



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás - UFG
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Alameda Palmeiras esquina com a Rua Samambaia, Goiânia-GO. CEP 74001-970
Câmpus Samambaia. Fone: (62) 3521-1390, Ramal 216 e 252



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MURILO MARQUES MENDONÇA

EDUCAÇÃO GERENCIAL: A FORMAÇÃO DE GESTORES DE AGRONEGÓCIOS
EM GOIÁS

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

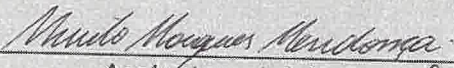
Nome completo do autor: Murilo Marques Mendonça.

Título do trabalho: Educação Gerencial: A Formação de Gestores de Agronegócios em Goiás.

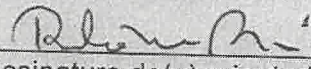
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: _06_ / _06_ / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás - UFG
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Alameda Palmeiras esquina com a Rua Samambaia. Goiânia-GO. CEP 74001-970
Câmpus Samambaia. Fone: (62) 3521-1390, Ramal 216 e 252



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MURILO MARQUES MENDONÇA

EDUCAÇÃO GERENCIAL: A FORMAÇÃO DE GESTORES DE AGRONEGÓCIOS
EM GOIÁS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (PPGADM/FACE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Messias Rossi.

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendonça, Murilo Marques
EDUCAÇÃO GERENCIAL: A FORMAÇÃO DE GESTORES DE
AGRONEGÓCIOS EM GOIÁS [manuscrito] / Murilo Marques Mendonça.
2018.
213 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Messias Rossi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências
Econômicas (FACE), Programa de Pós-Graduação em Administração,
Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Gerencial. 2. Administração Estratégica. 3. Pós-Graduação
Lato Sensu. 4. Agronegócios. I. Rossi, Ricardo Messias, orient. II. Título.

CDU 005



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos 27 dias do mês de março de 2018, no horário de 15 horas e 15 minutos às 17 horas e 15 minutos, foi realizada, em sessão pública, na sala 2110 da FACE a defesa de dissertação *Educação Gerencial: A formação de gestores de agronegócio em Goiás*, de autoria do discente Murilo Marques Mendonça, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGADM da Universidade Federal de Goiás.

A Comissão Examinadora, constituída pelo Professor Ricardo Messias Rossi, da Universidade Federal de Goiás (UFG) (Membro Interno/Orientador), pela Professora Maria Salete Batista Freitag, da Universidade Federal de Goiás (UFG) (Membro Interno/Examinadora) e pelo Professor Marco Antônio Conejero da Universidade Federal Fluminense (UFF) (Membro Externo) emitiu o seguinte parecer:

Resultado Final:

- Aprovado
 Reprovado¹

Recomendações:

FAZER AS ADEQUAÇÕES CONFORME OS RELATÓRIOS ENVIADOS PELOS
MEMBROS DA BANCA.

Eu, Ricardo Messias Rossi, orientador do discente, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. Ricardo Messias Rossi (Orientador/Presidente/PPGADM/UFG)

Prof. Dra. Maria Salete Batista Freitag (Examinadora Interna/PPGADM/UFG)

Prof. Dr. Marco Antônio Conejero (Examinador/Membro Externo/UFF)

¹ Conforme estabelece a Resolução nº 001/2014 do PPGADM/UFG, caso o(a) discente não apresente desempenho satisfatório, na condição de "reprovado" terá direito a se submeter a apenas mais um exame de qualificação. A Comissão Examinadora estabelecerá um prazo para a realização de novo exame, e a nova data não poderá exceder a 90 (noventa) dias do primeiro exame.

“Algumas pessoas, é claro, alcançam o topo sem nenhum treinamento formal e esperam que os outros façam o mesmo” (FOJT, 1996).

RESUMO

A educação gerencial é um campo de estudo que se tornou perceptível nos últimos quarenta anos, reconhecida como meio para formar pessoas e desenvolver nelas competências de gestão dentro das escolas de negócios. O agronegócio no estado de Goiás é o campo de aplicação deste estudo. A agropecuária brasileira é significativa para: a empregabilidade, a balança comercial e o PIB. As organizações do agronegócio são impactadas pelas mudanças tecnológicas que promovem eficiência e produtividade, mas em alguns casos não garantem a lucratividade. Este fato leva as pessoas envolvidas na gestão a apresentarem carências, necessidades e demandas por conhecimentos e habilidades, pois novas tecnologias conduzem à desqualificação ou à redução destas habilidades (*deskilling*). A requalificação e o treinamento permitem a manutenção da atualização e dos níveis de ganho dessas pessoas, que trazem resultados para a administração das propriedades rurais, dos sistemas agroindustriais e da sustentabilidade. O conhecimento é uma capacidade estratégica que faz parte do patrimônio das empresas, conduz à vantagem competitiva e pode ser desenvolvido e enriquecido através de treinamento (FOJT, 1996). Para resolver parte deste desafio argumenta-se que gestores de agronegócios podem ser formados e qualificados em programas de MBA que facilitem o desenvolvimento de suas carreiras através de um ensino focado em práticas gerenciais, mas para isso é preciso que as escolas de negócios considerem a reformulação dos currículos e métodos de ensino de seus programas. As questões de pesquisa são: Quais conhecimentos e habilidades são necessários aos gestores de agronegócios? Qual a estrutura curricular necessária para que programas de pós-graduação lato sensu em administração estratégica de agronegócios atendam essas necessidades, demandas e carências? Os métodos utilizados foram: revisão sistemática da literatura, pesquisa documental, entrevistas qualitativas e observação direta, não participante. Considerou-se como unidades de análise os conhecimentos e as habilidades, e como subunidades de análise as estruturas curriculares, as disciplinas, os conteúdos e os métodos de ensino. A revisão sistemática compôs a análise bibliométrica de 57 artigos sobre o tema educação gerencial e administração estratégica. Os resultados desta revisão indicaram que os programas carecem de disciplinas e abordagens de questões globais, sustentabilidade, ética, responsabilidade social, governança corporativa e métodos de ensino experienciais que desenvolvam habilidades interpessoais. Poucos estudos discutem o projeto e o desenvolvimento de currículos para os programas de pós-graduação lato sensu alinhados às demandas dos negócios e à prática gerencial. Não há estudos que considerem a formação e qualificação de gestores de agronegócios. A análise documental, as entrevistas e observações permitiram identificar conjuntos de possibilidades de especialização em Gestão de Agronegócios. Recortes, ênfases e enfoques são dados pelos programas através de disciplinas e conteúdos específicos em diversas áreas como contabilidade, finanças, cooperativismo, associativismo, agricultura familiar e outros. Ao passo que existem lacunas relacionadas a habilidades e conhecimentos onde a educação é necessária (BERNON; MENA, 2013). Os resultados das entrevistas e observações mostram a importância do *networking*, da experiência profissional de professores e estudantes no MBA e de disciplinas como gestão de pessoas, de custos e finanças. Também apresentam a importância da concepção do curso ser alinhada com a estrutura curricular. Argumenta-se que as estruturas curriculares dos programas de MBA em agronegócios devem ser redefinidas, adaptadas e implementadas a partir das necessidades, demandas e carências dos gestores e dos agronegócios por conhecimentos e habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Gerencial. Administração Estratégica. Pós-Graduação Lato Sensu. Agronegócios.

ABSTRACT

Management education is a field of study that has become perceptible in the last forty years, recognized as a way to train people and develop management skills within business schools. Agribusiness in the state of Goiás is the field of application of this study. Brazilian agriculture is significant for: employability, trade balance and GDP. Agribusiness organizations are impacted by technological changes that promote efficiency and productivity, but in some cases they do not guarantee profitability. This fact leads the people involved in management to present needs and demands for knowledge and skills, as new technologies lead to disqualification or the reduction of skills (deskilling). The requalification and training allow the maintenance of the updating and the levels of gain of these people, who bring results for the administration of the rural properties, agroindustrial systems and the sustainability. Knowledge is a strategic capability that is part of corporate equity, leads to competitive advantage and can be developed and enriched through training (FOJT, 1996). To address this challenge, it is argued that agribusiness managers can be trained and qualified in MBA programs that facilitate the development of their careers through a teaching focused on managerial practices, but for this the business schools need to consider the reformulation of the curricula and teaching methods of their programs. The research questions are: What knowledge and skills are needed for agribusiness managers? What is the curricular structure necessary for postgraduate programs in strategic management of agribusinesses to meet these demands and needs? The methods used were: systematic review of the literature, documentary research, qualitative interviews and direct observation, non-participant. Knowledge and skills were considered as units of analysis and as subunits of analysis curricular structures, disciplines, contents and teaching methods. The systematic review comprised the bibliometric analysis of 57 articles on the subject of managerial education and strategic management. The results of this review indicate that programs lack disciplines and approaches to global issues, sustainability, ethics, social responsibility, corporate governance, and experiential teaching methods that develop interpersonal skills. Few studies discuss the design and development of curricula for postgraduate programs aligned with business demands and managerial practice. There are no studies that consider the training and qualification of agribusiness managers. The documentary analysis, the interviews and observations allowed to identify sets of possibilities of specialization in Agribusiness Management. Cuttings, emphases and approaches are given by the programs through specific subjects and disciplines in several areas such as accounting, finance, cooperativism, associativism, family agriculture and others. While there are skills and knowledge gaps where education is needed (BERNON; MENA, 2013). The results of the interviews and observations show the relevance of networking, the professional experience of teachers and students in the MBA and disciplines such as human resource management, costs and finances. They also present the importance of the course design being aligned with the curricular structure. It is argued that the curricular structures of MBA programs in agribusiness must be redefined, adapted and implemented based on the demands and needs of managers and agribusinesses for knowledge and skills.

KEY WORDS: Management Education. Strategic Management. Postgraduate. Agribusinesses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As Quatro Modalidades de Criação de Conhecimento.....	36
Figura 2 – Crescimento da Quantidade de Publicações.....	54
Figura 3 – Subáreas de Publicação.....	55
Figura 4 – Principais Fontes de Publicação.....	56
Figura 5 – Países que mais Publicam Pesquisas nessa Área.....	56
Figura 6 – Mapa das Unidades e Subunidades de Análise.....	81
Figura 7 – Roteiro Simplificado das Etapas da Pesquisa.....	94
Figura 8 – Tipos de Estruturas Curriculares Presentes nos Programas de MBA.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais Produtos da Agricultura e Pecuária em Goiás.....	21
Quadro 2 – Polos e Segmentos Agroindustriais.....	23
Quadro 3 – Empresas do Agronegócio em Goiás por Segmento.....	24
Quadro 4 – Definições de Conhecimento.	30
Quadro 5 – Tipos de Conhecimento.....	32
Quadro 6 – Categorias e Disciplinas Curriculares da Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão.	44
Quadro 7 – Elementos Fundamentais para o Currículo de MBA.	45
Quadro 8 – Críticas aos Programas de Educação Gerencial.	48
Quadro 9 – Cadeia de Valores na Educação em Administração.....	49
Quadro 10 – Regulamentação e Desregulamentação Escolar.....	51
Quadro 11 – Características e Desafios da Educação Gerencial.....	51
Quadro 12 – Escolas de Negócios Tradicionais versus o Modelo de Plataforma.....	53
Quadro 13 – Temas das Pesquisas em Educação Gerencial.	59
Quadro 14 – Objetivos de Pesquisa em Educação Gerencial.....	60
Quadro 15 – Resultados de Pesquisa em Educação Gerencial.....	62
Quadro 16 – Sugestões de Pesquisas em Educação Gerencial.....	64
Quadro 17 – Objetivos dos Estudos Nacionais em Educação Gerencial.	65
Quadro 18 – Critérios de Inclusão e Racionalidade na Seleção de Artigos.....	77
Quadro 19 – Lista de Participantes Entrevistados.....	84
Quadro 20 – Disciplinas Exploradas em Programas de Gestão de Agronegócios.....	97
Quadro 21 – Disciplinas Funcionais nos MBA analisados.....	100
Quadro 22 – Habilidades em Gestão da Cadeia de Suprimentos.....	103
Quadro 23 – Disciplinas Analíticas nos MBA analisados.	104
Quadro 24 – Disciplinas <i>Soft-Skills</i> nos MBA analisados.	107
Quadro 25 – Disciplinas de Responsabilidade Social nos MBA em Agronegócios.....	108
Quadro 26 – Disciplinas Globais presentes nos MBA em Agronegócios.....	111
Quadro 27 – Disciplinas Experienciais presentes nos MBA em Agronegócios.....	112

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 OS AGRONEGÓCIOS EM GOIÁS.....	18
2.1.1 O Papel dos Agronegócios na Produção de Riquezas e Alimentos	18
2.1.2 As Cadeias Produtivas e os Polos Agroindustriais em Goiás	20
2.2 A TEORIA BASEADA NO CONHECIMENTO	26
2.3 A TEORIA DE CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	34
2.4 O CONTEXTO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO GERENCIAL.....	38
2.4.1 A Legislação Brasileira e os Programas de Pós-Graduação Latu Sensu	38
2.4.2 O Surgimento dos MBA e sua Importância para os Gestores e Executivos	41
2.4.3 A Estrutura Curricular dos Programas de MBA	42
2.4.4 As Críticas aos Programas e Currículos de MBA.....	46
2.4.5 O Modelo de Plataforma versus as Escolas de Negócios	52
2.4.6 Indicadores Bibliométricos.....	54
2.4.7 Análise Bibliométrica de Pesquisas Internacionais em Educação Gerencial ...	57
2.4.8 Panorama das Pesquisas Nacionais em Educação Gerencial.....	65
2.4.9 Detalhamento do Nível e das Unidades e Subunidades de Análise.....	68
2.5 OS MÉTODOS DE ENSINO E AS DISCIPLINAS EXPERIENCIAIS	71
3. METODOLOGIA.....	76
3.1 MÉTODOS DE REVISÃO DA LITERATURA.....	76
3.1.1 Análise Bibliométrica das Pesquisas Internacionais em Educação Gerencial .	76
3.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DO ESTUDO DE CASO	78
3.2.1 As Unidades e Subunidades de Análise Curricular dos Programas de MBA ..	81
3.3 DEFINIÇÃO GERAL DO CASO	82
3.4 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS E PROTOCOLO DE PESQUISA.....	88
3.4.1 Metodologia da Pesquisa e Análise Documental	89
3.4.2 Entrevistas Qualitativas.....	91
3.4.3 Observações Diretas não Participantes	92
3.4.4 Guia de Execução da Pesquisa	93

3.5 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS	95
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	96
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DISCIPLINAS EM GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS	96
4.2 AS DISCIPLINAS E OS CONTEÚDOS EM GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS.....	99
4.2.1 Disciplinas Funcionais em Gestão de Agronegócios.....	100
4.2.2 Disciplinas Analíticas em Gestão de Agronegócios	104
4.2.3 Disciplinas <i>Soft-Skills</i> em Gestão de Agronegócios	106
4.2.4 Disciplinas de Responsabilidade Social e Outras	108
4.2.5 Disciplinas Globais em Gestão de Agronegócios	110
4.2.6 Disciplinas Experienciais em Gestão de Agronegócios	112
4.3 DEMANDAS E CARÊNCIAS POR CONHECIMENTOS E HABILIDADES	115
4.3.1 A Demanda pela Pós-Graduação em Gestão de Agronegócios	115
4.3.2 A Ideia e a Experiência de Criar um Programa de MBA	121
4.3.3 A Importância da Teoria versus o Pragmatismo da Prática Gerencial	122
4.3.4 Os Conceitos Gerais versus a Especialização por Cadeias Produtivas	124
4.3.5 A Necessidade de uma Visão Crítica e não só de uma Visão Gerencial.....	126
4.3.6 Os Métodos de Ensino as Experiências de Aprendizagem e o <i>Networking</i>	127
4.3.7 A Gestão de Agronegócios e a sua Relação com a Agronomia.....	130
4.3.8 O Perfil do Gestor de Agronegócios	131
4.3.9 O Perfil e o Comportamento de Estudantes de MBA	132
4.3.10 O Feedback dos Estudantes para os Programas de MBA.....	138
4.3.11 A Carência de Habilidades dos Gestores de Agronegócios	141
4.3.12 O Tempo e a Carga Horária para Desenvolver Habilidades	143
4.3.13 O Papel do Professor e a sua Autonomia nas Disciplinas no MBA	145
4.3.14 A Gestão Profissional e as Organizações Familiares nos Agronegócios	147
4.3.15 A Inovação a Qualidade e a Vantagem Competitiva nos MBA	149
4.3.16 A Seleção e a Avaliação dos Estudantes no MBA	151
4.3.17 A Tecnologia versus o Desenvolvimento das Pessoas nos Agronegócios.....	152
4.3.18 O Papel e a Atuação do IFAG	154
4.3.19 O Perfil do Produtor e a Produção de Algodão em Goiás.....	155
4.3.20 As Disciplinas Específicas o Grau de Dificuldade e o Aprofundamento.....	156

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	188
Expressões Utilizadas na Base Scopus para Obter Indicadores Bibliométricos	188
Roteiro 1 – Coordenadores de Programas de MBA em Gestão de Agronegócios... ..	190
Roteiro 2 – Gestores de Agronegócios	191
Roteiro 3 – Representantes de Órgãos e Entidades Setoriais.....	192
Roteiro 4 – Especialistas e Consultores em Agronegócios.....	193
Fundamentos Teóricos dos Roteiros de Entrevista	194
ANEXOS	195
Disciplinas de Especialização em Gestão do Agronegócio em Goiás.....	195
Outras IES em Goiás sem Referências a Disciplinas.	199
Disciplinas de Especialização em Gestão do Agronegócio no Brasil.	200
Outras Instituições no Brasil sem Referências a Disciplinas.	211

1. INTRODUÇÃO

A importância do setor agropecuário é evidente. O agronegócio envolve os três setores econômicos e emprega 19 milhões de pessoas no Brasil (CNA, 2017) representa 48% das exportações totais do país e sua participação no PIB é de 23% (CNA, 2016). A população ocupada no agronegócio brasileiro considera além da agropecuária os segmentos de insumos, a agroindústria e os serviços, de tal modo que em 2016 o Brasil empregou no agronegócio 21% dos seus trabalhadores (RODRIGUES, 2017). De acordo com IBGE/PNAD (2014) Goiás tem 6,5 milhões de habitantes e a população economicamente ativa é equivalente a 53% desse total. O número de pessoas ocupadas no setor de atividade agrícola é de 393 mil pessoas, 194 mil são empregadas, 78 mil por conta própria, 22 mil são empregadores, 16 mil não são remuneradas e 83 mil trabalham na produção para o próprio consumo (GOIÁS, 2015c).

