnológicos, mas deram um passo em relação às outras, em que a opção inexistente.

Também, percebe-se que outras universidades estão sem matérias optativas. Portanto, a inexistência de liberdade de escolha de matérias para o estudante às vezes geraria menos resultados positivos, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, porque não abrangeria possibilidades na área que o mesmo poderia pretender seguir.

Quase todas as universidades estudadas realmente trabalham com grades curriculares e não com propostas curriculares, porque a maioria não possui horas-aula com liberdade acadêmica. Isso também demonstra que, entre estas, não há correlação estatística.

6.5 Análise comparativa das estruturas definidoras no currículo entre universidades

Esta análise é feita para entender se existem semelhanças ou diferenças entre as estruturas definidoras nas universidades.

6.5.1 Estrutura definidora entre universidades públicas e particulares

Das vinte universidades pesquisadas, três são públicas (UEGO, UnB e IFECT), uma amostra muito pequena para comparação, e 17 são particulares. Em questão de variáveis estruturais que definem o currículo, são semelhantes uma às outras, ou seja, a estrutura definidora é imperceptível; todas seguem um padrão nas disciplinas de Administração, Economia, Direito e Gestão Ambiental, com maior percentual de horas-aula.

Observa-se o percentual de horas-aula por meio das seguintes categorias: na multidisciplinaridade a diferença que se observa é a variação do percentual entre o primeiro, o segundo e o terceiro tercil. Algumas universidades públicas se igualam às particulares, devido à concentração por tercil, com variação mínima entre si. Essa situação se repete entre universidades com percentual de carga horária variante de uma para a outra. Somente quatro

oferecem matéria de Turismo: UNIC, FERSURV, UESP e UNIVAG, com o percentual de horas-aula entre 1,5% a 3,2%. Essa disciplina demonstra também uma diferença entre instituições públicas e particulares no curso de Agronegócio.

O foco disciplinar varia entre o primeiro e o segundo grupo, e assim por diante, como mostra a tabela 2. A Administração ocupa maior espaço em todas as universidades. Essa disciplina demonstra também uma diferença entre cursos públicos e particulares por meio da variação percentual entre as grandes áreas.

A formação humanista varia entre 10 e 2% de horas-aula, e apenas quatro universidades não a apresentaram. A variação percentual delas nesse quesito também se diferencia, não só entre pública e particular, mas também entre si.

Na liberdade acadêmica, apenas a UnB deu maior ênfase. Mas isso é algo que pode fazer parte da sua própria natureza histórica. Portanto, na maioria, ela é inexistente.

6.5.2 Estrutura definidora no currículo entre Tecnólogo e Bacharelado

Esta análise é feita para entender se existem semelhanças ou diferenças entre o curso de tecnólogo e bacharelado na estrutura definidora no currículo de Graduação em Agronegócio.

As universidades com curso de bacharelado nesta pesquisa são três: UEGO, UNIGRAN e UnB; as restantes são cursos de tecnólogo. Ao compará-los percebe-se que são semelhantes em termos de posicionamento de variáveis estruturais no currículo. Outro ponto visto são as semelhanças das variáveis (multidisciplinaridade, foco disciplinar, formação humanista e liberdade acadêmica) que foram relatadas anteriormente quando se compararam as instituições públicas e particulares.

A diferença entre bacharelado e tecnólogo consiste na variação de horas-aula entre as categorias estudadas. Também há disparidade na duração dos cursos: todos os de graduação Tecnólogo em Agronegócio oferecem uma estrutura curricular enxuta, com apenas dois e meio a três anos de duração. Ou seja, têm uma estrutura de carga horária total bem menor em relação ao bacharelado. Segundo o MEC, no catálogo dos cursos de tecnólogo não existe uma avaliação sobre qual tipo de curso é melhor. O bacharelado tem duração média de 4 a 5 anos e possui um conjunto de disciplinas que leva o profissional a ter uma ideia mais generalizada; o tecnólogo, porém, possui foco no mercado, ou seja, formação imediata de curta duração que visa à formação de profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho.

Outra diferença entre elas está nas disciplinas de Zootecnia e Turismo. Nenhum curso de bacharelado em Agronegócio as possui, apesar de as universidades terem um número pequeno de bacharelado. Ao passo que, no caso dos tecnólogos, 47% possuem a disciplina de Zootecnia e 23,5% possuem a de Turismo.

Estes cursos variam por percentual de horas-aula, não só entre tecnólogo e bacharelado, mas entre si, como mostra no apêndice F.

6.5.3 Estrutura definidora dos cursos presenciais e a distância

O ensino presencial é o modelo tradicional que há muitos séculos funciona nas academias do mundo e até hoje continua sendo o principal disseminador do conhecimento para sociedade. Nas últimas décadas, porém, surgiu um novo processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologia, em que os professores e alunos se distanciam. Nessa modalidade, uma das pioneiras é a Open University, da Inglaterra, e a Universidade Nacional a Distância da Espanha.

No Brasil, esse modelo começa a aparecer como uma possibilidade, sobretudo no ensino superior e, especialmente, no que analisamos – o ensino de graduação –, alguns desafios e potencialidades a serem explorados, como uma nova forma de se obter conhecimento e qualificação profissional. O objetivo deste ponto é comparar as estruturas definidoras do currículo. Nas duas questões acima, curso presencial e a distância, pode-se perceber que eles são semelhantes em termos estruturais e vistos com um objetivo comum.

Os cursos a distância, nesta pesquisa são: CESUMAR-EaD, UNIGRAN-EaD e UNIUBE-EaD, que apresentam uma estrutura definidora semelhante aos cursos presenciais. Na multidisciplinaridade, todas possuem percentual pequeno em outras disciplinas, porque prevalece a de Administração, seguida de Economia, Direito, Gestão Ambiental e assim por diante, como mostra tabela no apêndice A.