No desenvolvimento agrícola brasileiro predominam a produção em grande escala, o elevado índice de mecanização e baixa absorção de mão de obra não qualificada (REZENDE, 2006). O que leva à constatação de que “as áreas rurais têm demandado não somente trabalho braçal, como outrora, mas, também diferentes habilidades e letramentos na constituição das novas frentes de trabalho na agricultura” (ALVES, 2013, p. 08). Os sistemas de gestão de pessoas avaliam que um profissional qualificado colabora para o crescimento da propriedade rural, o equilíbrio dos sistemas de produção e resultados sustentáveis (REHAGRO, 2017). A isso, somam-se as melhorias na comunicação e tecnologia da informação que vão gerar mais especialização no local de trabalho (DESSEIN; SANTOS, 2006). Para resolver parte desse desafio, sugere-se formar, qualificar, treinar e desenvolver Gestores de Agronegócios pela via da Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Estratégica de Agronegócios. No entanto, os programas de *Master of Business Administration* (MBA) são constantemente criticados, especialmente nos EUA e Reino Unido, mas raramente no Brasil, excepcionalmente nos programas de Gestão em Agronegócios, por serem falhos em comunicar e articular as práticas gerenciais (HAY; HODGKINSON, 2008).

Os problemas relacionados à educação gerencial se afastam um pouco das discussões que envolvem as políticas públicas e debates para a melhoria da escola e do ensino tradicionais e se aproximam mais de uma discussão da mudança que é necessária, mas a partir de iniciativas e liderança de gestores e educadores que atuam nas escolas de negócios (LUEDDEKE, 1999). A pesquisa em pós-graduação desempenha um papel estratégico nas

pesquisas acadêmicas (HUI; FATT, 2008). Os programas de treinamento são intensivos, duram aproximadamente um ano e oferecem entre 200-300 horas de aulas, o propósito da especialização é ajudar os recursos humanos (indivíduos e grupos) a adaptarem suas habilidades e qualificações às mudanças socioeconômicas (ROZANSKI, 2008).

Vivemos na economia do conhecimento e a crise financeira global trouxe a discussão sobre qual papel as escolas de negócios devem desempenhar o que e como elas devem ensinar (RAYMENT; SMITH, 2013). Para responder às mudanças é necessário modificar os currículos, os sistemas de fornecimento de ensino e os processos de aprendizagem (CARNALL, 1995). O desafio prático da educação superior gerencial é ajustar o conhecimento academicamente estabelecido com as exigências profissionais (DEŽELAN; LAKER; PAVLIN, 2016). Pessoas devem ser treinadas para questionar e inovar (GUERTIN, 2015). Escolas de negócios precisam oferecer agilidade e dinamismo, quanto à duração dos cursos, conteúdos, métodos de ensino e pedagogias (GUPTA; BHARADWAJ, 2013).

Nesse contexto, a resistência à mudança pode ser a barreira que dificulta as organizações de ensino a adotarem com êxito uma nova estrutura curricular para os programas de pós-graduação lato sensu e MBA (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). Vários autores mencionam a necessidade de revisar substancialmente o conteúdo abordado nos currículos da educação empresarial se o propósito for desenvolver gestores e cidadãos (ROGLIO; LIGHT, 2009). O conteúdo do programa representa um recurso da escola de negócios, que coexiste com outros que são complementares, como a cultura, a identidade e a estrutura organizacional (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). A estrutura do programa de MBA é definida como um mix de disciplinas e áreas de concentração oferecidas (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999).

Os programas de pós-graduação enfrentam desafios de como estruturar melhor os seus currículos para que os cursos experienciais e baseados em habilidades tenham o impacto máximo (DATAR; GARVIN; CULLEN, 2011). Sugere-se que os programas devem colaborar para melhorar a prática da administração e contribuir para desenvolver as economias regionais e nacionais (PFEFFER; FONG, 2004). No entanto, seus currículos permanecem longe do ideal identificado na literatura prescritiva (NAVARRO, 2008). Um currículo bem integrado e elaborado por uma equipe multidisciplinar, que cubra todos os aspectos de processos de gestão é algo raro (SEETHAMRAJU, 2012). Por outro lado, os clássicos programas de MBA que cobrem as áreas de gestão estão sendo substituídos por outros focados em funções

singulares de negócio como a gestão de recursos humanos, marketing ou gestão financeira (ZEHETNER; PICHLER; TRAPPL, 2012).

A investigação curricular compõe uma parte significativa de um campo de conhecimento educacional robusto de interesse de estudantes de pós-graduação e de acadêmicos educacionais (O'CONNOR; YATES, 2010). O currículo é estratégico, pois os campos de decisão (internos e externos) sobre recursos, mercados, processos internos e estrutura organizacional são afetados pelas escolhas curriculares (KUSHNER, 1999). Para desenvolver e educar gestores os educadores precisam projetar currículos e atividades de aprendizagem que façam os estudantes testar, repensar, expandir e aprofundar seus pressupostos para desenvolver e adaptar múltiplas perspectivas (SPENCE; MCDONALD, 2015). Para que o gestor aprenda a lidar com questões futuras é preciso integrar empreendedorismo, liderança, gestão e desenvolver habilidades de reflexão (ALMOG-BAREKET, 2011; MUFF, 2012). Faltam abordagens sistemáticas para integrar a sustentabilidade aos currículos dos programas de negócios (NAEEM; NEAL, 2012).

Os programas de educação gerencial demonstram retorno sobre o investimento (ROI) ao aprimorarem as habilidades práticas dos gestores de agronegócios, que usarão novos *insights* e conhecimentos para conduzir a mudança e o crescimento organizacional (ANDERSON; WIJK, 2010). O investimento em programas de MBA por governos locais pode trazer retornos significantes para a comunidade, crescimento do emprego e disponibilidade de mão de obra qualificada (GUPTA; BENNETT, 2014).

A melhoria do ensino pode partir de uma coleta de dados a partir dos feedbacks dos estudantes. Estudos recentes buscam entender esses feedbacks para melhorar as suas experiências de aprendizagem. Na última década houve mudanças na forma como esses dados são sistematicamente coletados, analisados e apresentados (SHAH; CHENG; FITZGERALD, 2017). Nesse sentido, este estudo também contribui para melhorar as experiências de aprendizagem de estudantes e gestores de agronegócios que se matriculam em programas de MBA, através de coleta dados com coordenadores e ex-coordenadores de programas, gestores, representantes de órgãos e entidades setoriais, especialistas e consultores para compreender o feedback dessas pessoas com relação ao ensino na pós-graduação lato sensu em Gestão de Agronegócios.

Uma premissa do processo de ensino-aprendizagem é definir o que deve ser ensinado. A extensão desta premissa compreende estudar, pesquisar e avaliar conhecimentos, disciplinas, conteúdos curriculares, habilidades e métodos de ensino para programas de Administração Estratégica de Agronegócios. A presente pesquisa identifica-se como estudo de caso único visto por pelo menos três ângulos, pesquisa documental, entrevistas e observações.

O caso dos programas de educação gerencial do tipo pós-graduação lato sensu ou MBA em Gestão de Agronegócios, internacionalmente conhecidos como *Master of Business Administration* – o carro-chefe da educação empresarial (BARUCH, 2009). Explora e tem como nível de análise os currículos de MBA em agronegócios. As unidades de coleta e análise de dados são representadas pelos conhecimentos e habilidades presentes nesses programas. As subunidades de coleta e análise de dados são representadas pela(s): estrutura curricular, disciplinas, conteúdos, e métodos de ensino. Estas unidades são: a priori definidas pela literatura de educação gerencial e administração estratégica, encontradas em programas de pós-graduação lato sensu para gestores e sugeridas pelas necessidades, demandas e carências profissionais internas e externas.

O intuito desta aplicação prática no campo da gestão de agronegócios é colaborar para a identificação de conhecimentos e habilidades úteis na formação de gestores que buscam programas de especialização em gestão empresarial ou em agronegócios e apresentar direcionamentos que contribuam para a elaboração e definição de estruturas curriculares e métodos de ensino. Argumenta-se, que é preciso redefinir, adaptar e implementar currículos, métodos e objetivos educacionais apropriados a esses programas e considerar as necessidades, demandas e carências dos segmentos envolvidos (RAJARAM; BORDIA, 2011). Pois, os MBA e escolas de negócios chegaram a uma encruzilhada em seu desenvolvimento (RAYMENT; SMITH, 2013) e possuir um certificado não significa mais uma passagem para o topo da carreira (BARUCH; SANG, 2012).

Existem possibilidades de especialização em Gestão de Agronegócios. Recortes, ênfases e enfoques são dados através de disciplinas específicas em diversas áreas como contabilidade, finanças, cooperativismo, associativismo, agricultura familiar e outros. Ao passo que existem lacunas relacionadas a habilidades e conhecimentos onde a educação é necessária (BERNON; MENA, 2013). De acordo com o MEC/INEP as matrículas em cursos

de educação superior têm aumentado em Goiás e foram equivalentes a 210 mil em 2014 (GOIÁS, 2015c). No entanto, aumentar a atividade educacional dos gestores depende da adaptação do ensino no MBA às necessidades dos agronegócios (ROZANSKI, 2008).

A partir destas constatações e do entendimento de que existe um desajuste entre a estrutura dos cursos típicos de estratégia, as demandas de trabalho e as habilidades requeridas dos gestores (KACHRA; SCHNIETZ, 2008). As questões norteadoras da pesquisa são as seguintes: **Quais conhecimentos e habilidades são necessários aos Gestores de Agronegócios? Qual a estrutura curricular necessária para que os programas de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Estratégica de Agronegócios atendam essas necessidades, demandas e carências?**

Assim, o objetivo geral é entender os conhecimentos e as habilidades necessários aos Gestores de Agronegócios, a fim de apresentar direcionamentos para a elaboração de estruturas curriculares para Programas de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Estratégica de Agronegócios para que determinadas competências gerenciais sejam desenvolvidas. Para tanto foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) fazer uma pesquisa e análise documental de disciplinas ministradas em programas nacionais de especialização em Gestão de Agronegócios; (b) identificar as demandas e carências na formação de Gestores de Agronegócios; (c) propor direcionamentos para a elaboração de estruturas curriculares para os programas de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Estratégica de Agronegócios.

O presente estudo utiliza as teorias da Visão Baseada no Conhecimento da Empresa (VBCE) – (*Knowledge-Based View of the Firm – KBV*) e a da Criação de Conhecimento Organizacional. As necessidades, demandas e carências dos gestores de agronegócios por conhecimentos e habilidades são apropriadas de ao menos três fontes distintas e relacionadas às estruturas curriculares existentes encontradas após a pesquisa documental, para programas que considerem essas lacunas na formação de Gestores de Agronegócios. Esta pesquisa contribui para o redesenho de estruturas curriculares e redefinição de métodos de ensino para programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios.

A estrutura restante desta dissertação está organizada em quatro seções: fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões, considerações finais. A primeira apresenta os agronegócios em Goiás, a teoria baseada no conhecimento, a teoria de criação de

conhecimento organizacional, o contexto e os desafios da educação gerencial, os métodos de ensino e as disciplinas experienciais. A segunda apresenta os métodos de revisão da literatura, o tipo de pesquisa e método do estudo de caso, a definição geral do caso, a estratégia de coleta de dados e o protocolo de pesquisa, a estratégia de análise de dados. A terceira apresenta a análise documental das disciplinas em gestão de agronegócios, as disciplinas e os conteúdos em gestão de agronegócios, as demandas e carências por conhecimentos e habilidades, as categorias de análise e os temas de interesse.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção aborda o contexto do agronegócio em Goiás e os aspectos teóricos e aplicados que envolvem o tema da educação gerencial para programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios. Está organizada em cinco seções: os agronegócios em Goiás, a teoria baseada no conhecimento, a teoria de criação de conhecimento organizacional, o contexto e os desafios da educação gerencial, os métodos de ensino e as disciplinas experienciais. A primeira subseção subdivide-se em duas: o papel dos agronegócios na produção de riquezas e alimentos, as cadeias produtivas e os polos agroindustriais em Goiás. A quarta subseção subdivide-se em nove: a legislação brasileira e os programas de pós-graduação *latu sensu*, o surgimento dos MBA e sua importância para os gestores e executivos, a estrutura curricular dos programas de MBA, as críticas aos programas e currículos de MBA, o modelo de plataforma versus as escolas de negócios, indicadores bibliométricos, análise bibliométrica de pesquisas internacionais em educação gerencial, panorama das pesquisas nacionais em educação gerencial, detalhamento do nível e das unidades e subunidades de análise.

2.1 OS AGRONEGÓCIOS EM GOIÁS

Esta subseção apresenta o papel dos agronegócios na produção de riquezas e alimentos, as cadeias produtivas e os polos agroindustriais em Goiás e busca a partir deste contexto discutir as necessidades de qualificação, profissionalização e a definição das competências necessárias aos gestores.

2.1.1 O Papel dos Agronegócios na Produção de Riquezas e Alimentos

A agricultura é responsável por produzir milhares de produtos que são utilizados para alimentar as pessoas, os animais e outros processos produtivos. Barrows (2010) narra que a humanidade sempre se preocupou com a capacidade da agricultura de prover alimentos que atendessem essas demandas, a fim de evitar o sofrimento humano decorrente de crises dos meios de subsistência. Em 1961 a área de produção mundial era de 4,5 bilhões de hectares, o valor da produção agrícola era de 746 bilhões de dólares, que utilizavam 768 milhões de trabalhadores para alimentar 3 bilhões de pessoas. Esta população mundial mais que dobrou

até o ano de 2011, atingindo 7 bilhões de pessoas, enquanto a produção agrícola mais que triplicou ao alcançar 2,4 trilhões de dólares neste mesmo ano (ALSTON; PARDEY, 2014). Hoje, a área de produção é idêntica à de 1961, equivalente a 4,9 bilhões de hectares, dos quais 31,6% são utilizados para agricultura e o restante pela pecuária (ALSTON; PARDEY, 2014).

A maior parte dos fatores produtivos ou de produção não ocorre naturalmente como a terra, mas são deliberadamente criados, como as máquinas, os trabalhadores treinados e os sistemas de organização do trabalho (LIEBESKIND, 1996). A modernidade proporcionou o surgimento e aperfeiçoamento de tecnologias, que são recursos de entrada do sistema produtivo agrícola – máquinas, fertilizantes, defensivos agrícolas e irrigação (HOPEWELL, 2014). Esses recursos são combinados com outros como: o melhoramento do material genético, os métodos de produção derivados de pesquisas científicas, a melhoria na qualidade dos insumos e as novas variedades para o cultivo e para a pecuária (HOPEWELL, 2014). Ao longo do século 19 a expansão da demanda por produtos agrícolas rapidamente provocou esforços para melhorar a tecnologia agrícola (SCHENKEL; FINLEY; CHUMNEY, 2012). Para Neves (2008, p. 331) o aumento da demanda por biocombustíveis pressiona “a demanda de grãos, terras e outros itens do agronegócio”.

Houve no mundo mudanças institucionais e na tecnologia, os agricultores também mudaram e tornaram-se mais educados. Isso permitiu um significativo aumento da produtividade dentro da mesma capacidade de terras utilizadas para a agropecuária (ALSTON; PARDEY, 2014). A taxa de crescimento de novas terras utilizadas é de menos de 0,22% ao ano (ALSTON; PARDEY, 2014). O que caracterizou a eficiência agrícola dos últimos 60 anos com foco em produtividade e não no aumento da exploração de novas áreas.

A vantagem competitiva brasileira que se apresenta nesse sentido, é que “o Brasil é um dos poucos países com capacidade de expandir sua produção agropecuária” através do aumento da área plantada ou do incremento na produtividade (NOGUEIRA, 2001, p. 78).

A exportação de *commodities* agrícolas desempenhou um papel central no começo da história econômica do Brasil desde o período colonial (HOPEWELL, 2014). Nas primeiras décadas do século XX a economia brasileira centrou-se na exportação de café e borracha para os EUA e a Europa (HOPEWELL, 2014). Posteriormente, a partir de 1930, preocupou-se com a dependência das exportações de produtos primários e embarcou em políticas de substituição de importações que desenvolvessem a indústria nacional (HOPEWELL, 2014).

De acordo com Hopewell (2014) a industrialização brasileira se desenvolveu a partir da produção para seu grande mercado doméstico, o que serviu para atrair investimentos e empresas estrangeiras. No entanto, a agricultura brasileira:

Apresenta enormes contrastes na utilização de tecnologia pelos produtores rurais, visto que unidades com uso intensivo de tecnologia e alta produtividade coexistem com pequenas propriedades sem acesso à tecnologia, crédito ou assistência técnica, com baixas produtividades e dificuldades de sobrevivência (NOGUEIRA, 2001, p. 78).

Nas últimas décadas, a liberalização e a inovação tecnológica estimularam o setor de agronegócios brasileiro a tornar-se competitivo e de larga escala (HOPEWELL, 2014). O Brasil ocupa o quarto lugar em termos globais com 6,0% da produção agrícola global por valor, é o segundo maior produtor de mandioca, soja e carne bovina, o terceiro em leguminosas e aves (ALSTON; PARDEY, 2014). A inovação permitiu ao Brasil mudar a sua base de produtos produzidos e exportados de café, chá, açúcar, bananas e outros para *commodities* como soja, algodão, milho, carne, frango, porco e outros, e competir com a hegemonia de países do hemisfério norte, produtores agrícolas, como os EUA e a União Europeia (UE) (HOPEWELL, 2014).

2.1.2 As Cadeias Produtivas e os Polos Agroindustriais em Goiás

O setor dos agronegócios “desempenha papel de relevância estratégica no desenvolvimento socioeconômico” do Brasil (COSTA et al., 2013, p. 296). Nesse contexto, observa-se que a indústria dos agronegócios são um conjunto de mercados verticais, interconectados com empresas, que operam na produção, processamento e comercialização por atacado de produtos agrícolas (SCAFARTO; RICCI; SCAFARTO, 2016).

Para Guimarães (2010) o agronegócio implica em cadeia produtiva, com negócios ‘a montante’ – atividades de produção e comercialização de insumos agrícolas e ‘a jusante’ – atividades das indústrias alimentícia, têxtil e produção de combustíveis. Implica também em “serviços financeiros, produção científico-tecnológica e assistência técnica” (GUIMARÃES, 2010, p. 14). O agronegócio é a somatória de um conjunto de setores econômicos ou de partes desses que possuam forte vínculo com a agropecuária (CEPEA, 2011).