No foco disciplinar em Administração, a matéria de Produção prevalece em todas com maior percentual, seguida por Contabilidade e Finanças, Marketing e assim por diante. Na formação humanista, prevalece a disciplina de Filosofia. Todas têm pouca ou nenhuma liberdade acadêmica.

A diferença entre elas está na variação do percentual de horas-aula nas categorias mencionadas anteriormente. Essa variação encontra-se nos cursos presenciais tanto quanto nos a distância.

6.5.4 Estrutura definidora dos cursos entre estados do Centro-Oeste

Em todas as universidades pesquisadas prevalece a disciplina de Administração, como se pode observar a tabela do apêndice A, seguida por Economia, Direito, Gestão Ambiental e assim por diante. Na perspectiva estrutural, elas são semelhantes umas às outras.

Outra semelhança observada é o foco em Administração, em que prevalece a matéria de Produção, seguida por Contabilidade e Finanças e Marketing. Gestão de Pessoas sempre aparece em quarto lugar entre as grandes áreas da Administração. Aqui também aparece na mesma posição, o que pode indicar o curso como de Administração, apesar de haver também a ênfase em Gestão de Agronegócio e outras de gestão.

As universidades do estado de Goiás e do Distrito Federal, assim como as de Mato Grosso do Sul, não têm a disciplina de Turismo no currículo. Outra variação é inexistência de liberdade acadêmica nas universidades de MS.

As universidades do estado de Mato Grosso não oferecem no currículo a disciplina de Psicologia, ao passo que em Goiás e no DF metade das universidades leciona as matérias voltadas à área. No Mato Grosso do Sul, dentre as pesquisadas, apenas a UNIGRAN apresenta matéria da disciplina de Psicologia, com 2,5% de horas-aula.

Essas universidades variam, entre estados, em percentual de horas-aula de uma disciplina para outra, como mostra o apêndice G. Elas também têm a preocupação de dar ênfase às matérias voltadas às necessidades regionais.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1 Conclusões

Este estudo buscou verificar a estrutura definidora no currículo dos cursos de Graduação em Agronegócio na região Centro-Oeste do Brasil. Com isso, buscou-se identificar a multidisciplinaridade, o foco disciplinar, a formação humanista, a liberdade acadêmica e compará-los entre si: em universidades públicas e particulares, cursos de tecnólogo e de bacharelado, presenciais e a distância e, por último, por estados onde os cursos se localizam. O problema da pesquisa caminhou nessa perspectiva, e os resultados apurados e analisados no capítulo anterior demonstram claramente a estrutura definidora no currículo dessas universidades.

A primeira conclusão, nessa perspectiva, é a acumulação do percentual de horas-aula na disciplina de Administração. Todas as instituições que compõem esta pesquisa apresentam percentual maior nessa disciplina, ocupando praticamente mais de 50% de horas-aula no currículo na maioria dos cursos. Dentre a disciplina de Administração no currículo do Curso de Agronegócio nestas Universidades, a matéria de Produção apresenta percentual de horas-aula amplamente maior e a de Gestão de Pessoas é a mais baixa de todas as quatro grandes áreas (produção, contabilidade - finanças, marketing e gestão de pessoas).

A disciplina de Economia aparece em segundo lugar. Isso é verificado em todas as universidades em que os cursos analisados estão dentro da área das Ciências Sociais Aplicadas, o que pode comprovar que, apesar de serem multidisciplinares, eles apresentam forte viés para a área de Administração.

A disciplina de Direito aparece em terceiro lugar, seguida por Gestão Ambiental, que tem um destaque que não é pequeno, com proporção relativamente considerável. Apenas o Centro Universitário da Grande Dourados não tem essa preocupação.

A formação humanista é baixa em todas as universidades, pois quatro destas não apresentam nenhuma disciplina que pertença a esse bloco. Portanto, o ensino para a formação de mão de obra técnica é a prioridade de todos os currículos analisados, com pouca carga horária voltada para o estudo de matérias da área da formação humanista. Também não há muita preocupação com as disciplinas humanistas, com tendência mais holística, buscando formação complementar em outras áreas técnicas.

Dentro dessa perspectiva, para os currículos de Agronegócio, por terem toda a questão voltada ao campo agrícola, e em que a maioria dos seus trabalhadores apresenta nível de escolaridade menor, poderia ser interessante instituições com matérias humanistas no currículo.

Em relação à liberdade acadêmica, realmente trabalha-se com grades curriculares e não com propostas curriculares. A maioria desses cursos não apresenta carga horária voltada à escolha do estudante. A UnB é a única da pesquisa que apresentou 20% de horas-aula nesse quesito. Essa universidade foi fundada com a promessa de reinventar a educação superior, de entrelaçar as diversas formas do saber e formar profissionais engajados na transformação do país.

Outro ponto notado é que poucas instituições apresentam essa possibilidade na estrutura curricular, fazendo com que se dificulte a opção do acadêmico na escolha de uma disciplina ou matéria que possa ajudar a expandir os seus conhecimentos em determinada área

da formação. Com a globalização, mais matérias deveriam estar presentes na formação curricular de todas as universidades.

Na estrutura definidora do currículo entre as públicas e particulares, todas têm os elementos estruturais semelhantes, apresentando variação do percentual de horas-aula em cada disciplina, porque o Brasil não há um modelo unificado para universidades.

Os cursos de tecnólogo e bacharelado também apresentam os elementos estruturais definidores do currículo semelhantes, variando muito entre si no percentual de horas-aula que cada um adquire numa disciplina ou matéria dentro do currículo, como mostram as tabelas dos apêndices A e F.