A definição dos setores relacionados às cadeias é dada pelas Matrizes de Insumo-Produto (MIPs) de modo que o agronegócio é definido em quatro segmentos: insumos (bens e serviços), básico (atividades agrícolas e de pecuária), agroindústria (indústrias processadoras de produtos agropecuários, como grão e carnes) e serviços (atividades de transporte, comércio e outros) (CEPEA, 2011). O Sistema Agroindustrial (SAI) é composto por diversos complexos agroindustriais como o da soja, leite, sucro-alcooleiro, algodão, dentre outros.

Dentro de cada complexo agroindustrial há conjuntos de cadeias produtivas, cada uma delas associada a um ou a vários produtos (BATALHA; SILVA, 1995). A cadeia de produção agroindustrial é representada pelo sequenciamento de operações técnicas às quais um produto em processo está submetido em relação ao produto acabado e pode ser entendida a partir de três macrosssegmentos: produção de matéria prima, industrialização e comercialização (BATALHA; SILVA, 1995).

O estado de Goiás é a nona economia brasileira, seu desenvolvimento se deu através de estratégias de estímulo à atração de empreendimentos industriais, que criaram condições para oferecer incentivos fiscais e a infraestrutura física necessária às plantas industriais (GOIÁS, 2015c). Contudo, apesar dessa estratégia ter gerado crescimento econômico e melhoria de indicadores sociais o seu PIB permanece concentrado em dez municípios situados ao sul do estado (GOIÁS, 2015c). Os fatores que promovem o crescimento deste setor industrial são: a localização geográfica do estado, a produção e exploração de matérias-primas de origem agropecuária e extrativa, e a integração da agroindústria com a agropecuária moderna (GOIÁS, 2015c). O Quadro 1 apresenta os principais produtos da agricultura e pecuária em Goiás em termos de valor do PIB para o estado.

Quadro 1 – Principais Produtos da Agricultura e Pecuária em Goiás.

N.	Agricultura	Pecuária
1	Soja	Rebanho bovino
2	Sorgo	Suínos
3	Milho	Equinos
4	Feijão	Aves
5	Cana-de-açúcar	Leite
6	Algodão	Ovos

Fonte: Extraído de Goiás (2015c).

Com relação à balança comercial em 2015, Goiás exportou 5,8 bilhões de dólares e ficou em 11º no ranking, importou 3,3 bilhões de dólares e ficou em 13º no ranking dentre os estados da federação (GOIÁS, 2015c). Isso gerou um superávit de 2,5 bilhões de dólares. Em 2016, Goiás exportou 5,9 bilhões de dólares e importou 2,6 bilhões de dólares, mantendo um saldo positivo de 3,2 bilhões de dólares (BRASIL, 2016)¹.

De acordo com os dados da Conab para o ano de 2016, Goiás em volume produzido é o quinto estado produtor de feijão (8%), quarto colocado em Milho (9,8%) e soja grão (10,7%), e o segundo colocado em cana-de-açúcar depois de São Paulo com 10,2% de área plantada. A cultura canavieira teve uma expansão significativa na Mesorregião Sul do estado de Goiás, especificamente nas microrregiões do Sudoeste de Goiás, do Vale do Rio dos Bois, Quirinópolis e Meia Ponte (FERRAZ; SIMÕES; DUBREUIL, 2013).

Na produção de carne bovina os estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Pará, Rondônia e Rio Grande do Sul, lideram com 76,0% dos abates (BRASIL, 2016, p. 61). Dados do IBGE apontam que a produção nacional de bovinos abatidos em 2015 foi de 30,6 milhões de cabeças e Goiás abateu 3.06 milhões (10%) e é o terceiro maior produtor (BRASIL, 2016).

Os municípios goianos considerados os maiores exportadores, para o ano de 2015, são: Rio Verde, Alto horizonte, Itumbiara, Luziânia, Anápolis, Palmeiras de Goiás, Mozarlândia, Barro Alto, Ouvidor e São Simão (GOIÁS, 2015c). Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Catalão são polos regionais do estado. Goiânia engloba dois municípios representativos: Aparecida de Goiânia e Senador Canedo. O polo de Rio Verde engloba Jataí assim como Luziânia pertence à área de influência do Distrito Federal (GOIÁS, 2011).

As cadeias produtivas que estimulam o desenvolvimento do setor industrial do estado de Goiás são: a sucroalcooleira, a automotiva e os polos industriais (GOIÁS, 2015c). Os polos de Anápolis, Catalão e o agroindustrial em Rio Verde são os que têm se destacado (GOIÁS, 2015c). Polos industriais são o conjunto de distritos e empresas localizados num determinado espaço geográfico (GOIÁS, 2015a).

¹ Disponível em: <<http://www.mdic.gov.br/comercio-externo/estatisticas-de-comercio-externo/balanca-comercial-brasileira-unidades-da-federacao>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

A FIEG (2015a) desenvolveu estudos, sobre os polos industriais de Anápolis, Aparecida de Goiânia e Rio Verde e pretende prosseguir com o estudo dos polos de Catalão, Itumbiara, Norte Goiano, Entorno do Distrito Federal e Goiânia. O objetivo da FIEG é identificar e discutir os problemas que dificultam a consolidação e a expansão do parque industrial goiano, que há décadas cresce mais do que a média nacional.

Em estudos do ano de 2012 a FIEG abordou as seguintes cadeias produtivas de Goiás: aves e suínos, carnes e couro bovino, lácteos, grãos de soja e milho, e sucroenergética. No entanto, Goiás também produz arroz, sorgo, trigo, tomate, feijão, girassol e algodão (GOIÁS, 2015b). Contudo, embora Goiás também tenha capacidade de produzir arroz já houve nas décadas de 70 e 80 o seu apogeu e declínio nesta cadeia produtiva (SANTIAGO, 2012).

Santiago (2012) explica que a redução da área de arroz plantada comprometeu o fornecimento de matéria-prima e afetou o elo produção desta cadeia, isto reduziu a força, a eficiência competitiva e a participação do estado de Goiás, que deixou de ser exportador e passou a importar arroz do sul do Brasil, enquanto outras regiões também se tornaram competitivas no cultivo do arroz. O Quadro 2 apresenta polos e segmentos agroindustriais de Goiás.

Quadro 2 – Polos e Segmentos Agroindustriais.

Polos	Segmentos
Aparecida de Goiânia-GO	Alimentos e bebidas, químicos, têxtil e acessórios, madeira, mobiliário, metalúrgico, construção civil, prestadores de serviços, cosméticos, indústrias de gases, indústria de adubos e serviços gráficos, centros de distribuição, empresas de medicamentos, BRF, Monsanto e Syngenta (GOIÁS, 2015a).
Rio Verde-GO	Possui um “agrilcluster” formado pela fusão das companhias do setor de alimentos Sadia e Perdigão a Brasil Foods (BRF) que processa carnes de aves e suínos (GOIÁS, 2015b; GOIÁS, 2011). Também possui fábricas de embalagens, bebidas (cerveja e refrigerante), frigorífico e empresas como Brasilata, Pioneer, John Deere, Monsanto, Case, a Coimbra, Cargill, Caramuru e Bunge, organizações locais são a Comigo e a transportadora Brasil Central (GOIÁS, 2015b).
Jataí-GO	Possui empresas como Coimbra processamento de soja e comercialização de óleo e subprodutos, a Nestlé com semiprocessamento de leite, a Perdigão Agroindustrial (BRF) com o abate de aves, e unidades de fabricação de etanol e açúcar (Grupo Cosan) (GOIÁS, 2011). A Cosan é composta também pelas empresas Raízen Combustíveis, Raízen Energia, Comgás, Moove e Rumo ² .

² Disponível em: <http://www.cosan.com.br/pt-br/cosan/quem-somos>. Acesso em: 03 abr. 2018.

Polos	Segmentos
Catalão-GO	Possui riquezas minerais (fosfato e o nióbio) e empresas como a: Copebrás (fertilizantes), Mineração Catalão e Ultrafertil, Mitsubishi (montadora de carros) e John Deere do Brasil (máquinas agrícolas), constituindo polos minero-químico e metal-mecânico (GOIÁS, 2011).
Itumbiara-GO	Possui um Distrito Agroindustrial (DIAGRI), que conta com plantas industriais, como a Caramuru Alimentos, Maeda Agroindustrial (incorporada em dezembro de 2010 pela Terra Santa) ³ , Pioneer Sementes, além de indústrias de etanol e açúcar. A sua localização recebe influência de municípios mineiros o que dificulta a sua capacidade de polarizar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Goiás tem empresas instaladas com marcas⁴ de produtos conhecidas, boa parte delas está ligada aos agronegócios, nos segmentos de alimentos. Entre elas estão: JBS/Friboi processa carnes bovina, suína, ovina, de frango e couros. Comercializa também, produtos de higiene e limpeza, colágeno, embalagens metálicas, biodiesel. Caramuru (processamento de soja, milho, girassol e canola), atua nas áreas de *commodities*, biodiesel, logística, produtos de consumo e nos segmentos animal e industrial. Mabel (indústrias de biscoito). Unilever, Creme Mel Sorvetes, Micos/Cicopal, Emergê Alimentos, Piracanjuba (indústrias de laticínios), Cristal Alimentos. Goiás também tem empresas do setor farmacêutico como: Teuto, Panarello (distribuição medicamentos) e Hypermarcas (Neo Química).

O agronegócio é entendido como a soma de quatro segmentos: insumos para a agropecuária, produção agropecuária básica ou primária, agroindústria (processamento) e agrosserviços (CEPEA, 2017). O Quadro 3 apresenta as maiores empresas do agronegócio em Goiás por segmento de acordo com a arrecadação de ICMS⁵ no estado para o ano de 2015.

Quadro 3 – Empresas do Agronegócio em Goiás por Segmento.

Insumos	Produção	Agroindústria	Agrosserviços
John Deere Brasil Ltda	Ambev S.A.	Cargill Agrícola S/A	JC Distrib Log Importacao e Exp Prod Ind S/A

³ Disponível em:

<http://www.terrasantaagro.com/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=61528>. Acesso em: 03 abr. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.curtamais.com.br/goiania/17-marcas-goianas-famosas-no-brasil-e-ate-no-mundo>>. Acesso em 18 ago. 2017.

⁵ Disponível em: <<http://www.sefaz.go.gov.br>>. Acesso em 18 ago. 2017.

Insumos	Produção	Agroindústria	Agrosserviços
Anglo American Fosfatos Brasil Ltda.	Souza Cruz S.A.	Granol Indústria Comércio e Exportação S/A	Alcoolbras - Álcool do Brasil Distribuidora Ltda
Vale Fertilizantes S/A	Heinz Brasil	Caramuru Alimentos S/A	Pérola Distribuição e Logística
		Bunge Alimentos S/A	
Hohl Máquinas Agrícolas Ltda	BRF S.A.	Cooperativa Agroindustrial dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano - COMIGO	Cosan Lubrificantes e Especialidades S/A
BASF S/A	Unilever Brasil Industrial Ltda	Laticínio Bela Vista (Piracanjuba)	Supervi Distribuidor De Alimentos Ltda
Nidera Sementes	Cipa Industrial de Produtos alimentares ltda (Mabel)	Itambé Alimentos	Rio Vermelho Distribuição De Alimentos Ltda
Roan Alimentos	Marilan Alimentos S/A	Polenghi Indústrias Alimentícias Ltda	ANICUNS S/A Alcool e Derivados
Morlan S.A.	Cicopal Ind Com Prods Alim e Higiene Pessoal Ltda	Lactosul Indústria de Laticínios Ltda	
Syngenta Seeds Ltda	Cristal Alimentos Ltda	Marajoara Indústria de Laticínios Ltda	
Clarion Biociências Ltda	Denusa Destilaria Nova Uniao S/A	Usina Serra do Caiapó S/A	
Johannes Henricus Scholten	CIA Hering	SJC Bioenergia Ltda	
Dow Agrosiences Sementes & Biotecnologia Brasil LTDA	Angelo Auricchio & Cia Ltda	Nutriza Agroindustrial De Alimentos S A	
Limagrain Guerra do Brasil S/A	Carta Goias Industria E Comercio De Papeis S.A	MFB MARFRIG Frigorificos Brasil S/A.	
STEMAC SA Grupos Geradores	Tecidos Tita LTDA	Usina Santa Helena de Acucar e Alcool S/A	
	PEPSICO do Brasil Ltda	Plena Alimentos Ltda	
	Meia Ponte Alimentos EIRELI	Usina Rio Verde ltda	
	EIC do Brasil Indústria e Comercio de Alimentos S.A		
	SB Comercial de Alimentos Ltda - EPP		
	Bimbo do Brasil Ltda		

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os dados e as informações fornecidos pelo ranking da Revista Valor Econômico, “Valor 1000” (2017) as maiores empresas e grupos ligados aos agronegócios e aos sistemas agroindustriais em Goiás são: Copersucar (Açúcar e Etanol), Coamo (Agropecuária), JBS (Alimentos e Bebidas), Unilever (Farmacêutica e Cosméticos), Suzano Papel e Celulose (Papel e Celulose), Évora (Plásticos e Borracha), Alpargatas (Têxtil, Couro e Vestuários). Em Goiás destacam-se as seguintes empresas: a Caramuru Alimentos, Piracanjuba, Arroz Cristal (Alimentos e Bebidas), Comigo, Sementes Selecta, Rural Brasil (Agropecuária), Agrex, Friato (Agropecuária), Cerradinho Bioenergia, Jalles Machado (Álcool e Açúcar), e Teuto (Farmacêutica e Cosméticos).

O processo de comercialização de variedades de sementes e complementares químicos são intensivos em conhecimento (SCAFARTO; RICCI; SCAFARTO, 2016). A soja é uma das principais culturas em Goiás e a principal matéria-prima na produção de biodiesel, responsável por atrair empresas processadoras devido à enorme disponibilidade de grãos (GOIÁS, 2012). A Granol, a Caramuru e a Binatural são empresas goianas que possuem o Selo Combustível Social, que representa a inclusão social e o desenvolvimento da agricultura familiar na produção de biodiesel (GOIÁS, 2012). A economia de vários municípios goianos se baseia na bovinocultura de leite e em menor proporção na bovinocultura de corte (DIAS et al., 2015). O que explica a presença de várias agroindústrias de laticínios.

As variedades de abordagens de educação gerencial e treinamento estão relacionadas aos contextos nacionais de cada país por conta das características idiossincráticas (WARNER, 1987). As cadeias produtivas e segmentos existentes em Goiás devem orientar o treinamento e a educação gerencial de seus gestores de agronegócios. De maneira que as mudanças neste ambiente possam conduzir uma ampla variedade de treinamentos de reação, a depender dos contextos industriais e culturais em que ocorrem (WARNER, 1987).

2.2 A TEORIA BASEADA NO CONHECIMENTO

Todos os setores da economia se tornaram mais intensivos em conhecimento e menos intensivos em capital, tornando os modelos de negócios diferentes dos modelos do passado (MARR; SPENDER, 2004). Isso levou as organizações a buscarem melhor compreensão e gestão da relação entre aquilo que conhecem e o valor que elas entregam (MARR; SPENDER, 2004). O conhecimento é o condutor da competitividade e a força motriz da

economia, considerado a fonte essencial de vantagem competitiva (JAKUBIK, 2007) responsável por remodelar os padrões mundiais de crescimento da atividade econômica (WORLD BANK, 2007) e responsável por fundar a expressão "economia do conhecimento", inserida pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) num relatório intitulado *The Knowledge Based Economy* no ano de 1996 (GIBBS, 2008).

O foco na construção de conhecimentos e de habilidades através de teorias e aplicações deve ser decidido a partir de necessidades realistas das configurações mundiais para as quais os estudantes são preparados usando-se o currículo (ZAKI; RASHIDI, 2013). O conhecimento é classificado na teoria de Barney da Visão Baseada em Recursos (VBR) como um recurso, que é ao mesmo tempo valioso, raro, imperfeitamente imitável e imperfeitamente substituível (AMBROSINI; BOWMAN, 2001). Esse modelo teórico examina a implicação de dois pressupostos para a análise das fontes de vantagem competitiva sustentada. Barney (1991) explica que para o primeiro pressuposto as empresas dentro de uma indústria ou grupo podem ser heterogêneas com relação aos recursos estratégicos que estas controlam. Para o segundo pressuposto estes recursos podem não ser perfeitamente móveis entre as empresas e assim a heterogeneidade pode ser de longa duração (BARNEY, 1991). A VBR considera a heterogeneidade e a interdependência de recursos como elementos fundamentais da vantagem competitiva (CARAYANNIS; DEPEIGE; SINDAKIS, 2014). Do ponto de vista de Nonaka e Von Krogh (2009) a vantagem competitiva das empresas repousa sobre processos de coordenação e combinação de ativos moldados pelas posições (funções) dos ativos de conhecimento da empresa bem como pela trajetória de dependência na aquisição e desenvolvimento de ativos.

Barney (1991) descreve que os recursos da empresa incluem os ativos, capacidades, processos organizacionais, atributos da firma, informações e conhecimentos controlados pela empresa. Assim, em estratégia o conhecimento é considerado o ativo mais importante que as firmas possuem, este ativo deve ser protegido da expropriação ou imitação para outras empresas (LIEBESKIND, 1996). A classificação desses recursos se dá nos termos de Williamson, Becker e Tomer em três categorias respectivamente – recursos de capital físico, recursos de capital humano e recursos de capital organizacional (BARNEY, 1991). Spender e Grant (1996) concordam que a firma é um conjunto de recursos, o conhecimento é um destes e o desafio está em como identificar e medir essas fontes de conhecimento – geralmente

através da contabilização de patentes e da transformação de conhecimento em produtos. Assim, as firmas são comunidades sociais que servem como mecanismos eficientes para a criação e transformação de conhecimento em produtos e serviços (KOGUT; ZANDER, 1993).

As empresas obtêm vantagem competitiva sustentada ao implementar estratégias que exploram suas forças internas, ao responder às oportunidades do ambiente enquanto neutralizam ameaças externas e evitam fraquezas internas (BARNEY, 1991). A Visão Baseada no Conhecimento (VBC) postula que os serviços prestados por recursos tangíveis dependem de como estes são combinados e aplicados, os quais estão em função do *know-how* da empresa, como por exemplo, os conhecimentos que estão dentro da cultura e identidade organizacional, das rotinas, políticas, sistemas, documentos, bem como dos empregados (ALAVI; LEIDNER, 2001). Desta forma, os ativos de conhecimento podem produzir vantagem competitiva sustentada de longo prazo, pois os recursos baseados no conhecimento (*knowledge-based resources*) são difíceis de imitar e socialmente complexos (ALAVI; LEIDNER, 2001).

No caso dos programas de pós-graduação lato sensu, os conteúdos são recursos, que podem representar potenciais fontes de vantagem competitiva e a estrutura do programa é um potencial mecanismo de isolamento no nível da empresa (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). No processo real de entrega do conhecimento em sala de aula ou através de outras mídias a imitação se torna algo difícil, porque envolve conhecimento tácito, como as habilidades de ensino do professor e a complexidade social (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). Partindo-se do pressuposto de que todas as organizações imitam e que o conteúdo e a entrega são bem conhecidos e entendidos, a resistência à mudança pode ser a barreira que dificulta as organizações de ensino a adotar com êxito uma nova estrutura (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999).

O desenvolvimento teórico da *Knowledge-Based View of the Firm* no campo da estratégia foi bastante influenciado pelo reconhecimento da existência de diferentes tipos de conhecimento e de suas características (SPENDER; GRANT, 1996). Assim, o sucesso das organizações é determinado por dois fatores, pela qualidade de cada tipo de conhecimento e pela composição e distribuição de diferentes tipos de conhecimento (CHEN; LIANG, 2016).

A abordagem baseada no conhecimento busca explicar a existência da firma como instituição para organizar a produção, explorar a natureza de coordenação dentro da empresa e

analisar a estrutura organizacional – aspectos da hierarquia e posição da autoridade de tomada de decisão, e determinação das fronteiras da firma (GRANT, 1996a).

Tsoukas (1996) categoriza e agrupa os pesquisadores que trabalham dentro da perspectiva baseada no conhecimento das empresas em dois campos: os de caráter taxionômico e os que procuram compreender a natureza do conhecimento organizacional através de analogias entre organizações e cérebros humanos de um lado e as organizações e mentes individuais de outro.

O conhecimento pode ser visto de diferentes perspectivas, como um (a): estado de consciência, objeto, processo, condição de ter acesso à informação ou capacidade (ALAVI; LEIDNER, 2001). A literatura sobre conhecimento faz a distinção entre dados, informação e conhecimento. Davenport e Prusak (2003) chamam a atenção para necessidade de se entender como passar de um para o outro para que o trabalho com o conhecimento tenha êxito. Spender (1996b) destaca que a relação entre dados e informação não é completamente óbvia. Dados representam o que pode ser comunicado e armazenado, enquanto significados não podem ser armazenados a menos que se tornem não problemáticos – quando dados são tratados como fatos (SPENDER, 1996a). Entretanto, para o propósito de construção de uma teoria de criação de conhecimento é importante se concentrar nos aspectos semânticos da informação (NONAKA, 1994).

Para Davenport e Prusak (2003, p. 02) “num contexto organizacional, dados são utilitariamente descritos como registros estruturados de transações”, que “tornam-se informação quando seu criador lhes acrescenta significado”, agregando valor de cinco formas: contextualização, categorização, cálculo, correção e condensação. Nonaka (1994) explica que a informação é um fluxo de mensagens, enquanto o conhecimento é criado e organizado pelo próprio fluxo de informação, ancorado no compromisso e crenças do seu titular, definindo um aspecto essencial do conhecimento relacionado à ação humana. Tsoukas e Vladimirou (2001) apontam que o conhecimento pressupõe valores, crenças e está ligado à ação (TSOUKAS; VLADIMIROU, 2001). O conhecimento então apresenta uma perspectiva relacionada a um estado mental ou de espírito (ALAVI; LEIDNER, 2001). Ao passo que a inteligência engloba a criação, o processamento de dados e a sua interpretação ou significado (SPENDER, 1996a).

Desse modo, os conhecimentos derivam de informações que foram derivadas de dados. Davenport e Prusak (2003, p. 07) explanam que para as informações se tornarem

conhecimentos quatro processos devem ocorrer: comparação, consequências, conexões e conversação. O conhecimento pode também movimentar-se “para baixo na cadeia de valor, voltando a ser informação e dado” – reversão do conhecimento por excesso de volume (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 08). Em suma, “o conhecimento pode ser visto tanto como um processo quanto como um ativo” (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 07). Contudo, ainda não está claro o que é o conhecimento nem tão pouco o que faz dele algo organizacional (TSOUKAS; VLADIMIROU, 2001).

Para o conhecimento ser a base de uma teoria da firma sua definição deve ser precisa para permitir identificar conhecimentos significativos das empresas e explicar como esses conhecimentos levam à vantagem competitiva (SPENDER, 1996b). Assim, uma estrutura teórica (*framework*) é necessária para definir o território e nos deixar mais próximo de uma teoria (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Pois, para compreender a geração e utilização de conhecimento é preciso uma teoria do conhecimento e para compreender o conhecimento organizacional é preciso uma teoria organizacional (TSOUKAS; VLADIMIROU, 2001). O Quadro 4 apresenta definições de conhecimento.

Quadro 4 – Definições de Conhecimento.

Definição	Autor (es)
Conhecimento é a informação cuja validade é estabelecida através de testes de comprovação.	Liebeskind (1996)
Conhecimento é a informação possuída na mente dos indivíduos, é uma informação personalizada, que pode ou não ser nova, única, precisa, relacionada a fatos, procedimentos, conceitos, interpretações, ideias, observações e julgamentos.	Alavi & Leidner (2001)
Conhecimento é a capacidade individual de elaborar distinções dentro de um domínio de ação baseado na apreciação de um contexto ou teoria ou ambos.	Tsoukas & Vladimirou (2001)
Numa definição pragmática, conhecimento é a forma mais valiosa de conteúdo num continuum iniciado nos dados, que abrange as informações e termina no conhecimento.	Grover & Davenport (2001)
Conhecimento é uma crença verdadeira justificada.	Nonaka (1994)
De modo geral, o conhecimento é o que determina como a sociedade se percebe – quais valores, ideologias e práticas são importantes.	Gibbs (2008)
Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e a incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.	Davenport & Prusak (2003, p. 06)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, o conhecimento é um recurso “que contribui para o desenvolvimento de competências” (FLEURY; OLIVEIRA, 2001, p. 123) e está menos relacionado à razão e à verdade e mais à prática de intervenção com conhecimento e propósito (SPENDER, 1996a). De tal modo, que o conhecimento possui quatro componentes básicos: a experiência, a verdade, o discernimento e as normas práticas (DAVENPORT; PRUSAK, 2003, p. 08).

A partir deste momento deve-se compreender que existem tipos de conhecimento e que algumas de suas características têm implicações para a gestão (GRANT, 1996a). A implicação destas várias concepções de conhecimento é que cada perspectiva sugere uma estratégia diferente para gerenciar o conhecimento e uma perspectiva diferente do papel dos sistemas de apoio à gestão do conhecimento (ALAVI; LEIDNER, 2001). Todavia, embora o campo do conhecimento seja complexo e controverso, quando se faz pesquisa neste campo há necessidade de se compreender de qual conhecimento está se tratando (JAKUBIK, 2007).

Existem basicamente dois tipos de conhecimento, o explícito, que pode ser escrito e o tácito, que não pode ser escrito (GRANT, 1996b). No entanto, grande parte da literatura apresenta e discute esses tipos como duas entidades distintas, provavelmente devido à herança científica positivista (AMBROSINI; BOWMAN, 2001). A distinção entre o conhecimento tácito e o explícito desenvolvida por Polanyi foi introduzida na literatura por Nelson e Winter em sua teoria evolucionária da firma (SPENDER, 1996b).

O conhecimento tácito é profundamente alicerçado na ação, compromisso, participação num contexto específico e envolve elementos cognitivos e técnicos (NONAKA, 1994). Os elementos cognitivos são chamados de modelos mentais, definido por Johnson-Laird, que representam a forma como os seres humanos criam e manipulam analogias em suas mentes. Ao passo que o elemento técnico do conhecimento tácito abrange de forma concreta o know-how, a arte e as habilidades (*skills*) aplicadas a contextos específicos (NONAKA, 1994). Em contraste, o conhecimento explícito é discreto ou digital e pode ser obtido nos registros do passado como as bibliotecas, os arquivos, as bases de dados ou acessado em bases sequenciais (NONAKA, 1994).

O conhecimento, a competência e os ativos intangíveis relacionados emergiram como os principais condutores de vantagem competitiva nos países desenvolvidos (TEECE, 1998). No entanto, embora o conhecimento tácito tenha um papel central no desenvolvimento da

vantagem competitiva sustentada, este conhecimento tem até agora resistido à operacionalização e isso tem dificultado sua comprovação empírica (AMBROSINI; BOWMAN, 2001). O conhecimento tácito e suas propriedades de transferência ajudam a determinar os limites da empresa e podem muito bem comprometer os custos de transação (TEECE, 1998). Desse modo, a criação e a transferência eficiente de conhecimento dentro de um contexto organizacional compõem a dimensão competitiva central daquilo que as empresas sabem como fazer (KOGUT; ZANDER, 1992).

Tan e Wong (2015) entendem que o conhecimento explícito está codificado – aquele encontrado em documentos, bases de dados e outros. Enquanto o conhecimento tácito refere-se às competências, experiência e know-how que estão contidas em uma pessoa e que não podem ser facilmente compartilhadas (TAN; WONG, 2015). Grant (1996b) percebe que a maior ênfase é dada ao conhecimento tácito na forma de saber como fazer (know-how), nas habilidades e no conhecimento prático, que por sua vez estão associados às tarefas de produção, que colaboram para o surgimento de questões complexas relacionadas à transferência de conhecimento dentro e entre organizações. Para Fleury e Oliveira (2001, p. 139) o conhecimento articulável é aquele que “pode ser comunicado de seu detentor para outra pessoa de forma simbólica e o receptor tornar-se tão conhecedor quanto o indivíduo fonte do conhecimento”.

Ambrosini e Bowman (2001) afirmam haver na literatura sobre conhecimento tácito diversos sinônimos para o termo. Contudo, é compreensível que os mesmos tipos de conhecimento possam ser denominados de diferentes formas ou diferentes nomes de conhecimento podem significar o mesmo tipo de conhecimento (JAKUBIK, 2007). O Quadro 5 apresenta os tipos de conhecimento, suas definições e autores.

Quadro 5 – Tipos de Conhecimento.

Tipos de Conhecimento	Definição	Autor (es)
Tácito, Não Codificado ou Não Articulado	Abrange o conhecimento que é não articulado e ligado à razão, habilidades de transferência, experiências físicas, intuição ou princípios básicos implícitos.	Nonaka & Von Krogh (2009)
	Conhecimento fundamentado em ações, experiência e envolvimento em contexto específico. Cognitivo tácito: modelos mentais. Técnico tácito: saber fazer aplicado a um trabalho específico.	Alavi & Leidner (2001)

Tipos de Conhecimento	Definição	Autor (es)
	Conhecimento tácito é aquele que é difícil de articular de uma forma que seja significativa e completa.	Teece (1998)
	O termo tácito não deve ser usado como uma forma de mistificação. Em vez disso, deve ser um apelo a uma forma de conhecimento com a qual todos nós estamos intimamente familiarizados. O tipo de conhecimento que aprendemos por "osmose" quando ingressamos em uma nova organização ou assumimos uma nova atividade e na qual nosso campo de domínio está baseado.	Spender (1996b)
Explícito, Codificado ou Articulado	É sempre fundamentado no conhecimento tácito.	Nonaka & Von Krogh (2009)
	Conhecimento articulado, generalizado.	Alavi & Leidner (2001)
Encapsulado	O valor atribuído a um meta recurso originado do pensamento, reflexão ou experiência, que é incorporado ao projeto e à funcionalidade dos artefatos.	Van Den Berg (2013)
Consciente	Explícito mantido pelo indivíduo.	Tsoukas (1996)
Objetivo	Explícito mantido pela organização.	
Automático	Individual pré-consciente.	
Coletivo	Altamente dependente do contexto no qual é manifestado na prática da organização.	
Individual	Criado pelo e inerente ao indivíduo.	Alavi & Leidner (2001)
Social	Criado por e inerente às ações coletivas de um grupo.	
Declarativo	Saber sobre.	
Processual	Saber como.	
Causal	Saber por que.	
Condicional	Saber quando.	
Relacional	Saber com.	
Pragmático	Conhecimento útil para uma organização.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ambrosini e Bowman (2001) entendem que o conhecimento tácito gera ambiguidade, porque a organização pode não ter consciência dos recursos e das ações que esse conhecimento realiza que são fontes da sua vantagem competitiva. Um exemplo está relacionado aos dilemas das empresas decorrentes de fatores determinantes dos custos de imitação e dos custos de transferência de tecnologia, pois dos esforços empreendidos para acelerar a replicação de conhecimentos surge o paradoxo de que a codificação e a simplificação induzem a probabilidade de imitação (KOGUT; ZANDER, 1992).

Quando se discute o conceito de conhecimento tácito em relação à vantagem competitiva baseada em recursos é mais apropriado usar o termo capacidade ao invés de recurso, pois conhecimento tácito é algo prático, uma competência relacionada ao como fazer e não, ao que fazer, parcialmente composta por habilidades técnicas e sedimentada em práticas de trabalho (AMBROSINI; BOWMAN, 2001).

A aquisição, recuperação e acumulação é o processo em que os operadores ganham, coletam e obtêm conhecimentos úteis e necessários para desempenhar suas atividades de trabalho – tais como frequentar seminários e *workshops* (TAN; WONG, 2015; WONG et al., 2015). Os conhecimentos acumulados são recuperados de repositórios ou diretamente de fornecedores e clientes (WONG et al., 2015). Nesse sentido, a formação de gestores por meio de programas de MBA é um meio de facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados ao trabalho considerados essenciais para melhorar o empregado e o desempenho organizacional (LY; VICKERS; FERNANDEZ, 2015).

Cohen e Levinthal (1990) argumentam que as pesquisas sobre o desenvolvimento da memória sugerem que o conhecimento prévio acumulado aumenta tanto a capacidade de colocar novos conhecimentos na memória – aquisição de conhecimento, quanto a capacidade de recordar e usar este conhecimento. Contudo, as propriedades do conhecimento afetam a taxa de acumulação de conhecimento – o quanto desse conhecimento é retido e o quão facilmente ele se difunde dentro e através dos limites da firma (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003).

Para Kogut e Zander (1992) o conhecimento deve ser entendido como algo que está incorporado aos princípios de organização pelos quais as pessoas cooperam dentro das organizações, pois se o conhecimento for detido apenas no nível individual as empresas mudariam pelo simples fato de haver rotatividade de funcionários.

2.3 A TEORIA DE CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

O processo de criação de conhecimento se concentra na natureza tácita do conhecimento, a qual reside dentro da mente de diferentes indivíduos ou grupos numa organização (NIU, 2010). Nonaka e Von Krogh (2009) definem que a criação de conhecimento organizacional é o processo de disponibilizar e ampliar o conhecimento criado pelos indivíduos, para cristalizar e conectar isso ao sistema de conhecimentos da organização.

A noção de continuum se refere à amplitude do conhecimento de tácito para explícito e vice-versa (NONAKA; VON KROGH, 2009). Normalmente, as organizações precisam dar início a um processo de conversão de conhecimento tácito para explícito para aumentar a aplicação de mais conhecimento codificado (NIU, 2010). No entanto, o conhecimento foi expresso pela visão da epistemologia tradicional como algo absoluto, estático e de natureza não humana, tipicamente expressa em formas proposicionais de lógica formal (NONAKA, 1994).

Uma epistemologia é um fundamento coerente sobre a qual está o conhecimento humano, cujo exame revela limitações e possibilidades impostas sobre os tipos de conhecimento que essa pode suportar (SPENDER, 1998). Pois, novos conhecimentos podem ser criados ou adquiridos quando o conhecimento existente se encontra obsoleto para resolver os problemas ou quando surge a necessidade por novos conhecimentos (NIU, 2010). A visão da teoria da criação de conhecimento entende que este é um processo humano e dinâmico de justificação das crenças pessoais como parte de uma aspiração para a verdade (NONAKA, 1994).

A distinção entre conhecimento tácito e explícito representa a dimensão epistemológica da criação de conhecimento organizacional, representado por um diálogo que conduz à criação de novas ideias e conceitos (NONAKA, 1994). A outra dimensão da criação de conhecimento é a dimensão ontológica, relacionada a uma extensão da interação social entre indivíduos que compartilham e desenvolvem conhecimento (NONAKA, 1994). O desafio teórico é entender o conhecimento base da empresa como líder de um conjunto de capacidades que aumentam as chances de sobrevivência e crescimento (KOGUT; ZANDER, 1992). Nonaka e Takeuchi (1997, p. 265) estabelecem sete diretrizes a serem adotadas na implementação de um programa de criação de conhecimento organizacional dentro da empresa:

Crie uma visão do conhecimento; desenvolva uma equipe do conhecimento; construa um campo de interação de alta densidade na linha de frente; pegue carona no processo de desenvolvimento de novos produtos; adote o modelo gerencial *middle-up-down*; adote a organização em hipertexto e construa uma rede de conhecimentos com o mundo exterior.

O modelo da espiral de criação de conhecimento mostra a relação entre as dimensões epistemológicas e ontológicas, que ilustra a criação de um novo conceito através do diálogo contínuo entre conhecimento tácito e explícito (NONAKA, 1994).

Niu (2010) explica que a socialização é o processo de compartilhar experiências e aprendizagem implícita, pois o conhecimento tácito pode ser transferido de um grupo para outro. A externalização é a articulação de conhecimento, que transforma este em uma forma tangível através de diálogos, de modo que as pessoas transformam as experiências pessoais, os valores e os modelos mentais em uma forma explícita como as metáforas, as analogias e os exemplos. A internalização é o processo de melhorar os valores, as atitudes e os comportamentos pela contínua educação, aprendizagem e leitura. Enquanto, a combinação diz respeito a analisar, categorizar, compartilhar e reconstruir o conhecimento explícito existente, que produzirá novo conhecimento explícito (NIU, 2010).

Logo, é importante entender como o conhecimento é criado e como o processo de criação é gerenciado (HUANG, 2009). A Figura 1 apresenta de forma integrada as quatro modalidades de criação de conhecimento extraídas das figuras dos trabalhos de Nonaka (1994) e Nonaka e Takeuchi (1997).

Figura 1 – As Quatro Modalidades de Criação de Conhecimento.

		Conhecimento Tácito para Conhecimento Explícito	
Conhecimento Tácito de Conhecimento Explícito	Socialização (Conhecimento Compartilhado)	Externalização (Conhecimento Conceitual)	
	Internalização (Conhecimento Operacional)	Combinação (Conhecimento Sistêmico)	

Fonte: Extraído de Nonaka (1994) e Nonaka e Takeuchi (1997).