Nos cursos presenciais e a distância, as questões estruturais são semelhantes, porque apresentam invariante na disciplina de Administração, seguida por Economia e assim por diante – uma estrutura que se repete em todas as universidades. Mas variam também em horas-aula de uma matéria para outra.

Entre os estados, todos apresentam uma estrutura definidora semelhante, como foi apresentado nos parágrafos anteriores sobre as universidades públicas e particulares, de tecnólogo e bacharelado e presenciais e a distancia. Eles apresentam apenas uma pequena variação em algumas disciplinas ou matérias, devido às questões regionais.

Com o resultado desta pesquisa, chegou-se também à conclusão de que os cursos de Graduação em Agronegócio no centro-oeste, além de apresentarem semelhanças um com os outros, em termos de determinantes estruturais definidoras nos currículos, apresentam também similaridades com o curso de Administração. Outro ponto que confirma isso é a ênfase maior que o curso adquire para essa área.

7.2 Recomendações

A pesquisa, que tem objetivo de identificar as estruturas definidoras no currículo do curso de Graduação em Agronegócio na região Centro-Oeste, é de suma importância para a região e para o país. É importante a definição de um currículo que possa dar um enfoque na articulação das matérias.

Com base nas conclusões desta pesquisa, apontam-se algumas recomendações imprescindíveis para o aprofundamento da questão. Na visão do pesquisador, deveria existir um currículo que permitisse maior mobilidade entre os estudantes e a formação humanista não poderia ser ignorada em nenhum dos cursos de graduação, pois todos estão lidando com pessoas.

A liberdade acadêmica deveria receber uma atenção maior em todos os cursos. Observou-se a falta desta na maioria das universidades pesquisadas, considerando-a extremamente necessária para formação do profissional e inclusão do mesmo no mercado de trabalho, possibilitando ao estudante ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica, que lhe permita aptidão específica de seu campo de atuação profissional. Ainda, recomenda-se que os estudos posteriores na área possam ser desenvolvidos nas outras regiões ou no Brasil todo para apurar mais esta questão.

8 REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadete Siqueira. **A história da filosofia**. São Paulo, Ed. Nova Cultural, 2004.

ALVES, F. M. S.; REINERT, J. N. A Multidisciplinaridade no Curso de Graduação em Administração: Estudo de caso da UFSC. *In*: _____. **IV Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Setembro de 2006. Seropédica (RJ). IV Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios da UFRuralRJ, 2006.

_____. **A Multidisciplinaridade no curso de graduação em Administração**: estudo de Caso na UFSC. **CONVIBRA 06** - congresso virtual brasileiro de Administração. III CONVIBRA – 24 a 26 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2006/artigos/36_pdf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

ANDRADE, R. e AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração**. Metodologias e diretrizes Curriculares. Pearson Prentice Hall, São Paulo, 2005.

ANASTASIOU, L. das G. C. Da divisão de ciência à organização curricular. *In*: **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, UNIVILLE, 2004.

BATALHA, M. O. (Org.). **Gestão agroindustrial**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Recursos humanos e agronegócio**: a evolução do perfil profissional. Jaboticabal: Ed. Nova Talento, 2005.

_____. *et al.* **Recursos humanos para o agronegócio brasileiro**. Brasília: CNPq, 2000.

BANCO, Nordeste. Escritório técnico de estudos econômicos do nordeste - ETENE, dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/clientes/planilhas_formularios/docs/etene-ano4_1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Projeções do Agronegócio no Brasil de 2009/2010 a 2019/2020. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br>>. Acesso em: 12 abri. 2011.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA. Agronegócio brasileiro: uma oportunidade de Investimentos. 2005, Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/portal/>>. Acesso em: 23 mai. 2010.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA: EMBRAPA Agropecuária Oeste (Dourados/MS) 2011. Disponível em: <<http://www.cpao.embrapa.br/>>. Acesso em: 12 abri. 2011.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA. Projeções do agronegócio Brasil 2009/2010. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/mais%20destaques/Proje%C3%A7%C3%B5es%20Agroneg%C3%B3cio%202009-2010%20a%202019-2020.pdf>. Acesso em 8 mai. 2011.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. **Agronegócio brasileiro**: uma oportunidade de Investimentos. 2005, Disponível em: < <http://www.agricultura.gov.br/portal/>>. Acesso em: 23 mai. de 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Diretriz Curricular. Parecer Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 07 jun. 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: Produção da Pecuária Municipal 2008. Pesquisa: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1499>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: Levantamento Sistemático da Produção Agrícola Mato Grosso, 2009. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 10 mai. 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: XII censo demográfico, brasileiro 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mai. 2011.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação - SINAES. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article >. Acesso em: 22 mai. 2011.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article >. Acesso em: 22 mai. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretriz Curricular para os cursos de graduação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article >. Acesso em: 22 mai. 2011.

_____. Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA. Disponível em: < <http://www.cna.org.br/site/agencia/>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

_____. CONAB. Quarto levantamento de acompanhamento da safra de grãos, safra 2009 a 2010. Janeiro 2010, Brasília: CONAB. 2010. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/cona>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

_____. Conselho Federal de Administração – CFA. Currículo de Administração. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Conselho Regional de Administração de Bahia – CRA/BA. Currículo de Administração. Disponível em: <<http://www.cra-ba.org.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

_____. Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária - IMEA. Boletim semanal. Disponível em: <<http://www.imea.com.br/>>. Acesso em: 8 mai. 2011.

_____. **Semana do agronegócio de 2010 em Brasília:** unidade de agronegócio do SEBRAE-, de 4 a 6 de maio de 2010, Brasília (DF). Disponível em: <<http://www.agenciasebrae.com.br/noticia>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

BRESSER-PERREIRA, L. C. Doença Holandesa e sua neutralização: uma abordagem ricardiana. *In: Revista de Economia Política* 28 (1), 2007.