As dimensões epistemológicas e ontológicas formam o processo que compõe o modelo espiral da criação de conhecimento, que envolve quatro padrões de interação entre conhecimento tácito e explícito. Esse processo representa formas nas quais o conhecimento existente pode ser convertido em novos conhecimentos, enquanto a interação social entre

indivíduos fornece a dimensão ontológica para a expansão do conhecimento (NONAKA, 1994). A ideia de conversão de conhecimento é uma contribuição do modelo ACT de Anderson, que aprimora a classificação de conhecimentos criada por Ryle. O pressuposto de que o conhecimento é criado através da conversão entre tácito e explícito permite postular quatro diferentes modos de conversão: de tácito para tácito, de explícito para explícito, de tácito para explícito e de explícito para tácito. O primeiro modo permite a conversão de conhecimento tácito entre indivíduos, algo que representa a aquisição de conhecimento independente da língua, mas por observação, imitação ou prática. Em um contexto de trabalho o treinamento na função (*on-the-job training* – OJT) usa o mesmo princípio. A chave para aquisição de conhecimento tácito é a experiência (NONAKA, 1994).

A experiência é algo importante a ser observado pelos professores na pós-graduação *lato sensu*, pois a mera transferência de informação frequentemente faz pouco sentido se for abstraída de emoções e contextos associados às experiências compartilhadas. Este processo de criação de experiência compartilhada é chamado de socialização (NONAKA, 1994).

O segundo modo de conversão de conhecimento envolve o uso de processos sociais para combinar diferentes corpos de conhecimento explícito mantidos pelos indivíduos, que trocam e combinam conhecimento através de encontros ou conversas ao telefone. Há a reconfiguração da informação existente através de triagem, adição, recategorização e recontextualização de conhecimento explícito que conduz a novos conhecimentos. Este processo de criar conhecimento explícito a partir de conhecimento explícito é denominado combinação (NONAKA, 1994).

O terceiro e o quarto modos de conversão de conhecimento correspondem a padrões de conversão envolvendo conhecimento tácito e explícito. Esses modos de conversão capturam a ideia de que conhecimento tácito e explícito são complementares e podem se expandir ao longo do tempo através de um processo de interação mútua. A primeira operação é a conversão de tácito para explícito chamada externalização e a segunda é a conversão de explícito para tácito, que carrega similaridade com a noção tradicional de aprendizagem e por isso é chamada de internalização (NONAKA, 1994).

Porém, embora o processo representado pela espiral da socialização, externalização, combinação e internalização (SECI) tenha sido amplamente empregado para explicar e orientar as atividades de criação de conhecimento, ele representa apenas a generalidade da

criação de conhecimento e não fornece uma teoria concreta para suportar e descrever se e como o conhecimento pode ser criado (HUANG, 2009). A socialização (cultura), combinação (processamento de informação) e internalização (aprendizagem organizacional) tem analogia parcial com aspectos da teoria organizacional. Além disso, o conceito de externalização não é bem desenvolvido (NONAKA, 1994). Spender (1996a) entende que a fronteira entre os tipos explícitos e tácitos de conhecimento é permeável e flexível, pois há tráfego entre esses dois domínios. Para Ambrosini e Bowman (2001) definir o que é conhecimento objetivo é a maneira de enfatizar o que não é conhecimento tácito.

2.4 O CONTEXTO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO GERENCIAL

Esta subseção apresenta a legislação brasileira e os programas de pós-graduação *latu sensu*, o surgimento dos MBA e sua importância para os gestores e executivos, a estrutura curricular dos programas de MBA, as críticas aos programas e currículos de MBA, o modelo de plataforma versus as escolas de negócios, indicadores bibliométricos, análise bibliométrica de pesquisas internacionais em educação gerencial, panorama das pesquisas nacionais em educação gerencial, detalhamento do nível e das unidades e subunidades de análise. No sentido de estreitar a discussão do nível de análise que são os currículos de MBA em agronegócios para as unidades de análise que são os conhecimentos e as habilidades e as subunidades de análise que são as estruturas curriculares, as disciplinas, os conteúdos e os métodos de ensino. Dado que a estrutura do programa em contextos acadêmicos é algo difícil de mudar (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999).

2.4.1 A Legislação Brasileira e os Programas de Pós-Graduação *Latu Sensu*

No Brasil a discussão sobre este assunto passa pela legislação sobre a pós-graduação *lato sensu*. De acordo com o MEC⁶ os cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais ofertados por IES “independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007”. Já os cursos a distância podem ser ofertados por IES “desde que possuam

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-lato-sensu>>. Acesso em 08 fev. 2017.

credenciamento para educação a distância”. A Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007 estabelece que:

Art. 1º, §3º Os cursos de pós-graduação lato sensu são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º, Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) art. 9º, VII, incumbi à União baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação. O artigo 21 diz que a educação escolar se compõe da educação básica e da educação superior. O artigo 43 define as finalidades da educação superior. O artigo 44, III, diz que a educação superior abrange os cursos e programas de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. De acordo com o artigo 47 da LDB:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”;

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso;

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte:

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral;

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações;

V - deve conter as seguintes informações:

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Segundo o Art. 53, II, no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as atribuições de, fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996).

2.4.2 O Surgimento dos MBA e sua Importância para os Gestores e Executivos

Os programas de MBA são importantes para pessoas que desejam desenvolver: a sua formação e atualização profissional em administração, as suas habilidades em práticas gerenciais, carreira e redes de relacionamento (*networking*). Outros atributos relacionados aos programas dizem respeito ao incremento que eles podem vir a dar na carreira de gestores e executivos, como: progressão na função ou no nível hierárquico, na remuneração e no status.

A visão macro da indústria ou cadeia da educação gerencial e a elaboração de estratégias são apreendidas a partir da análise da cadeia de valores, que para a educação gerencial pode ser definida como “a criação, assimilação e disseminação de conhecimento sobre gerenciamento de negócios” (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004, p. 98). A meta a ser alcançada é a integração de conhecimentos e habilidades entre os estudantes de pós-graduação lato sensu (KACHRA; SCHNIETZ, 2008). Utiliza-se o termo escolas de negócios para se referir a qualquer tipo de educação em gestão e negócios em nível universitário (VAN BAALEN; KARSTEN, 2010). As expressões MBA e EMBA são equivalentes a programas de pós-graduação lato sensu. De acordo com Gupta e Turek (2015) as organizações vinculam parte do seu sucesso aos cursos de MBA que os seus líderes e gestores fizeram.

Clinebell e Clinebell (2008) narram que a primeira escola de negócios surgiu em 1881 com um presente de Joseph Wharton para a Universidade da Pensilvânia. Enquanto, a estratégia empresarial como ciência “começou com o conceito do efeito da curva de experiência sugerido pelo Boston Consulting Group (BCG)” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 47). A educação gerencial representa uma indústria de sucesso e muito dinheiro ainda pode ser feito através do fornecimento de produtos e serviços que dão suporte e apoio como os livros textos, as revistas de gestão, os recursos online e as sofisticadas escolas de negócios (SPENDER, 2005).

Um exemplo, que envolve os recursos online e a adequação dos cursos e programas curriculares a públicos específicos, são os cursos de MBA online. No entanto, estes cursos se adequam mais: aos gestores que precisam melhorar suas carreiras dentro da mesma organização, às pessoas mais velhas ou com deficiência ou àquelas que não podem se deslocar facilmente até o campus universitário (KATHAWALA; ABDON; ELMUTI, 2002).

Goodrick (2002) relata que antes da Segunda Guerra Mundial, o campo da educação gerencial era fragmentado e dominado por um modelo vocacional amplamente criticado no qual práticas e habilidades comerciais específicas eram ensinadas, e que as décadas seguintes, à Segunda Guerra Mundial, foram preenchidas por mudanças que afetaram as escolas de negócios e a própria educação gerencial. Van Baalen e Karsten (2010) reconhecem que apesar das críticas os estudos em negócios e gestão tornaram-se bastante populares nos sistemas universitários dos Estados Unidos e da Europa. Os programas de MBA para formar gestores surgem no século 20 e desenvolvem suas três primeiras gerações ao longo dos anos 70, 80 e 90 (CARNALL, 1995). O modelo de MBA existente foi colocado em cheque, a sua qualidade e eficácia foram questionadas e os observadores da época previam que nos anos 90 mudanças drásticas ocorreriam nas escolas de negócios, quando de fato os currículos de MBA estiveram sob fogo e foram considerados irrelevantes (CARNALL, 1995). Para satisfazer essas exigências da época dos anos 90 e implementar as mudanças necessárias as escolas de negócios buscaram: o desenvolvimento contínuo de oportunidades, a criação de aprendizagem ao invés de ensino, o reconhecimento, a acreditação e as qualificações, o projeto de programa com foco nas necessidades do cliente, as parcerias com clientes e consórcios de clientes, a habilidade de se relacionar em redes internacionalmente – para acessar recursos de aprendizagem e oportunidades em escala global (CARNALL, 1995). A educação gerencial tem uma longa história e muitas críticas, mas as críticas elaboradas por Mintzberg devem ser vistas em um amplo contexto histórico diferentemente das críticas oferecidas por Porter e McKibbin ou por Handy Report (SPENDER, 1989).

O Octeto da Qualidade criado por Zaki e Rashdi é uma estrutura conceitual de análise composta por oito componentes-chave responsáveis por conduzir os atributos de qualidade de uma instituição acadêmica na educação superior. Para os autores, os fatores que contribuem para assegurar a qualidade acadêmica são: políticas e práticas, recursos, perfil dos estudantes, currículo, *faculty KSA*, estratégia e design institucional, liderança institucional e um sistema aberto de pensamento e mudança (ZAKI; RASHIDI, 2013).

2.4.3 A Estrutura Curricular dos Programas de MBA

É importante que os programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios, apesar de apresentarem cursos com determinados recortes,

ênfases e enfoques busquem uma estrutura curricular equilibrada entre conhecimentos gerais e específicos, tanto da área de agronomia quanto da área de administração (MARSHALL, 1917). Observando-se ainda as *hard skills*, *soft-skills*, habilidades conceituais, analíticas, técnicas e interpessoais que o programa pretende desenvolver. Assim como os meios que serão utilizados para desenvolver as abordagens de ensino-aprendizagem.

Diversos estudiosos, acadêmicos, teóricos e filósofos contribuíram para a problematização, discussão e inovação dos sistemas educacionais de sua época, por exemplo, John Dewey, Bobbitt, Tyler e Herrick, Goodson e Popkewitz, Eisner, Ianner e Ianner, Kliebard e, Sacristán e Gómez (1998).

Não será possível nesta dissertação discutir todos eles profundamente, a importância de suas pesquisas, obras, teorias e contribuições, mas fica aqui a menção a essas pessoas, que são referências básicas para a discussão de educação, ensino-aprendizagem, conteúdos, currículo e outros assuntos relacionados.

Assim como pensou Bobbitt, talvez a tarefa educacional mais complexa de todas seja o desenvolvimento sistemático e científico do currículo (EISNER, 1967). Pois, como dito por Tyler e Herrick a natureza do desenvolvimento de currículos é um problema cooperativo, de modo que nenhuma pessoa será capaz de abranger todo o conhecimento ou perceber todos os problemas essenciais na formulação de uma concepção adequada do currículo (EISNER, 1967). Jaehn e Ferreira (2012, p. 261) ao analisarem Goodson e Popkewitz concluem que os dois autores concordam que “uma reforma curricular nem sempre significa mudança ou avanço”, podendo “incluir potenciais progressivos e regressivos, tendo em vista as circunstâncias históricas nas quais elas emergem”.

Para lidar com mudanças no mundo dos negócios e no ambiente institucional as escolas de negócios utilizam como principal ferramenta o redesenho curricular (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). O redesenho do currículo é um aspecto-chave, que pode ter impacto nos rankings de programas de MBA (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). No entanto, na luta por obter melhores classificações nos rankings, as políticas e práticas das escolas superiores se tornaram modelos para emulação (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). Uma prática que pode ser entendida como *benchmarking* – ponto de referência ou cópia de algo alcançado por outra pessoa na tentativa de fazer tão bem quanto eles.

Os programas de MBA são projetados para infundir conhecimentos e habilidades necessárias ao êxito no competitivo e dinâmico mundo dos negócios (GUPTA; TUREK, 2015). Desse modo, o certificado de MBA representa um caminho signficante para profissionais em várias áreas de especialização em negócios – para desenvolverem habilidades gerais de administração (CHRISTENSEN; NANCE; WHITE, 2012).

Nesse sentido, o currículo de uma instituição educacional pode ser visto como um quadro de ação orientado por propósitos ou como um quadro analítico para a estratégia conforme a perspectiva ampla proposta por Mintzberg (KUSHNER, 1999). O currículo também pode ser entendido como “uma invenção de tradições e subculturas disciplinares” (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 259).

Navarro (2008) pesquisou a estrutura curricular das cinquenta escolas de negócios melhor ranqueadas nos Estados Unidos e sugeriu para as escolas modernas, que a mudança no sentido de um currículo ideal pode ocorrer através de dois conjuntos de medidas prescritivas: o primeiro conjunto foca na melhoria da “caixa de ferramentas” e no treinamento dos docentes das escolas de negócios, o segundo conjunto foca em quebrar as barreiras de mudança institucional. Sugeriu também adotar seis elementos fundamentais propostos por Porter e Mckibbin.

Os currículos dos programas de MBA são conceitualmente definidos por Navarro (2008) em cinco categorias: cursos de MBA funcionais, cursos analíticos, cursos de *soft-skills* (habilidades interpessoais), cursos de responsabilidade social e cursos globais. O Quadro 6 apresenta as disciplinas encontradas por Navarro (2008) nessas categorias de currículos de pós-graduação lato sensu.

Quadro 6 – Categorias e Disciplinas Curriculares da Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão.

Funcionais	Analíticas	Soft-Skills	Responsabilidade Social	Globais
Marketing	Economia Gerencial	Comunicação Gerencial	Responsabilidade Social e Ética Corporativa	Macroeconomia
Finanças Corporativas	Análise Quantitativa (incluindo estatística)	Comportamento Organizacional	Governo e Negócios	Gestão Estratégica Global
Contabilidade Financeira		Administração Geral	Direito Empresarial	Negócios Internacionais

Funcionais	Analíticas	<i>Soft-Skills</i>	Responsabilidade Social	Globais
Gestão de Operações e Cadeia de Suprimentos		Liderança		
Estratégia Corporativa		Gestão de Recursos Humanos		
Contabilidade Gerencial e de Custos		Arquitetura e Design Organizacional		
Sistemas de Gestão da Informação		Negociações		
Pesquisa Operacional	Análise e Processo Decisório	Plano de Carreira		
		Empreendedorismo		

Fonte: Extraído de Navarro (2008).

De acordo com Navarro (2008) o estudo seminal de Porter e Mckibbin produziu conhecimentos sobre seis elementos fundamentais que devem constar num currículo de MBA. O Quadro 7 sumariza os elementos para o currículo de MBA.

Quadro 7 – Elementos Fundamentais para o Currículo de MBA.

Elementos	Descrição
Integração Multidisciplinar	Construir o currículo sobre as bases multidisciplinares e integradas da resolução de problemas ao invés de fornecer isoladamente disciplinas de “silo funcional”.
Aprendizagem Experiencial	Substitui ou pelo menos complementa o formato de aula tradicional “giz e conversa” com mais exercícios experienciais. Visando a resolução de problemas do mundo real e a aprendizagem centrada no estudante.
Desenvolvimento de Habilidades Interpessoais (<i>Soft-Skills</i>)	Enfatiza habilidades de comunicação, liderança, negociação, empreendedorismo, formação de equipes e habilidades interpessoais. Argumentando que estas são tão importantes quanto a análise de dados e a aplicação de ferramentas analíticas de gestão.
Perspectiva Global e Foco em Tecnologia da Informação	Esses são elementos críticos num mundo de rápidas mudanças tecnológicas. Onde, o bem-estar das nações e dos povos e a rentabilidade da corporação moderna estão cada vez mais dependentes do comércio mundial.

Elementos	Descrição
Ética e Responsabilidade Social Corporativa (Empresarial)	Num mundo “pós-Enron”, ética de negócios e responsabilidade empresarial devem ocupar no mínimo alguma porção do centro do palco.

Fonte: Navarro (2008).

O currículo reflete o conhecimento e as áreas de especialização da faculdade, de modo que a estrutura do programa representa indiretamente a implementação dos recursos de conhecimento intangíveis da organização (SEGEV; RAVEH; FARJOUN, 1999). O currículo é o mapa rodoviário que identifica a direção na qual a jornada deve ser feita e também determina a maneira como esta deve ser completada (ZAKI; RASHIDI, 2013).

2.4.4 As Críticas aos Programas e Currículos de MBA

Apresentar as críticas recentes aos programas de MBA, excepcionalmente no Brasil não é tarefa fácil, pois por aqui há poucos e raros estudos e discussões sobre educação gerencial e cursos de especialização para gestores de agronegócios. No entanto, todas as críticas relevantes encontradas na literatura pesquisada, antiga ou recente, são apresentadas.

As teorias e práticas curriculares têm vínculo direto com o sentido político do currículo (JAEHN, 2012). Nesse sentido, o pensamento histórico curricular brasileiro é composto por três distinções epistemológicas: controle social (explícito e implícito), controle social crítico ou dialético e regulação social (JAEHN, 2012).

O processo de definir propostas curriculares envolve “contradições, resistências e disputas movidas por interesses diversos” (GALIAN, 2014, p. 654). Dameron e Durand (2013) mencionam que a liderança norte americana sobre os países ocidentais a partir do pós-guerra definiu o domínio de companhias americanas multinacionais, que serviram de modelo de gestão nas economias da OCDE. A partir de então houve o surgimento das chamadas “*US BSchools*”, onde os líderes do mundo ocidental viriam estudar assuntos como: teoria organizacional, políticas de negócio, marketing ou finanças, casos de negócios, novos conceitos e teorias, jornais acadêmicos e seguir gurus para forjar o modelo de gestão dominante que ainda prevalece (DAMERON; DURAND, 2013).

Embora, simplesmente copiar o modelo das escolas de negócios norte americanas seja algo problemático (PFEFFER; FONG, 2004), houve ao redor do mundo comportamentos

miméticos por parte das escolas, que passaram a seguir o modelo norte americano de gestão (DAMERON; DURAND, 2013). Comportamentos estes influenciados por mecanismos como: acreditação, rankings das escolas de negócios e rankings de periódicos. Além disso, as principais publicações – “*journals*”, que lideram este campo do conhecimento são sediados na América e o processo de revisão liderado pelos editores desses jornais ditam as regras, que impõem aos autores não apenas os tópicos abordados, a metodologia, as referências e a natureza esperada da contribuição, mas também os conteúdos ou o teor sobre o que deve ser publicado (DAMERON; DURAND, 2013).

Os MBA devem desenvolver as pessoas certas, capazes de identificar caminhos e entregar vantagem competitiva (PATON, 2001). De acordo com Mintzberg (2011) existem programas para desenvolver gestores, que não focam no desenvolvimento das organizações e programas para desenvolver a organização, que não focam no desenvolvimento dos seus gestores. Levantamentos anteriores sobre este colapso dos programas de MBA já foram realizados e apresentados. De acordo com Pfeffer e Fong (2003) apesar das escolas de negócios e da educação em administração representarem sucessos comerciais, seus produtos educacionais são questionáveis e há dúvidas do efeito que produzem na carreira dos gestores e na prática de negócios. Essas preocupações aumentam com o surgimento de atores como: novos competidores do setor educacional, empresas de treinamento, consultorias, ensino a distância e os programas *in company* (PFEFFER; FONG, 2003). Carnall (1995) exemplifica, que a competição, a organização internacional, a ampliação das mudanças em estratégias e estruturas, a organização baseada no conhecimento, o atraso e a quebra de barreiras funcionais levaram as escolas de negócios a buscarem a flexibilização no fornecimento de treinamentos e educação gerencial.

Pfeffer e Fong (2002) revisaram evidências de estudos empíricos sobre o que as escolas de negócios fazem e quais são seus efeitos na carreira dos graduados e no conhecimento que eles produzem. O início desta discussão começa com as críticas que os programas de MBA receberam ao longo do século 20, no sentido de: não garantir o sucesso dos negócios, não prevenir as falhas dos negócios e não possuir os dados que colaborem para relacionar cursos e diplomas de especialização com sucesso na gestão de negócios (PFEFFER; FONG, 2002). De acordo com Mintzberg e Gosling (2002) desde a sua criação há quase um século a qualidade dos programas de MBA tem caído e o foco da educação

gerencial contemporânea está mais nas funções gerenciais do que na prática gerencial. Embora as escolas de negócios afirmem desenvolver gerentes gerais, na realidade, treinam especialistas de equipe (MINTZBERG; GOSLING, 2002). Entretanto, as críticas carecem de evidências que suportem suas afirmações e a aprendizagem é mais útil aos gestores do que as críticas sugerem (HAY; HODGKINSON, 2008).

Existe uma desconexão entre o que a educação gerencial oferece em seus programas de MBA e o que os alunos recebem efetivamente (LY; VICKERS; FERNANDEZ, 2015). Pfeffer e Fong (2002) argumentam que há poucas evidências de que os conhecimentos adquiridos nas escolas de negócios enriquecem e melhoram as carreiras das pessoas ou que isso tenha efeitos significativos sobre os seus salários e as suas realizações de carreira. Fica claro que essas descobertas questionam a utilidade das escolas de negócios (ZEHETNER; PICHLER; TRAPPL, 2012).

A maior crítica exposta é que esses programas estão ensinando as pessoas erradas, da maneira errada e produzindo as conseqüências erradas (MINTZBERG, 2004 *apud* ZEHETNER; PICHLER; TRAPPL, 2012). No entanto, a crítica geral contra a educação gerencial e especificamente contra os currículos de MBA é que esta formação tornou-se irrelevante para a prática de negócios (CARNALL, 1995; NEELANKAVIL, 1994; PFEFFER; FONG, 2003). Porém, as críticas comuns ao MBA são formuladas por um modelo tecnicista de educação empresarial que confere simplificação excessiva à atividade gerencial e, por conseguinte à relação entre educação empresarial e prática gerencial (HAY; HODGKINSON, 2008).

No passado a pressão e busca por legitimidade das escolas de negócios dos Estados Unidos as levou a desenvolver currículos densos em matemática, analíticos e acadêmicos na sua orientação. O Quadro 8 apresenta críticas aos programas de educação gerencial.

Quadro 8 – Críticas aos Programas de Educação Gerencial.

Para gerenciar um negócio de sucesso um gestor precisa de dois conjuntos críticos de habilidades: técnica e cultural. Muitos programas de MBA focam em habilidades técnicas e excluem habilidades de comunicação.
Os programas de MBA não ensinam aos seus alunos liderança, criatividade e empreendedorismo. Ignoram a importância do trabalho em equipe. Carecem de integração e perspectiva global. Seus alunos carecem de uma compreensão de gestão da qualidade total.
As abordagens de aprendizagem nos programas de MBA têm permanecido as mesmas ao longo dos anos. Pouca inovação tomou lugar na sala de aula.

A maior parte dos alunos de MBA é arrogante e carece de habilidades de comunicação.
Os alunos de MBA são orientados para a teoria e com foco restrito.
As escolas de negócios enfatizam finanças e habilidades analíticas em detrimento do know-how de produção.
Os membros do corpo docente frequentemente têm pouca ou nenhuma experiência em negócios e estão muitas vezes envolvidos em pesquisas científicas para causa própria e não para as melhorias nos processos e práticas de negócios.

Fonte: Neelankavil (1994).

Embora não sejam recentes, a lista de críticas apresentada no Quadro 8, definidas por Neelankavil (1994), ainda merecem atenção dos pesquisadores e críticos de programas de pós-graduação lato sensu em gestão, pois aparentemente alguns desses desafios ainda não foram superados. As críticas elencadas por Neelankavil (1994) servem de referência e auxiliam na reformulação de estruturas curriculares para programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios.

As críticas ao ensino da administração podem ser vistas através da definição de três eras distintas entre os anos 1950 a 2000. O Quadro 9 apresenta as eras, enfoques e abordagens dadas ao conhecimento e ensino da administração.

Quadro 9 – Cadeia de Valores na Educação em Administração.

Conhecimento			
	Baseado em empresas (Pré-1950)	Baseado no Corpo Docente (1950-1999)	Baseado nos estudantes (2000 em diante)
Criação	Lições práticas Profissionais	Teórico/empírico Professores PhDs	Unidades modulares Corpo docente misto
Assimilação	Bibliotecas limitadas	Livros e periódicos de gestão	Bibliotecas digitais
Distribuição Geográfica	Local	Regional/nacional	Global
Eventos-Chave			
	Fundação Ford Revolução Industrial	Rankings da mídia Base de dados eletrônica	Proliferação da internet Revolução do conhecimento

Fonte: Extraído de Friga, Bettis e Sullivan (2004).

Rayment e Smith (2013) alegam que evidências empíricas provam que os gestores não são preparados para enfrentar os desafios globais, o que revela uma deficiência dos programas existentes, que trabalham determinadas funções de forma isolada. O mercado de pós-

graduação lato sensu em gestão enfrenta desafios como: a “corporitização” da educação, a proliferação de cursos de curta duração e a necessidade de adequação dos currículos às dinâmicas de mudança na educação superior (LY; VICKERS; FERNANDEZ, 2015).

Sobre as mudanças que os programas de MBA têm passado problematizam-se a sua qualidade e importância para os países em desenvolvimento (LY; VICKERS; FERNANDEZ, 2015). O contexto brasileiro é visto geralmente a partir dos países que pertencem à OCDE e dos países de economias emergentes como a Rússia, a Índia, a China e a África do Sul. Dameron e Durand (2013) dizem que podemos entender à luz da teoria de isomorfismo mimético e da teoria de poder que as escolas de negócios em países da Europa e da OCDE tendem a imitar tudo o que é feito pelas escolas norte americanas, numa tentativa para se destacar e permanecer no mercado.

O Brasil e outros países em condições semelhantes, sob a ótica da dependência de recursos, continuam a importar conhecimentos e treinamentos em gestão. Como estratégias alternativas para as escolas de negócios do Brasil, do Brics e de países em desenvolvimento Dameron e Durand (2013) sugerem as seguintes: a importação de um líder, a diversificação das fontes e *blend and cross-sell* – customização do conhecimento de gestão importado ao contexto local ao mesmo tempo em que cria e desenvolve conhecimento local que possa servir a outros lugares do mundo.

Em resposta às críticas as escolas de negócios adotaram um modelo científico usado por áreas acadêmicas como as ciências e a economia (CLINEBELL; CLINEBELL, 2008). Goodrick (2002) relata que não havia experiência acumulada para dar bases a um programa nem qualquer organização de nível de campo para estruturar e legitimar programas de negócios. Pfeffer e Fong (2004) acreditam que as escolas de negócios podem ter perdido seus rumos e correm o risco de perder as vantagens competitivas potenciais que os diferenciam de muitos concorrentes. No entanto, diante do cenário político, econômico e financeiro de falta de empregos e da necessidade das pessoas em buscar novas habilidades, o papel das escolas de negócios tem sido fundamental (RAYMENT; SMITH, 2013).

A cultura, as forças institucionais e outros fatores afetam os resultados dos programas de pós-graduação (HUI; FATT, 2008). De acordo com Sacrist (1997) o debate está relacionado aos processos de desregulamentação do sistema educacional. Para Sacrist (1997) a consequência disso é a transformação do trabalho dos professores e da sua legitimação.

Os professores são vistos como "profissionais autônomos", "reflexivos" e que cooperam entre si, valorizados por sua capacidade de iniciativa e competentes para justificar e defender suas opções e serviços no desenvolvimento de um currículo aberto com perfis difundidos (SACRIST, 1997). O Quadro 10 sumariza tendências típicas e contradições de cada modelo, que influenciam a cultura e as instituições escolares.

Quadro 10 – Regulamentação e Desregulamentação Escolar.

Fatores de Regulamentação	Fatores de Desregulamentação
Dependência do mercado: profissões, rede de ciência e tecnologia.	Participação Social
Sistemas de criação e reprodução de conhecimento.	Consideração de variações culturais
Universalização de políticas	Atenção às diferenças dos estudantes
Padrões exaustivos para desenvolvimento de currículo	Autonomia de professores e estudantes
Uniformidade dos materiais curriculares	Pluralidade de materiais curriculares
Regulamentação do trabalho dos professores	Métodos Educacionais Variados
Metodologia customizada estabelecida	Planos curriculares singulares
Controles e avaliações	Avaliações informais e humanizadas

Fonte: Extraído de Sacrist (1997).

Essas são as críticas e discussões encontradas na literatura que devem ser observadas também na reformulação de estruturas curriculares para programas de MBA. Argumenta-se que esses fatores apontados por Sacrist (1997) permanecem, pois fazem parte das discussões de questões estruturais intrínsecas da educação e da sua evolução. Nesse sentido, não sofrem mudanças no curto prazo porque refletem tendências de longo prazo. Por exemplo, os professores ainda não abriram empresas individuais para prestarem seus serviços e os métodos e as avaliações no ensino ainda não alcançaram o status planejado, utópico ou desejado. Em contraponto pode-se apresentar algo um pouco mais recente e específico. O Quadro 11 apresenta características e desafios da educação gerencial.

Quadro 11 – Características e Desafios da Educação Gerencial.

Fatores	Características e Desafios
Programas Baseados em Disciplinas	Orientação funcional e desenvolvimento de especialistas baseados em disciplinas. Dificuldade em modificar a orientação funcional focada no ensino. Tentativas de focar no processo são inadequadas ou não efetivas.

Fatores	Características e Desafios
Preocupações dos Empregadores	Estudantes treinados estritamente em uma visão de silo funcional. Falta de perspectivas de processo multifuncionais e visões integradas de negócios. Falta de alinhamento do currículo de negócios com as mudanças que afetam os negócios.
Estratégias de Ensino-Aprendizagem Inadequadas	Disciplinas de estratégia, simulação e jogos, <i>capstone unit/project</i> , casos de estudo ou abordagem <i>team-teaching</i> . Estrutura curricular, programa de curso e estratégias de ensino-aprendizagem inconsistentes com a ideia moderna de processos integrados.
Utilização de Tecnologias e Sistemas de Informação	Falta de integração entre o estudante e/ou membros do departamento do curso. Foco inadequado no “como” funcional e no cliente nas disciplinas baseadas em unidades. Uso de sistemas de tecnologia da informação (IT/ <i>systems</i>). Informação e sistemas de informação contextualizados nas disciplinas baseadas em unidades. Foco excessivo em comunicar habilidades de tecnologia da informação ao invés de utilizar as tecnologias e sistemas de informação como apoio ao ensino e à eficácia pedagógica. Importância e utilidade da ligação entre informação e processos no desenvolvimento integrado de uma visão das várias funções de negócios geralmente ignoradas. Apatia geral dos estudantes de negócios frente aos tópicos e unidades de tecnologia e sistemas de informação.

Fonte: Extraído de Seethamraju (2012, p. 535).

Seethamraju (2012) cita Navarro (2008), Ducoffé et al., Pharr e comenta a falta de integração multidisciplinar e aprendizagem experiencial e a necessidade de preparar os alunos de negócios para operar de forma interfuncional.

Apesar do tempo que se passa as críticas permanecem, pois o tempo por si só não provoca as mudanças que são necessárias. É preciso agir com conhecimento e esses são apenas elementos que facilitam o nosso diagnóstico. O status quo da educação gerencial assim como outros paralelos que possam ser feitos com a educação em termos amplos permanece.

2.4.5 O Modelo de Plataforma versus as Escolas de Negócios

Ly, Vickers e Fernandez (2015) explicitam que o setor de educação superior passa por mudanças em várias áreas, dentre elas estão: os princípios e os métodos de ensino e aprendizagem, os movimentos no sentido de tecnologias de aprendizagem mais flexíveis e a mudança para a aprendizagem centrada no aluno. Desse debate surge um novo modelo para a

aprendizagem gerencial, o Modelo de Plataforma – *Platform Model*, que reconhece a existência de uma rede. De um lado desta rede estão os indivíduos e as empresas, que possuem as habilidades especializadas e o conhecimento. Enquanto, do outro lado estão os clientes, que procuram soluções de aprendizagem (ANDERSON; WIJK, 2010). Esse modelo emergente de plataforma representa a aprendizagem gerencial customizada em substituição à educação gerencial tradicional fornecida pelas escolas de negócios. O Quadro 12 destaca as diferenças-chave existentes entre as escolas de negócios tradicionais e os fornecedores do modelo de plataforma.

Quadro 12 – Escolas de Negócios Tradicionais versus o Modelo de Plataforma.

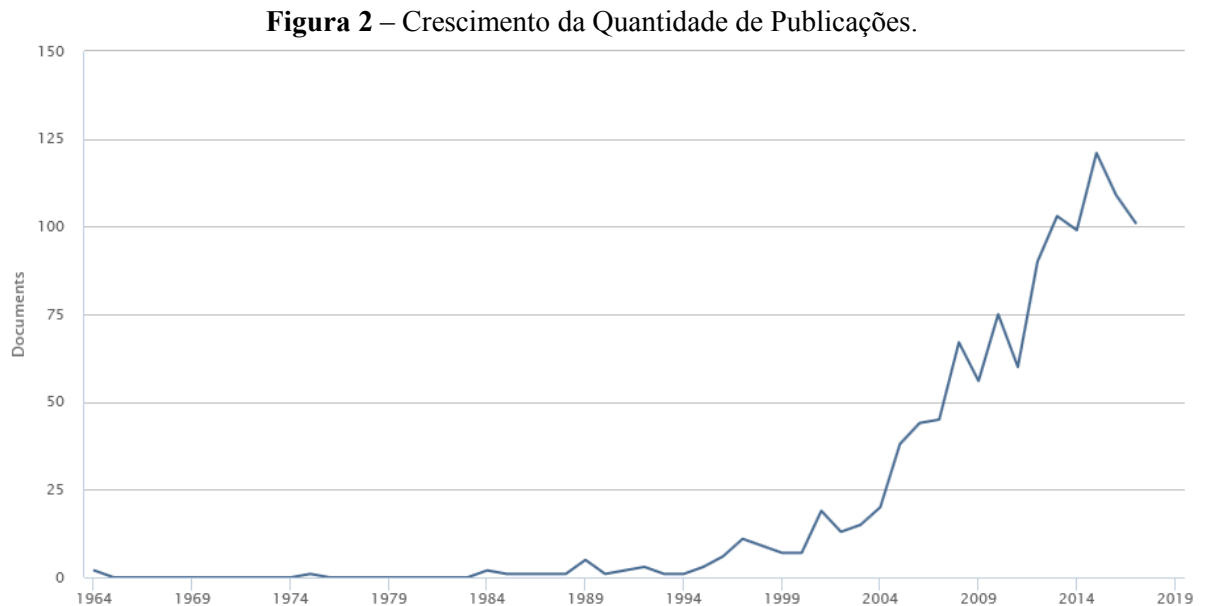
Dimensão	Escolas de Negócios	Modelo de Plataforma
Reputação	Marca como garantia de qualidade.	Registro de profissionais e referências intermediárias como garantia de qualidade.
Fronteiras	Limites institucionais claros.	Acesso imediato a profissionais.
Propósito	O principal objetivo é a pesquisa.	O principal objetivo é um programa com impacto.
Ponto inicial	Conteúdo acadêmico.	Ampla gama de perspectivas e profissionais incluídos, apoiados por perspicácia acadêmica.
Orientação	Ensino e orientação do corpo docente.	Facilitação, participante e orientada para resultado.
Conexões	Disciplinas relacionadas.	Experiência holística de aprendizagem integrada.
Colaboração	Não há incentivos à colaboração.	Efeito multiplicador da colaboração aberta.
Proposição	Conhecimento avançado e respostas "certas".	Execução da estratégia e desenvolvimento de pessoas.
Propriedade	Privada.	Compartilhada.

Fonte: Extraído de Anderson & Wijk (2010).

No modelo de plataforma os especialistas são incentivados a compartilharem o seu talento em benefício de toda a rede em vez de virem o conhecimento como algo a ser detido e protegido pelo indivíduo (ANDERSON; WIJK, 2010). Nesse momento não foi possível explorar exemplos que tratem do funcionamento do modelo de plataforma apresentado por Anderson e Wijk (2010).

2.4.6 Indicadores Bibliométricos

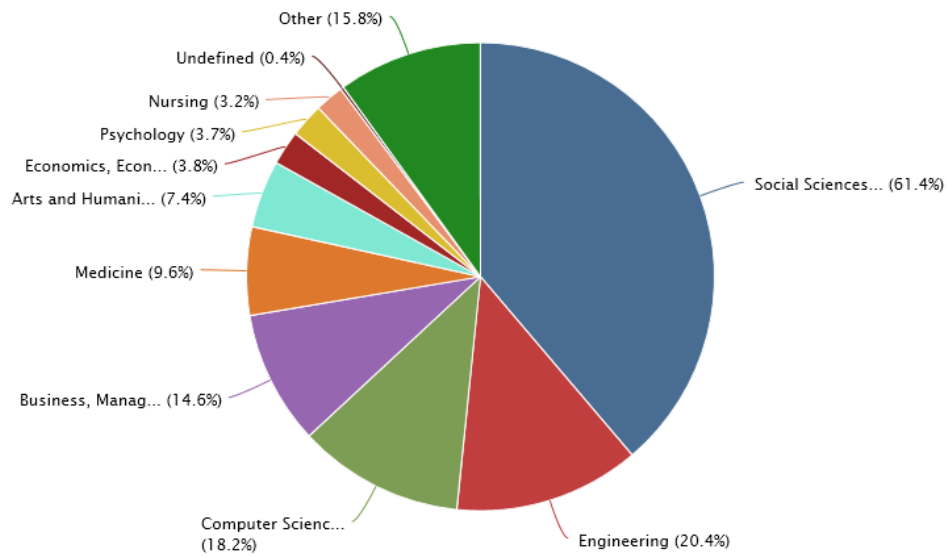
Os indicadores bibliométricos da educação gerencial sugerem uma baixa quantidade de publicações nesse campo, mas também um aumento crescente e significativo a partir dos anos 2000. A Figura 2 apresenta esta evolução.