BORGES, A. O grande desafio do agronegócio no Brasil. **clubemundo/revistapangea**, 2004. Disponível em: <http://www.clubemundo.com.br/revistapangea/show_news.asp?n=222&Ed=4>. 16/2/2004. Revista online, quinzenario de política, economia e cultura. Acesso em: 16 mai. 2010.

BORSATTO, R. S.; GEBRAN, R. A. Cursos Superiores em Agronegócio: um debate acerca da formação desse novo profissional. **SOBER**, Campo-Grande – MS, 25 a 28 - 2010. n. 48. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/15/992.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BUSS, R. N. **A formação humanista no curso de Graduação em Administração em relação aos demais cursos de Universidade Federal de Santa Catarina.** 2006. Dissertações (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCAD0742.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BUSS, R. N., REINERT, J. N. **O Humanismo na formação do Administrador:** Caso UFSC. **SciELO**, Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, mar. 2009. V.14, n 1, p. 217-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a11v14n1.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

CAPAZ, M. L., GONÇALVES, W. J. *et al.* Curso de Administração nos países de língua portuguesa: análise comparativa das estruturas curriculares dos cursos de graduação em administração. X colóquio internacional sobre Gestion Univertária em America Del Sur. Mar Del Plata, 8, 9 y 10 diciembre de 2010. Argentina. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/176.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2011.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior:** conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos de pesquisa Educacionais, 2000.

CENCI, A. V.; FAVERO, A. A. Notas sobre o papel da formação humanística na Universidade. **Nuep**, Passo Fundo, 2008. Revista Pragmateia Filosófica (*on line*) - Núcleo de Educação para o Pensar -NUEP-. Ano 2. Nº 1, out. 2008. Disponível em: <<http://www.nuep.org.br/images/stories/pdf/2-NotasSobreOPapel.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

COLIIS, J. e HUSSEY, R. **Pesquisa em administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Editora S. A. 2. ed. 2005.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil:** 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. Um guia que mostra como prosperar na economia. São Paulo: Atlas, 1994.

CRESWEL John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora, S. A. 2. ed. p. 211, 2007.

CRISTOFOLINI, A.; REINERT J. N. A liberdade acadêmica na formação dos estudantes do curso de graduação em Administração da UFSC. *In*: _____. **V Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul**. Mar del Plata, 2005.

DAVIS J.; GOLDBERG R. The genesis and evolution of agribusiness. *In*: Davis, J. and Goldberg, R. **A concept of agribusiness**: the nature of Agribusiness. Harvard University, 1957.

DEMO P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 3. ed. 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**: Florianópolis: Editora Insular, 2002.

DORILEO, B. P. **Ensino Superior em Mato Grosso**. Cuiabá-MT: Ed. Komedi, 2005.

DINIZ, B. P. C. **O Grande Cerrado do Brasil Central**: geopolítica e economia. 2006. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-18062007-152913/pt-br.php>>. Acesso em: 15 set. 2010

DRÈZE, J. ; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

DRUCKER, Peter. **Sociedade de pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FAYOL Henri. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 10ª edição, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

GOMES, J. As dimensões multidisciplinares na comunicação científica em bicompostíveis. 2009. Tese (Doutorado em Agronegócio) – Centro de Estudos e Pesquisas em Agronegócio,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17920/000726435.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

GOUVEIA A. B. *et al.* Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil: singularidades e contradições (1983 – 2004). *Estudos em avaliação educacional*, v.16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://elzobrito.com/arquivos/outros/trajetoria.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

HEIMEN, A., *et all.* The increasing role of Agribusiness in Agricultural Economics. **Jab**, Georgia 2002. *Journal of Agribusiness* 20,1 (Spring 2002): 1-30. Agricultural Economics association of Georgia 2002. Disponível em: <<http://www.jab.uga.edu/Library/s02-01.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

KNYCHALA, J. F.; COSTA, L. M. **Os modelos de Universidade e o projeto de modernização brasileiro**: Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia. Espaços de resistência e de esperança. ENG, Porto Alegre, de 25 a 31 de julho de 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download>. Acesso em: 3 mar. 2011.

LARSON, R. B. Agricultural business management curricula. **Ageconsearch**, *Journal of Agribusiness* 14(2), 143S155. 1996, Fall. Disponível em: <<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/90647/2/JAB16two2.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2010.

LOUREIRO, M. A. S. **História das Universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, s/d.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MEYER, Jr. V. Administração universitária: considerações sobre sua natureza e desafios. *In*: _____. **Seminário Internacional de Administração Universitária** - Universidade da Costa Rica, Agosto de 1988.

MARTINE, G. Faces e faces da modernização agrícola brasileira. Planejamento e políticas públicas, v.1, n.3, p. 3-44, jun.1990.

MONTELLA, M. A. E. Crédito e financiamento – Bancos oficiais. XXI Congresso Brasileiro de Avicultura, em Porto-Alegre, mai. 2009. Disponível em: <<http://pt.engormix.com/MA-avicultura/artigos/credito-financiamento-bancos-oficiais>>. Acesso em: 8 mai. 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma – reformar o pensamento. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005.

MOORE, G. **From sows cows and plows to cells gels and dells**: the continuing evolution of agricultural education in North America. 2004.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001

PAIM, A. **Liberdade acadêmica e opção totalitária**: um debate memorável. Introdução e compilação de Antonio Paim. Porto Alegre: Editora Artenova, 1979.

RAMOS, P.; REYDON, B. P. **Agropecuária e Agroindústria no Brasil: ajuste, situação atual e perspectivas**. Campinas: ABRA, 1995.

REINERT, J. N. Cursos de graduação em administração: a necessidade de um novo enfoque. *In: A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul*. Blumenau: Nova Letra, 2002.

REINERT, J. N. *et al.* **Administração: formação com diferencial estratégico: VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**. INPEAU, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/1933.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

RINALDI, R. N.; BATALHA, M. O. *et al.* Pós-Graduação em agronegócios no Brasil: situação atual e perspectivas. Brasília: **RBPG**, v. 4. n. 7, Jul. 2007. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2011.

RINALDI, R. N. **Recursos Humanos para o Agronegócio Brasileiro: avaliação da oferta e da demanda por profissionais**. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/pos/media/File/agronegocio/docs/tese_rnr.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTO, B. R. E. **Os caminhos da agricultura brasileira**. São Paulo: Editora Evoluir Cultura, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. S. A. e Oliven, A. C. **Educação Superior no Brasil**. UNESCO e CAPES. Brasília, DF, dezembro de 2002.

SIQUEIRA E. B. O Desenvolvimento do Estado Goiás sob a ótica do planejamento territorial. **Portalcatalao**, Goiás, 2009. Rv. (CEPPG) n. 20. Disponível em: <http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/d95e33ecb a558d4dbb8f01a9c697e49c.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2010.

SILVA, M. B; GRIGOLO, T. M. Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II. Caderno Pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2002.

SILVA, Adriano Aparecido da. A importância do Administrador para o desenvolvimento do agronegócio brasileiro. 2008. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/a_importancia_do_administrador_para_o_desenvolvimento_do_agronegocio_brasileiro/26313/>. Acesso em: 8 mai. 2010.

SCOYOC, M. R. Origin and development of the university. **Peabody Journal of Education**, v. 39, n. 6, 1962.

TACHIZAWA T. **Tecnologia da informação aplicada às instituições de ensino e às universidades corporativas**. São Paulo: Atlas, 2003.

TOBIAS, J. A. **Universidade: humanismo ou técnica?** São Paulo: Ed. Herder, 1969.

_____. **Universidade: formação humana e profissional**. 2. ed. São Paulo; AM Edições, 1996.

TODARO, M. E. C. **Universidades Argentinas: diferentes missões para uma instituição secular**. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCAD0664.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2011.

UNESCO. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil: Brasília, 2010.

VERGARA S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.1, 2002. Disponível em: <<http://www.mouraconsultoria.com.br/artigo>>. Acesso em 3 mai. 2010.

Sites: Universidades

<http://www.unigran.br/>

<http://www.cesumar.br/>

<http://www.fatecms.com.br/>

<http://www.unigrancapital.com.br/#home>

<http://www.ueg.br/>

<http://www.faculdefar.edu.br/>

<http://www.fmb.edu.br/inicio/index.html>

<http://www.ifgoiano.edu.br/>

<http://www.pucgoias.edu.br/puc/novacapa/>

<http://www.fesurv.br/>

<http://www.uniube.br>

<http://www.univag.com.br/v1/index.aspx>

<http://www.barra.cathedral.edu.br/>

<http://www.cathedral.edu.br/aguaboa/>

<http://www.ficcuiaba.com.br/>

<http://www.fais.com.br/>

<http://www.unic.br/site/index.php>

<http://www.sei-cesucol.edu.br/>

<http://www.unb.br/>

<http://www.uesp-faiesp.edu.br/eventos/>

9-APÊNDICE

Currículos pesquisados nos sítios de cada universidade no curso de graduação em agronegócio na região centro-oeste do Brasil.

Apêndice A – As determinantes estruturais no curso de Agronegócio em cada universidade

UNIVERSIDADE S	Currículo das universidades em % de horas aula por disciplina																
	Adm	Eco	Dir	G. A	Est	Mat	Fil	Por	Zoo	Soc	Psi	Tur	Ing	Out	E.S	Op	Tt
CESUMAR	65,5	12,2	4	8,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8,1	1,6	-	100
UNIUBE-MG	49,6	9,3	2,4	2,4	6,4	-	5,6	2,4	-	-	3,2	-	-	9,7	6	2,4	100
UNIGRAN-EaD	39	4,6	3,1	3,1	3,1	3,1	-	3,1	3,1	-	-	-	-	31,2	6,2	-	100
FCJSAA-MT	68	5,7	2,5	3,2	2,5	-	-	-	7,5	-	-	-	-	10,4	-	-	100
UEGO	62,2	3,7	1,8	1,8	3,7	3,7	3,7	1,8	-	-	1,8	-	-	5,6	9,4	-	100
PUC-GO	62,5	5	3,7	3,7	2,5	2,5	3,7	2,5	10	-	-	-	-	2,5	-	1,2	100
UNIC-MT	60,1	9,7	6,5	3,2	3,2	-	-	-	-	1,6	-	3,2	-	9,7	2,4	-	100
FESURV-GO	58,4	5,6	7	2,8	3,5	2,8	2,8	2,8	-	2,8	-	2,8	-	8,4	-	-	100
FACESA-MT	58,3	5	3,3	3,3	-	3,3	-	-	10	-	-	-	-	13,3	-	-	100
UESP-MT	56,9	13	6,5	3,2	3,2	-	-	-	-	1,6	-	3,2	-	12,1	-	-	100
FATEC-MS	53,6	4,4	2,9	5,9	-	-	2,9	-	-	-	-	-	1,4	14,9	13,5	-	100
UNIGRAN-MS	52,2	3,8	5	-	-	7,6	2,5	2,5	-	2,5	2,5	-	-	11,4	9,5	-	100
UNB-DF	40	4	-	2	2	2	2	-	-	2	-	-	-	6	20	20	100
UNIVAG-MT	46,8	6,2	3,9	9,3	1,5	1,5	-	-	9,3	1,5	-	1,5	-	17,9	-	-	100
FMB-GO	45,6	8	2,4	2,4	2,4	-	6,4	-	-	-	3,2	-	-	10,4	19,2	-	100
FIC-MT	40	6	6	3	3	3,5	3,5	3	-	3,5	-	-	-	16	12,5	-	100
FAR-GO	37,5	14,1	2,5	2,5	2,5	5	2,5	-	-	-	2,5	-	-	15	20	-	100
IFECT-GO	35,9	12,6	4,2	2,1	2,1	2,1	4,2	2,1	4,2	2,1	-	-	2,1	10,5	15,4	-	100
FAIS-MT	33,3	3,3	-	3,3	-	3,3	3,3	3,3	10	-	-	-	-	36	-	3,3	100
FACIDER- SEI	26,2	7,5	6,2	3,7	-	7,5	3,7	3,1	3,7	-	-	-	1,8	11,2	25	-	100