Fonte: Scopus (2017).

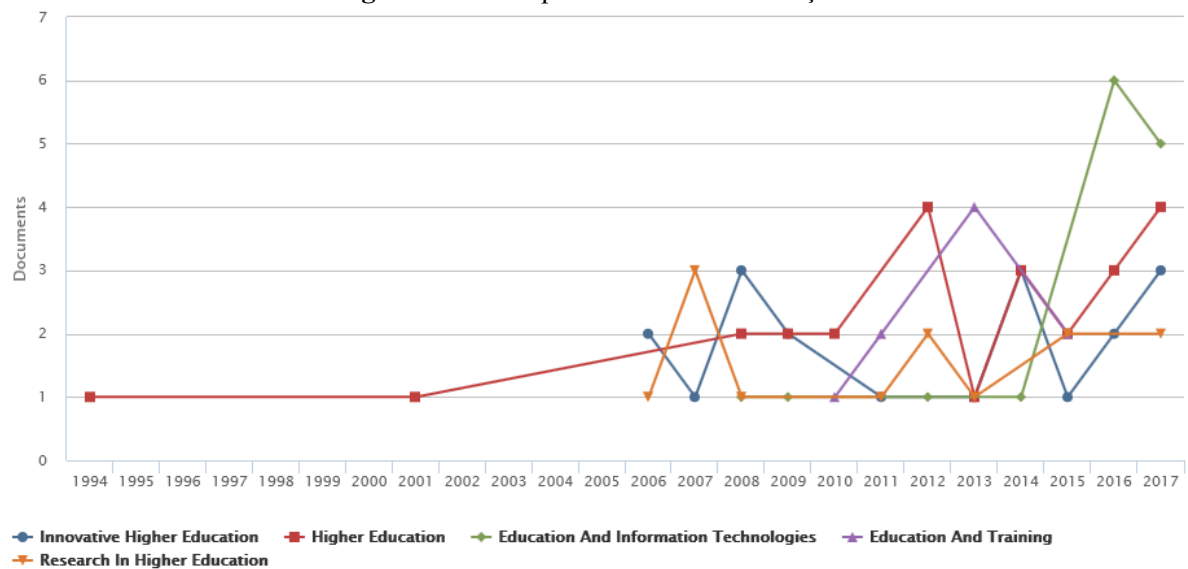
A queda que o gráfico apresenta se refere à expectativa de artigos a serem publicados no ano de 2018 em diante.

As pesquisas no campo da educação gerencial se concentram nas ciências sociais aplicadas e na área de negócios e gestão. Todavia, estudos relacionados à reformulação curricular e à educação superior permeiam diversas áreas com destaque para Ciências da Computação e Engenharia. A Figura 3 apresenta estas subáreas de publicação de estudos.

Figura 3 – Subáreas de Publicação.

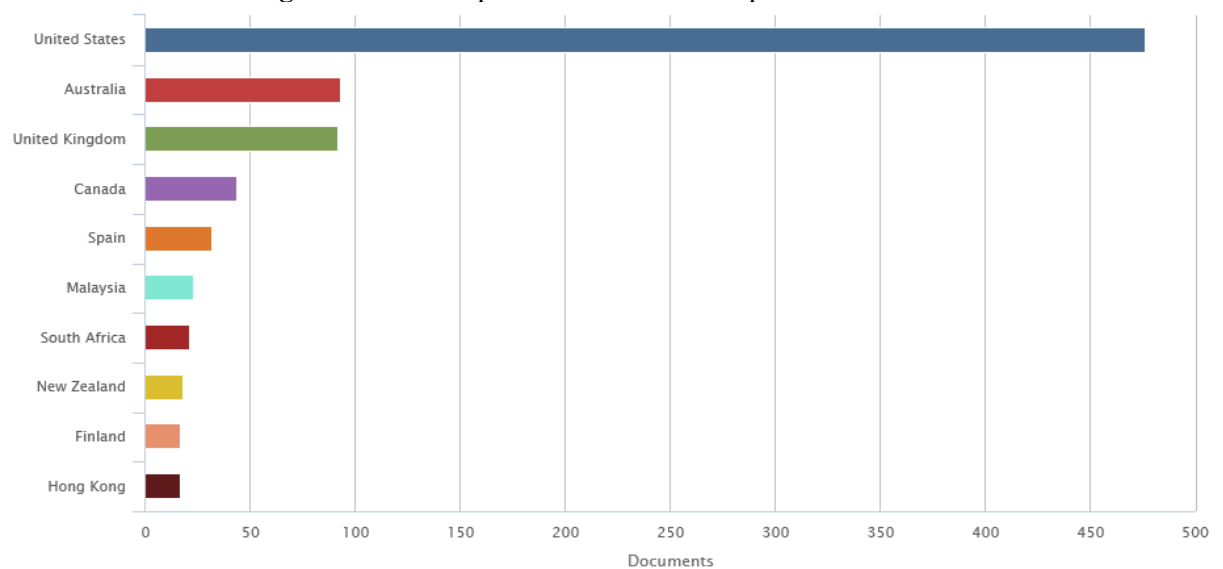
Fonte: Scopus (2017).

Algo que se confirma com esses indicadores bibliométricos é a quantidade de *journals* ou revistas próprias da área. Apenas uma, a *Higher Education* se destaca como a mais antiga das publicações da área. Com o maior número de estudos publicados está a *Education and Information Technologies*. Destaque também para a *Education and Training*, que se destacou no estudo bibliométrico feito para esta dissertação e está entre as que mais publicaram artigos no período 2010 – 2015. A Figura 4 apresenta as principais fontes de publicação.

Figura 4 – Principais Fontes de Publicação.

Fonte: Scopus (2017).

O estudo bibliométrico sugeriu países que também estão presentes na Figura 5 dentre outros. Destaque para os três primeiros: Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Como os que mais publicam no campo da educação gerencial. Enquanto o Brasil não aparece no rol dos estudos internacionais nesse campo.

Figura 5 – Países que mais Publicam Pesquisas nessa Área.

Fonte: Scopus (2017).

Outros países que têm se esforçado para fazer estudos no campo também não aparecem. De modo que este é apenas um indicativo dos países que mais publicam internacionalmente seus estudos nesse campo de pesquisa.

2.4.7 Análise Bibliométrica de Pesquisas Internacionais em Educação Gerencial

Esta subseção tem como objetivo apresentar os resultados da análise bibliométrica de pesquisas internacionais em educação gerencial. Os métodos empregados nesta análise estão descritos na seção métodos de revisão da literatura. O objetivo da análise bibliométrica foi investigar no campo das pesquisas em educação gerencial aspectos relacionados à pós-graduação lato sensu, MBA, métodos de ensino, educação superior, estratégia, conteúdos, disciplinas e habilidades.

Foram recuperados 57 artigos, que constituem a base das análises presentes neste texto. Outras palavras-chave também serviram para incluir artigos na amostra: *Teaching, Learning, Skills, Postgraduate, Training, Universities, Programme, Paradigms, Pedagogical design, Alternate pedagogies, Educational development, Curriculum/Curricula, Higher Education (HE), Students, Competences, Executive MBA, Business faculty, Management education, Education*. Os artigos foram publicados no período de janeiro de 2012 a julho de 2016 e possuem a seguinte classificação: 4% são *Case Study*, 7% *Conceptual Paper*, 2% *General Review*, 70% *Research Paper*, 2% *View Point* e 16% não informam o *Paper type* – tipo de artigo. Quanto ao ano de publicação 35% são de 2013, 21% de 2012, 19% de 2016, 18% de 2015 e 7% de 2014. Desses artigos, 61% estão contidos em 7 revistas – *international journals*. Os outros 39% estão contidos em outras 22 publicações.

As principais publicações encontradas foram: *Education + Training* com 28% dos artigos e *Journal of Management Development* com 16% dos artigos. Outras revistas que se destacam com pelo menos 2 artigos nesta amostra são: *Higher Education, Skills and Work-Based Learning; Industrial and Commercial Training; International Journal of Educational Management; Journal of Applied Research in Higher Education; Journal of International Education in Business*.

As principais palavras-chave que compõem os artigos analisados são: *Business schools, Higher education, Management education, Business education, Learning, Master of Business Administration, Curricula, MBA, United Kingdom* (aparece em quatro artigos da

amostra), *Australia* (aparece em três artigos da amostra), *Universities*, *Training*, *Students*. Os nomes de países representam o local onde o estudo foi realizado e indicam países que têm explorado os temas de pesquisa em questão. Os nomes de países que aparecem nas palavras-chave são: *Australia*, *Canada*, *Egypt*, *India*, *Malaysia*, *Switzerland*, *Turkey*, *United Kingdom*, *United States of America (USA)*, *Vietnam*.

Os artigos possuem somadas 347 palavras-chave, com média de 6,09 palavras-chave por artigo e desvio padrão de 2,76. Houve um artigo com 12 palavras-chave e quatro artigos com 11 palavras-chave. O mínimo encontrado foram três palavras-chave por artigo. Destacam-se 13 palavras-chave que representam 25% do total: *Business schools* em 6%, *Higher education* em 3% e *Management education* em 3% dos artigos. As demais palavras mais frequentes foram: *Business education* 2%, *Learning* 2%, *Master of Business Administration* 2%. Outras palavras-chave foram: *Curricula*, *MBA*, *United Kingdom*, *Australia*, *Universities*, *Training*, *Students*, com 1% cada. Do total, 229 palavras-chave (66%) aparecem apenas uma vez. Apenas duas vezes são 22 (6%) palavras-chave. Sendo assim, 27% do total de palavras-chave se repetem mais de duas vezes nos artigos.

Estas estatísticas podem se alterar se considerarmos as combinações de palavras-chave onde a primeira ou a segunda palavra se repetem. Por exemplo: *Business education*, *Business studies*, *Corporate responsibility*, *Corporate social responsibility*, *Cultural competence*, *Cultural differences*, *Executive education*, *Executive learning*, *Faculty research productivity*, *Faculty-specific factors*, *Learning methods*, *Learning organizations*, *Management education*, *Management learning*, *Mentoring activities*, *Mentoring effectiveness*, *Organizational culture*, *Organizational learning*, *Reflective learning*, *Reflective practice*, *Social media*, *Social networking*, *Teaching evaluation*, *Teaching methods*.

Todas essas palavras-chave foram consideradas diferentes umas das outras e algumas puderam ser separadas da sua composição, aqui destacadas: *Business*, *Corporate*, *Cultural*, *Executive*, *Faculty*, *Learning*, *Management*, *Mentoring*, *Organizational*, *Reflective*, *Social*, *Teaching*. Quatro artigos da amostra não expressaram palavras-chave. Esses artigos, por sua vez, possuem formatação diferente do que é encontrado normalmente nos artigos desta base e foram selecionados e incluídos a partir das palavras do título, resumo ou introdução.

A categorização das palavras-chave gerou 11 temas dos estudos em educação gerencial e a proporção de artigos por tema. O Quadro 13 apresenta temas das pesquisas em educação gerencial.

Quadro 13 – Temas das Pesquisas em Educação Gerencial.

N.	Temas	N.	%
1	<i>Business schools</i>	16	28%
2	<i>Career-competencies</i>	12	21%
3	<i>Learning</i>	10	18%
4	<i>Pedagogical methods</i>	7	12%
5	<i>Teaching</i>	3	5%
6	<i>Curriculum development</i>	2	4%
7	<i>MBA programe</i>	2	4%
8	<i>HRM</i>	2	4%
9	<i>Executive education</i>	1	2%
10	<i>Learning and Teaching</i>	1	2%
11	<i>Collaboration</i>	1	2%
	Total	57	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Existem diferentes tipos de estudos em educação gerencial e diversas motivações. Os artigos da amostra se inclinam em maior ou menor grau para um desses temas. Como visto no Quadro 13 os temas recorrentes são: *Business schools*, *Career-competencies*, *Learning* e *Pedagogical methods*.

Um dado externo a esta análise bibliométrica mostra que dos 4.586 (100%) estudos de caso publicados no ano de 2013, 886 (19,32%) foram sobre a Índia, e apenas 212 (4,6%) estavam focados no resto do mundo em desenvolvimento, incluindo a China (PFEFFERMANN, 2016). Nesta análise bibliométrica, quanto ao tipo de estudo, 67% dos artigos são estudos qualitativos, 32% quantitativos e 1% quali-quantitativo. Um contraponto é que embora este seja o resultado da amostra de artigos muitas pesquisas sobre graduados em MBA são estudos quantitativos (CHEN; DOHERTY; VINNICOMBE, 2012a).

Apesar dos setores ou das indústrias objetos dos estudos não terem sido categorizados verificou-se que as pesquisas têm como lócus de pesquisa as Universidades, *Business Schools* ou *Faculties*. Envolvem alunos, professores e gestores – o que evidencia o setor educacional e

a educação empresarial. Temas que têm despertado o interesse dos pesquisadores e podem ser mais explorados estão relacionados: às propostas de mudanças nos programas de cursos de MBA das escolas de negócios, às mudanças nos métodos pedagógicos e nas formas de ensino, aos debates sobre a aprendizagem e ao desenvolvimento de um currículo ideal que contemple as disciplinas necessárias à formação de futuros gestores – alinhado a questões sociais e desafios globais contemporâneos.

Uma análise dos objetivos da amostra de artigos permitiu identificar o propósito de estudos recentes em educação gerencial. O Quadro 14 apresenta os objetivos de pesquisa dos estudos empíricos em educação gerencial.

Quadro 14 – Objetivos de Pesquisa em Educação Gerencial.

N.	Ênfase dos Objetivos dos Estudos	Autor (es)
1	Metodologias de ensino e na experiência de aprendizagem internacional e o seu papel na carreira dos gestores.	Ryan; Silvanto & Brown (2013)
2	Competências culturais e consciência de outras culturas.	Storti (2013)
3	Definição de construtos culturais usados nas escolas de negócio (<i>business schools</i>).	Lilley; Barker & Harris (2014)
4	Projeto e desenvolvimento de currículo ou se os currículos atendem às demandas de negócio.	Bernon & Mena (2013); Mandilas; Kourtidis & Petasakis (2014)
5	Habilidades de empregabilidade.	Collet; Hine & Plessis (2012)
6	Reflexão crítica do ensino sobre o desenvolvimento profissional em gestão e educação superior a partir das perspectivas de pesquisa.	Zuber-Skerritt & Cendon (2014)
7	Explorar disciplinas que devem ser colocadas nos currículos como: ética em negócios, sustentabilidade, responsabilidade social corporativa e governança corporativa.	Holley (2012); Naeem & Neal (2012)
8	Examinar se organizações que demandam programas de educação superior do tipo <i>Work-Based-Learning</i> (WBL) podem se tornar organizações de aprendizagem.	Ions & Minton (2012)
9	Fatores que influenciam a produtividade de membros de faculdades.	White et al. (2012)
10	Fatores que influenciam a tendência de ex-alunos de MBA a fazerem doações para as universidades.	Baruch & Sang (2012)
11	A conceitualização de um paradigma de agilidade para escolas de negócios.	Gupta & Bharadwaj (2013)
12	Aspectos culturais das escolas de negócio modernas e de um aluno ágil, com uma cultura mais flexível, orientado para o desempenho.	Lorange (2013)

N.	Ênfase dos Objetivos dos Estudos	Autor (es)
13	Fatores que afetam o desempenho do ensino.	Ar; Hamzaçebi & Baki (2013)
14	A relação entre a formação executiva de CEOs e a performance financeira da firma.	Lindorff & Jonson (2013)
15	Examinar empiricamente se treinamento por meio de debates aumentam habilidades de aprendizagem.	D'Souza (2013)
16	As relações entre as organizações e os seus fornecedores de educação gerencial a fim de gerar aprendizado e aumentar a capacidade de desenvolver e executar a estratégia.	Haskins & Shaffer (2013)
17	Análise da reputação das escolas de negócios.	Siebert & Martin (2013)
18	Avaliar a mudança em uma escala de avaliação do ensino pelo aluno.	Chulkov & Alstine (2012)
19	Analisar e avaliar o <i>mentoring</i> em <i>business schools</i> .	George & Mampilly (2012)
20	Promover o debate sobre a relevância da educação em gestão (<i>business education</i>).	Muff (2012)
21	Analisar insuficiências da educação empresarial no contexto de processo.	Seethamraju (2012)
22	O feedback que é dado pelos professores universitários aos alunos como parte do ensino e aprendizagem.	Laryea (2013)
23	Explorar games como uma pedagogia alternativa para elevar os sistemas de aprendizagem.	Pillay & James (2013); Viviers; Fouché & Reitsma (2016)
24	O uso de vídeos educacionais produzidos pelo Youtube.	Chen & Gilchrist (2013)
25	Debates atuais sobre tecnologias de aprendizagem (<i>learning technologies</i>) no dia a dia dos professores universitários.	Bond & Goodchild (2013)
26	O <i>e-learning</i> nas escolas de negócios.	Bunt-Kokhuis & Weir (2013)
27	As limitações de modelos dominantes de educação em gestão e propor estratégias alternativas.	Dameron & Durand (2013)
28	O papel das escolas de negócios.	Rayment & Smith (2013)
29	O impacto da mudança regulatória no comportamento das escolas de negócio.	Hommel & King (2013)
30	O que os estudantes procuram em um programa de MBA e como o programa compreende suas necessidades.	Ly; Vickers & Fernandez (2015)
31	Como as universidades podem trabalhar junto aos negócios para identificar e abordar habilidades necessárias.	Felce; Perks & Roberts (2016)
32	O estudo das agências de acreditação (<i>accreditation agencies</i>).	Elliott & Goh (2013); Pfeffermann (2016)
33	O que influencia os indivíduos a adotarem a aprendizagem baseada em vídeo (VBL) e tecnologias.	Mikalef; Pappas e Giannakos (2016)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os objetivos de pesquisa dão destaque para metodologias de ensino e experiências de aprendizagem, competências culturais, desenvolvimento de currículo, habilidades de

empregabilidade, reflexão crítica do ensino, exploração de disciplinas para os currículos, tipos de programas de educação superior (WBL e VBL), produtividade de membros acadêmicos, paradigmas de agilidade, desempenho do ensino, correlação entre formação e desempenho financeiro da firma, modalidades de treinamento e sua relação com o desenvolvimento de determinadas habilidades, fornecedores de educação gerencial e estratégia organizacional, papel e reputação das escolas de negócios, escala de avaliação, relevância e insuficiências da educação empresarial, uso de feedback, games, vídeos e tecnologias, modelos de educação, mudanças regulatórias e demandas dos estudantes por conteúdos e habilidades.