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Apêndice B – Multidisciplinaridade entre as universidades

UNIVERSIDADES	MULTIDISCIPLINARIDADE/Horas-Aula													
	Adm	Eco	Dir	G. A	Est	Mat	Fil	Por	Zoo	Soc	Psi	Tur	Ing	TT. Di.
UEGO	1980	120	60	60	120	120	120	60	-	-	60	-	-	9
FCJSAA-MT	1948	164	72	92	72	-	-	-	216	-	-	-	-	6
UNIGRAN-MS	1640	120	160	-	-	240	80	80	-	80	80	-	-	8
CESUMAR	1600	300	100	200	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
PUC-GO	1500	120	90	90	60	60	90	60	240	-	-	-	-	9
UNIC-MT	1480	240	160	80	80	-	-	-	-	40	-	80	-	7
FATEC-MS	1440	120	80	160	-	-	80	-	-	-	-	-	40	6
FESURV-GO	1411	136	170	68	85	68	68	68	-	68	-	68	-	10
FACESA-MT	1400	120	80	80	-	80	-	-	240	-	-	-	-	6
UESP-MT	1400	320	160	80	80	-	-	-	-	40	-	80	-	7
UNIUBE-MG	1225	230	60	60	160	-	140	60	-	-	80	-	-	8
UNB-DF	1200	120	-	60	60	60	60	-	-	60	-	-	-	7
UNIVAG-MT	1200	160	100	240	40	40	-	-	240	40	-	40	-	9
FMB-GO	1140	200	60	60	60	-	160	-	-	-	80	-	-	7
IFECT-GO	1020	360	120	60	60	60	120	60	120	60	-	-	60	11
UNIGRAN-EaD	1000	120	80	80	80	80	-	80	80	-	-	-	-	8
FIC-MT	960	144	144	72	72	84	84	72	-	84	-	-	-	9
FAR-GO	900	340	60	60	60	120	60	-	-	-	60	-	-	8
FAIS-MT	800	80	-	80	-	80	80	80	240	-	-	-	-	7
FACIDER -SEI	420	120	100	60	-	120	60	50	60	-	-	-	30	9

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Apêndice C – As determinantes estruturais: grandes áreas da Administração

UNIVERSIDADES	GRANDES ÁREAS DA ADMINISTRAÇÃO: “horas aula”								
	% TT. ADM	Áreas de ADM	Produção	Cont./finanças	MKT	G. Pessoas	TGA	G. Agronegócio	Outras de Gestão
CESUMAR 2400	65,5%	C.H	700	200	100	-	200	200	200
		% de área	43,7%	12,5%	6%	-	12,5%	12,5%	12,5%
FATEC-MS 2684	53,6%	C.H	640	280	120	80	160	160	-
		% de área	44,4%	19,4%	8,3%	5,5%	11,1%	11,1%	-
FCJSAA-MT 2862	68%	C.H	584	276	164	72	72	616	164
		% de área	29,9%	14,1%	8,4%	3,6%	3,6%	31,6%	8,4%
FACESA-MT 2400	58,3%	C. H	480	240	160	80	120	160	160
		% de área	34,2%	17,1%	11,4%	5,7%	8,5%	11,4%	11,4%
FMB-GO 2500	45,6%	C. H	480	120	120	60	-	60	300
		% de área	42,1%	10,5%	10,5%	5,2%	-	5,2%	26,3%
UEGO 3180	62,2%	C. H	480	360	360	120	240	60	360
		% de área	24,2%	18,1%	18,1%	6%	12,1%	3%	18,1%
UNIUBE-MG 2465	49,6%	C.H	470	150	140	80	80	225	80
		% de área	38,3%	12,2%	11,4%	6,5%	6,5%	18,3%	6,5%
UNIGRAN-MS 3140	52,2%	C.H	440	400	160	160	240	-	240
		% de área	26,8%	24,3%	9,7%	9,7%	14,6%	-	14,6%
UESP-MT 2460	56,9%	C.H	400	240	80	80	120	240	160
		% de área	28,5%	17,1%	5,7%	5,7%	8,5%	17,1%	11,4%
UNIC-MT 2460	60,1%	C.H	400	240	240	80	120	240	160
		% de área	27%	16,2%	16,2%	5,4%	8,1%	16,2%	10,8%

	% TT. ADM	Áreas de ADM	Produção	Cont./finanças	MKT	G. Pessoas	TGA	G. Agronegócio	Outras de Gestão
UnB-DF 3000	40%	C.H	360	210	240	60	-	240	60
		% de área	28,6%	15,4%	17,6%	4,4%	-	17,6%	4,4%
FIC-MT 2400	40%	C. H	372	72	156	72	72	72	144
		% de area	38,7	7,5%	16,2%	7,5%	7,5%	7,5%	15%
UNIGRAN – EaD 2560	39%	C.H	320	160	240	80	40	-	160
		% de área	32%	16%	24%	8%	4%	-	16%
FAIS-MT 2400	33,3%	C.H	320	80	160	80	-	80	80
		% de área	40%	10%	20%	10%	-	10%	10%
UNIVAG-MT 2560	46,8%	C.H	280	200	180	-	160	140	240
		% de área	23,3%	16,6%	15%	-	13,3%	11,6%	20%
FESURV-GO 2414	58,4%	C.H	272	272	136	68	-	527	136
		% de área	19,2%	19,2%	9,6%	4,8%	-	37,3	9,6%
PUC-GO 2400	62,5%	C.H	270	240	410	60	60	540	120
		% de área	18%	16%	14%	4%	4%	36%	8%
IFECT-GO 2840	35,9%	C. H	180	180	180	60	-	180	240
		% de área	17,6%	17,6%	17,6%	5,8%	-	17,6%	23,5%
FACIDER-Sei 1600	26,2%	C. H	120	60	60	60	60	-	60
		% de área	28,5%	14,2%	14,2%	14,2%	14,2%	-	14,2%
FAR-GO 2400	37,5%	C.H	120	180	180	120	-	180	120
		% de área	13,3%	20%	20%	13,3%	-	20%	13,3%

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Apêndice D – Comparação entre universidades públicas e particulares

UNIVERSIDADES	COMPARAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS e PARTICULARES											
	Adm	Eco	Dir	G. Amb	Mat/estat	Idiomas	Zoo	Tur	F.Humanista	Opta.	Outras	TT
Pública	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
UEGO	62,2	3,7	1,8	1,8	7,4	1,8	-	-	6	-	15	100
UnB-DF	40	4	-	2	4	-	-	-	4	20	26	100
IFECT-GO	35,9	12,6	4,2	2,1	4,2	4,2	4,2	-	6	-	25,9	100
Particular	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
FCJSAA-MT	68	5,7	2,5	3,2	2,5	-	7,5	-	-	-	10,4	100
CESUMAR	65,5	12,2	4	8,1	-	-	-	-	-	-	9,7	100
PUC-GO	62,5	5	3,7	3,7	5	2,5	10	-	4	1,2	2,5	100
UNIC-MT	60,1	9,7	6,5	3,2	4,8	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FESURV-GO	58,4	5,6	7	2,8	6,3	2,8	-	2,8	6	-	8,4	100
FACESA-MT	58,3	5	3,3	3,3	3,3	-	10	-	-	-	13,3	100
UESP-MT	56,9	13	6,5	3,2	3,2	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FATEC-MS	53,6	4,4	2,9	5,9	-	1,4	-	-	3	-	28,4	100
UNIGRAN-MS	52,2	3,8	5	-	7,6	2,5	-	-	8	-	20,9	100
UNIUBE-MG	49,6	9,3	2,4	2,4	6,4	2,4	-	-	9	2,4	15,7	100
UNIVAG - MT	46,8	6,2	3,9	9,3	3	-	9,3	1,5	2	-	17,9	100
FMB-GO	45,6	8	2,4	2,4	2,4	-	-	-	10	-	29,4	100
FIC-MT	40	6	6	3	6,5	3	-	-	7	-	28,5	100
UNIGRAN- EaD	39	4,6	3,1	3,1	6,2	3,1	3,1	-	-	-	37,4	100
FAR-GO	37,5	14,1	2,5	2,5	7,5	-	-	-	5	-	35	100
FAIS-MT	33,3	3,3	-	3,3	3,3	3,3	10	-	3	3,3	36	100
FACIDER - Sei	26,2	7,5	6,2	3,7	7,5	4,9	3,7	-	4	-	36,2	100

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011

Apêndice E – Comparação entre Cursos presenciais e a distância

UNIVERSIDADES	COMPARAÇÃO ENTRE OS CURSOS PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA (EaD)											
	Adm	Eco	Dir	G. Amb	Mat/estat	Idiomas	Zoo	Tur	F.Humanista	Opta.	Outras	Tt
F												
Cursos Presenciais	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
FCJSAA-MT	68	5,7	2,5	3,2	2,5	-	7,5	-	-	-	10,4	100
PUC-GO	62,5	5	3,7	3,7	5	2,5	10	-	4	1,2	2,5	100
UEGO	62,2	3,7	1,8	1,8	7,4	1,8	-	-	6	-	15	100
UNIC-MT	60,1	9,7	6,5	3,2	4,8	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FESURV-GO	58,4	5,6	7	2,8	6,3	2,8	-	2,8	6	-	8,4	100
FACESA – MT	58,3	5	3,3	3,3	3,3	-	10	-	-	-	13,3	100
UESP-MT	56,9	13	6,5	3,2	3,2	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FATEC-MS	53,6	4,4	2,9	5,9	-	1,4	-	-	3	-	28,4	100
UNIGRAN-MS	52,2	3,8	5	-	7,6	2,5	-	-	8	-	20,9	100
UNIVAG-MT	46,8	6,2	3,9	9,3	3	-	9,3	1,5	2	-	17,9	100
FMB-GO	45,6	8	2,4	2,4	2,4	-	-	-	10	-	29,4	100
FIC-MT	40	6	6	3	6,5	3	-	-	7	-	28,5	100
UnB-DF	40	4	-	2	4	-	-	-	4	20	26	100
FAR-GO	37,5	14,1	2,5	2,5	7,5	-	-	-	5	-	35	100
IFECT-GO	35,9	12,6	4,2	2,1	4,2	4,2	4,2	-	6	-	25,9	100
FAIS-MT	33,3	3,3	-	3,3	3,3	3,3	10	-	3	3,3	36	100
FACIDER-Sei	26,2	7,5	6,2	3,7	7,5	4,9	3,7	-	4	-	36,2	100
Cursos Adistância	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
CESUMAR	65,5	12,2	4	8,1	-	-	-	-	-	-	9,7	100
UNIUBE – MG	49,6	9,3	2,4	2,4	6,4	2,4	-	-	9	2,4	15,7	100
UNIGRAN – EaD	39	4,6	3,1	3,1	6,2	3,1	3,1	-	-	-	37,4	100

Fonte: Dados da Pesquisa - 2011

Apêndice F – Comparação entre curso de tecnólogo e bacharelado

Universidades	Comparação entre curso tecnólogo e bacharelado											
	Adm	Eco	Dir	G. Amb	Mat/estat	Idiomas	Zoo	Tur	F.Humanista	Opta.	Outras	TT
Tecnólogo	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
FCJSAA-MT	68	5,7	2,5	3,2	2,5	-	7,5	-	-	-	10,4	100
CESUMAR	65,5	12,2	4	8,1	-	-	-	-	-	-	9,7	100
PUC-GO	62,5	5	3,7	3,7	5	2,5	10	-	4	1,2	2,5	100
UNIC-MT	60,1	9,7	6,5	3,2	4,8	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FESURV-GO	58,4	5,6	7	2,8	6,3	2,8	-	2,8	6	-	8,4	100
FACESA-MT	58,3	5	3,3	3,3	3,3	-	10	-	-	-	13,3	100
UESP-MT	56,9	13	6,5	3,2	3,2	-	-	3,2	2	-	12,1	100
FATEC-MS	53,6	4,4	2,9	5,9	-	1,4	-	-	3	-	28,4	100
UNIUBE-MG	49,6	9,3	2,4	2,4	6,4	2,4	-	-	9	2,4	15,7	100
UNIVAG-MT	46,8	6,2	3,9	9,3	3	-	9,3	1,5	2	-	17,9	100
FMB-GO	45,6	8	2,4	2,4	2,4	-	-	-	10	-	29,4	100
FIC-MT	40	6	6	3	6,5	3	-	-	7	-	28,5	100
UNIGRAN- EaD	39	4,6	3,1	3,1	6,2	3,1	3,1	-	-	-	37,4	100
FAR-GO	37,5	14,1	2,5	2,5	7,5	-	-	-	5	-	35	100
IFECT-GO	35,9	12,6	4,2	2,1	4,2	4,2	4,2	-	6	-	25,9	100
FAIS-MT	33,3	3,3	-	3,3	3,3	3,3	10	-	3	3,3	36	100
FACIDER-Sei	26,2	7,5	6,2	3,7	7,5	4,9	3,7	-	4	-	36,2	100
Bacharelado	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
UEGO	62,2	3,7	1,8	1,8	7,4	1,8	-	-	6	-	15	100
UNIGRAN-MS	52,2	3,8	5	-	7,6	2,5	-	-	8	-	20,9	100
UnB-DF	40	4	-	2	4	-	-	-	4	20	26	100

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011.

Apêndice G – Comparação dos cursos por estado

UNIVERSIDADES	COMPARAÇÃO DOS CURSOS ENTRE ESTADOS DE CENTRO-OESTE											
	Adm	Eco	Dir	G. Amb	Mat/estat	Idiomas	Zoo	Tur	Humanistas	Opta.	Outras	Tt
Mato Grosso	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
FCJSAA-MT	68	5,7	2,5	3,2	2,5	-	7,5	-	-	-	10,4	100
UNIC-MT	60,1	9,7	6,5	3,2	4,8	-	-	3,2	-	-	12,1	100
FESURV-GO	58,4	5,6	7	2,8	6,3	2,8	-	2,8	5,6	-	8,4	100
FACESA-MT	58,3	5	3,3	3,3	3,3	-	10	-	-	-	13,3	100
UESP-MT	56,9	13	6,5	3,2	3,2	-	-	3,2	1,6	-	12,1	100
UNIVAG-MT	46,8	6,2	3,9	9,3	3	-	9,3	1,5	1,5	-	17,9	100
FIC-MT	40	6	6	3	6,5	3	-	-	7	-	28,5	100
FAIS-MT	33,3	3,3	-	3,3	3,3	3,3	10	-	3,3	3,3	36	100
FACIDER-SEI	26,2	7,5	6,2	3,7	7,5	4,9	3,7	-	3,7	-	36,2	100
Goiás DF	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
PUC-GO	62,5	5	3,7	3,7	5	2,5	10	-	3,7	1,2	2,5	100
UEGO	62,2	3,7	1,8	1,8	7,4	1,8	-	-	5,5	-	15	100
FMB-GO	45,6	8	2,4	2,4	2,4	-	-	-	9,6	-	29,4	100
UNIUBE - MG	49,6	9,3	2,4	2,4	6,4	2,4	-	-	8,8	2,4	15,7	100
UnB-DF	40	4	-	2	4	-	-	-	4	20	26	100
FAR-GO	37,5	14,1	2,5	2,5	7,5	-	-	-	5	-	35	100
IFECT-GO	35,9	12,6	4,2	2,1	4,2	4,2	4,2	-	6,3	-	25,9	100
Mato Grosso Sul	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
CESUMAR	65,5	12,2	4	8,1	-	-	-	-	-	-	9,7	100
FATEC-MS	53,6	4,4	2,9	5,9	-	1,4	-	-	2,9	-	28,4	100
UNIGRAN-MS	52,2	3,8	5	-	7,6	2,5	-	-	7,5	-	20,9	100
UNIGRAN- EaD	39	4,6	3,1	3,1	6,2	3,1	3,1	-	-	-	37,4	100

Fonte: Dados da Pesquisa – 2011.