Estes objetivos de pesquisa em educação gerencial podem ser considerados centrais e relevantes para este campo. Além disso, esses objetivos sinalizam temas e objetos de estudo explorados, que abrem espaço para novos estudos ou agendas de pesquisa em diversas áreas subjacentes relacionadas. O Quadro 15 apresenta uma síntese do que sugerem os resultados de pesquisas em educação gerencial, possíveis lacunas teóricas e práticas e sugestões de estudos futuros ou maiores aprofundamentos.

Quadro 15 – Resultados de Pesquisa em Educação Gerencial.

N.	Resultados de Pesquisa	Autor (es)
1	Os alunos valorizam a inclusão da responsabilidade social corporativa como conteúdo dentro de seus currículos.	Holley (2012)
2	Embora governança corporativa, sustentabilidade e ética nos negócios tenham sido comumente ensinadas nas escolas de negócios, estes conteúdos não eram priorizados, houve também falta de abordagens sistemáticas para a integração da sustentabilidade nos currículos de negócios e as barreiras significativas para a integração da sustentabilidade nos programas permaneceu.	Naeem & Neal (2012)
3	A diversidade de perspectivas do pessoal e dos estudantes, habilidades, motivações e capacidades são fundamentais para desenvolver, apoiar e promover o uso inovador de <i>e-learning</i> e de tecnologias na aprendizagem, ensino e avaliação de aprendizagem.	Bond & Goodchild (2013)
4	Há uma tensão entre a contínua ascendência de paradigmas de gestão da educação anglo-americana dominante e o crescente reconhecimento da diversidade de um mundo multipolar.	Dameron & Durand (2013)
5	As escolas de negócios devem desempenhar um papel na resolução de questões globais urgentes e os líderes das escolas de negócios não têm dirigido os negócios na direção de ajudar a humanidade a alcançar um futuro sustentável.	Rayment & Smith (2013)
6	As necessidades dos profissionais evoluíram, de adquirir competências a partir de treinamento para outra baseada na obtenção de apoio para uma maior implantação da estratégia e de programas de gestão de mudança dentro das organizações, requisitos para a aprendizagem experiencial, projeto de trabalho envolvendo profundo envolvimento do corpo docente, projeto de atividade pré e pós-curso e aprendizagem apoiada em portais da internet.	Bernon & Mena (2013)

N.	Resultados de Pesquisa	Autor (es)
7	Programas de MBA que usam métodos de ensino experienciais que enfatizam viagens internacionais, intercâmbios e estágios tendem a ter graduados com maior mobilidade internacional do que aqueles que não o fazem, mesmo após a influência de estudantes estrangeiros e a localização terem sido controlados.	Ryan; Silvano & Brown (2013)
8	Entre empregados de empresas, estudantes e professores encontrou-se que em todos esses grupos existe uma percepção diferente sobre o currículo.	Mandilas; Kourtidis & Petasakis (2014)
9	A prática reflexiva é essencial para uma abordagem profunda da aprendizagem, pesquisa e desenvolvimento profissional e é uma força motriz para permitir que os alunos sejam adequadamente equipados para as constantes e complexas mudanças no mundo turbulento de hoje e de amanhã.	Zuber-Skerritt & Cendon (2014)
10	O método de caso é útil na educação dos tomadores de decisão de gestão que enfrentam situações complexas, mas é mais eficaz quando os casos contêm determinados ingredientes essenciais e quando o instrutor é hábil em liderar a discussão.	Ickis; Woodside & Ogliastri (2014)
11	A partir da análise das respostas dos alunos, os participantes preferem Machinima como um mecanismo de transferência de aprendizagem. Também relataram estar mais aptos a se concentrar na mensagem das sequências de aprendizagem Machinima.	Donovan (2015)
12	Os respondentes tendem a considerar a prática de ética nos negócios essencialmente uma obrigação social e religiosa em vez de representar uma exigência específica do local de trabalho, que pode e deve ser desenvolvida durante um programa de MBA.	Rees; Jamil & Rowlands (2015)
13	Há uma demanda para feedback reforçada, particularmente o verbal.	Leger & Sirichand (2015)
14	Habilidades interpessoais (<i>soft-skills</i>) e habilidades tradicionais de gestão são complementares e juntas levam à aquisição de habilidades estratégicas.	Parente; Stephan & Brown (2012)
15	Na Austrália, no período testado, um CEO de negócios ou outra educação específica não exerce efeito sobre o desempenho financeiro das suas organizações.	Lindorff & Jonson (2013)
16	A pesquisa sugere o uso de uma pedagogia racional de uso dos debates para desenvolver tanto as capacidades-chave dos graduados como o pensamento crítico e as habilidades de comunicação, quanto os processos que facilitam a aprendizagem como motivação, os desafios intelectuais e a aprendizagem em profundidade.	D'Souza (2013)
17	O estudo sugere que a acreditação pode promover a aprendizagem organizacional. Particularmente uma melhoria contínua nas escolas de negócios universitárias.	Elliott & Goh (2013)
18	Os resultados indicam que a internacionalização da educação superior não pode ser conduzida da mesma forma em cada faculdade, mas deve ser considerada uma parte do foco particular de cada faculdade.	Jiang & Carpenter (2013)

N.	Resultados de Pesquisa	Autor (es)
19	Os participantes indicaram que, num contexto transcultural, a competência intercultural é alcançada cooperativamente e não individualmente e que as habilidades de trabalho em equipe muitas vezes substituem as habilidades técnicas. Nos contextos da competência intercultural e da educação internacional em gestão, os participantes acreditavam que as habilidades efetivas de trabalho em equipe são desenvolvidas através de oportunidades de aprendizagem experiencial.	Pillay & James (2013)
20	As escolas de negócios precisam implementar a reformulação dos seus currículos em diferentes áreas críticas, incluindo gestão num contexto global, desenvolvimento de liderança, inovação e criatividade, pensamento crítico e habilidades de comunicação e aprendizagem experiencial.	Datar; Garvin & Cullen (2011)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados de pesquisas no campo destacam a inserção de disciplinas nos currículos de MBA e sua relação com determinados métodos e técnicas de ensino para melhor abordagem e integração. Como as seguintes: responsabilidade social corporativa, governança corporativa, sustentabilidade e ética nos negócios. Além da reformulação dos seus currículos em diferentes áreas críticas e do desenvolvimento: de pensamento crítico, de competência intercultural, de habilidades de comunicação, de habilidades interpessoais (*soft-skills*) e tradicionais de gestão para a aquisição de habilidades estratégicas. O Quadro 16 apresenta as sugestões de pesquisas futuras e demais considerações dos estudos empíricos para as investigações e pesquisas no campo da educação gerencial.

Quadro 16 – Sugestões de Pesquisas em Educação Gerencial.

N.	Sugestões de Pesquisa e Considerações dos Autores	Autor (es)
1	Desenvolver um módulo de treinamento visando desenvolver e aumentar as capacidades de um mentor (professor).	George & Mampilly (2012)
2	As mudanças necessárias para reposicionar os cursos de negócio exigem uma mudança significativa no pensamento acadêmico, melhorias no ensino tradicional, nos modelos de pesquisa e principalmente uma pressão externa das agências de acreditação e negócios.	Seethamraju (2012)
3	Desenvolver ferramentas sofisticadas para analisar o trabalho dos estudantes relacionado a uma taxionomia de aprendizagem organizacional.	Ions & Minton (2012)
4	Não está claro se mudanças significativas estão de fato ocorrendo nos materiais dos cursos ou se esforços baseados nas disciplinas têm sido suficientes para implementar a educação para o desenvolvimento da sustentabilidade nos currículos de negócio.	Naeem & Neal (2012)

N.	Sugestões de Pesquisa e Considerações dos Autores	Autor (es)
5	São necessárias mais investigações para medir a eficácia das várias técnicas de ensino e aprendizagem. Análise multivariada seria útil para determinar a multiplicidade de efeitos sobre a aprendizagem que podem ocorrer dentro do ambiente da escola de negócios.	Gupta & Bharadwaj (2013)
6	Mais pesquisas são necessárias para examinar como diferentes métodos de provisão de feedback prestam-se a diferentes tipos de tarefas a fim de aumentar a experiência de aprendizagem para os estudantes.	Laryea (2013)
7	É necessário mais pesquisas a fim de fomentar uma colaboração mais profunda dentro das organizações de ensino superior, considerando os espaços de ensino e aprendizagem tanto físicos quanto virtuais e a relação entre o ensino e a tecnologia na educação superior.	Bond & Goodchild (2013)
8	Os pesquisadores devem examinar especificamente como os métodos de aprendizagem experiencial e os estágios podem ser melhorados ou suplementados pela sala de aula e por outras metodologias de ensino baseadas na experiência.	Ryan; Silvanto & Brown (2013)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas sugestões de estudos futuros propõem enfoque: no desenvolvimento de capacidades do professor, no reposicionamento de cursos, na análise do trabalho dos estudantes, nos materiais, disciplinas e currículos, nas técnicas de ensino-aprendizagem, nos métodos de provisão de feedback, nos espaços de ensino-aprendizagem e na tecnologia na educação superior, nos métodos de aprendizagem experiencial e na readequação do ensino dentro de sala de aula.

2.4.8 Panorama das Pesquisas Nacionais em Educação Gerencial

Embora sejam raras as publicações nacionais sobre o tema educação executiva ou educação gerencial e as pesquisas na área de aprendizagem gerencial no Brasil incipientes (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004), pretende-se aqui fazer um esboço dessas pesquisas no Brasil. Foram utilizadas como palavras-chave: educação executiva, formação de gestores e pós-graduação lato sensu. Nas bases Periódicos Capes, Spell e Scielo. Não foi estabelecido um período para a busca de artigos. Também não houve a intenção de detalhar aqui os resultados e sugestões de pesquisas futuras desses trabalhos nacionais. O Quadro 17 apresenta os objetivos dos estudos nacionais em educação gerencial.

Quadro 17 – Objetivos dos Estudos Nacionais em Educação Gerencial.

N.	Objetivos dos Estudos	Autor (es)
----	-----------------------	------------

N.	Objetivos dos Estudos	Autor (es)
1	Ampliar o conhecimento sobre o demandante principal de cursos de educação continuada, que é o aluno.	Ikeda, Campomar e Veludo-De-Oliveira (2003)
2	(1) averiguar quais os objetivos e expectativas dos alunos em relação ao curso de pós-graduação pesquisado; (2) avaliar quais os atributos considerados mais importantes para a escolha de um curso; e (3) verificar se existem perfis característicos, ou seja, se seria possível definir uma tipologia de alunos baseada na importância atribuída aos diferentes atributos.	Ikeda e Bacellar (2005)
3	Investigar um processo de aprendizagem em rede implementado por uma escola de negócios brasileira – Fundação Dom Cabral.	Pardini, Gonçalves e Azevedo (2014)
4	Identificar fatores determinantes na seleção de cursos de educação continuada, definidos aqui como cursos de curta duração (48 a 120 horas em geral) para graduados, em uma área de interesse específica, geralmente equivalente a uma disciplina em um curso de graduação ou pós-graduação.	Moraes et al. (2006)
5	Apresentar uma revisão da literatura que consolida a aprendizagem gerencial como uma área emergente de pesquisa e prática no campo das organizações.	Moraes, Silva e Cunha (2004)
6	Estudar o caso de uma grande empresa que alcançou considerável competitividade no mercado global, com vistas em averiguar se ela desenvolve formas alternativas de aprendizagem e formação de gestores.	Almeida e Souza-Silva (2015)
7	Entender como os gestores investigados aprenderam a exercer a rotina de gerenciamento do processo produtivo dos pedidos dos clientes.	Silva e Lucena (2015)
8	Discutir e analisar as mudanças sofridas no enfoque conceitual da pós-graduação lato sensu, seu papel e a flexibilização ocorrida, nesse nível de ensino, após a revogação da Resolução CFE nº 12/83 e a expansão mercadológica que, por vezes, afeta esse nível de ensino.	Fonseca (2004)
9	Tratar do desenvolvimento e das perspectivas dos cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu.	Pilati (2006)
10	Analisar influências do processo de compartilhar experiências para o desenvolvimento da prática reflexiva dos executivos e comparar o uso dessa estratégia de ensino-aprendizagem em dois Programas de MBA Executivo.	Roglio (2009)
11	Entender como as executivas percebem e traçam suas carreiras, notadamente quanto a fatores facilitadores do processo, dificuldades percebidas e estratégias para superá-las.	Loureiro, Costa e Freitas (2012)
12	Investigar a influência dos Estados Unidos no estabelecimento e desenvolvimento de duas das principais escolas brasileiras de administração de empresas no Brasil, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV) e a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP).	Vale, Bertero e Silveira (2013)
13	Compreender o impacto de problemáticas vinculadas à sustentabilidade nos processos de aprendizagem de gestores e o papel da educação gerencial em seu desenvolvimento.	Closs e Antonello (2014)

N.	Objetivos dos Estudos	Autor (es)
14	Realizar um levantamento das disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em Gestão Ambiental (GA).	Leandro e Zago (2015)
15	Identificar como os secretários de programa de pós-graduação em Educação avaliam sua prática profissional em relação à coordenação e aos corpos docente e discente no que se refere à gestão administrativa e pedagógica desses programas.	Soares e Pauly (2015)
16	Descrever e analisar, por meio de um estudo de caso de natureza qualitativa, como o projeto pedagógico de um programa de educação gerencial viabiliza a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis.	Vasconcelos, Junior e Silva (2013)
17	Pesquisar as interações entre as instituições de educação superior e identificar estratégias cooperativas a partir de uma perspectiva interorganizacional na mesma indústria.	Dal-Soto e Monticelli (2017)
18	Analisar as possibilidades para que os programas de educação executiva se tornem agentes da reforma no modo de pensar [a complexidade], de forma que os executivos enxerguem as conexões que permeiam os sistemas naturais e sociais e, conseqüentemente, se conscientizem da relevância de definir e implementar estratégias que promovam o desenvolvimento sustentável na sociedade.	Roglio, Corso e Silva (2008)
19	Recuperar as trajetórias do ensino e da pesquisa em administração no Brasil para discutir desafios atuais relacionados à construção da relevância de nossa produção científica.	Mascarenhas, Zambaldi e Moraes (2011)
20	Analisar a contribuição da aprendizagem organizacional para a mudança no processo de ensino-aprendizagem de uma IES.	Silva e Leite (2014)
21	Identificar e analisar alguns fatores que afetam a transferência da aprendizagem, em contexto de treinamento, para o local de trabalho de duas ações de treinamento distintas quanto ao design e às competências.	Veloso et al. (2015)
22	Identificar características das universidades corporativas em empresas brasileiras.	Branco (2006)
23	Testar um modelo de predição dos efeitos de ações educacionais sobre os indicadores de desempenho no trabalho.	Pilati, Porto e Silvino (2009)
24	Analisar os processos da aprendizagem organizacional que levaram ao desenvolvimento das competências necessárias para que instituições de ensino superior passassem a oferecer Cursos Superiores de Tecnologia [CSTs].	Takahashi e Fischer (2010)
25	Compreender o que executivos de pequenas empresas varejistas aprendem em seus ambientes de trabalho.	Lucena e Cunha (2014)
26	Investiga-se a atuação do professor no desenvolvimento da capacidade dos executivos para tomar decisões efetivas em situações inesperadas, complexas e incertas com as quais se defrontam na sua prática profissional.	Roglio e Coelho (2009)

Fonte: Elaboração própria.

Os objetivos de pesquisa nacionais dão destaque para a demanda por educação continuada e/ou cursos de curta duração, expectativas, perfis dos alunos e o processo de

escolha de programas, aprendizagem gerencial e formação de gestores, mudanças no conceito de pós-graduação lato sensu e a influência de outras variáveis como legislação e mercado, experiências compartilhadas e prática reflexiva como estratégia de ensino, estudo das carreiras de mulheres executivas, influência norte americana nas escolas de negócios brasileiras, aplicação nas áreas de sustentabilidade, gestão ambiental e negócios sustentáveis, processos de aprendizagem, disciplinas e matrizes curriculares, gestão administrativa e pedagógica de programas, projeto pedagógico, relação entre IES e estratégias, desenvolvimento social de executivos e gestores, relevância da produção científica, aprendizagem organizacional, transferência da aprendizagem, universidades corporativas, efeito de ações educacionais no desempenho do trabalho, aprendizagem no trabalho, atuação do professor. Aqui não foi possível determinar a frequência dos temas a partir da categorização e contagem das palavras-chave, pois foi uma breve revisão não sistemática com a finalidade de observar os campos de pesquisa explorados pelas pesquisas nacionais que consideram a educação gerencial.

2.4.9 Detalhamento do Nível e das Unidades e Subunidades de Análise

Os funcionários que têm melhores habilidades e conhecimentos têm a maior chance de conseguir um emprego interessante, ganhar promoção ou se transferir para outros trabalhos (FOJT, 1996). Monks e Walsh (2001) entendem que o surgimento de novos programas de formação de gestores trouxe a oportunidade de se examinar vários elementos do ensino na pós-graduação lato sensu: o que é ensinado, quem está ensinando, como nós ensinamos, o que é aprendido, como os estudantes aprendem (estilos de aprendizagem) e de que maneira avalia-se a aprendizagem. No entanto, as habilidades exigidas por uma profissão são o ponto de partida do desenvolvimento de currículo (BERNON; MENA, 2013).

Shay (2015) cita Bernstein que define três campos do discurso pedagógico: produção – onde novos conhecimentos são criados, recontextualização – onde os conhecimentos de um campo de produção são selecionados, rearranjados e transformados em currículo, e o campo de reprodução – onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Para Shay (2015) o currículo e a reforma curricular são práticas localizadas no campo da recontextualização. Este campo pedagógico é abordado nesta dissertação no intuito de revisar conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino para os programas de pós-graduação em

Administração Estratégica de Agronegócios a fim de rearranjá-los de modo a propor direcionamentos para a elaboração de estruturas curriculares possíveis para esses programas de MBA. Todavia, independentemente do contexto “estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples” (GALIAN, 2014, p. 654).

Carnall (1995) argumenta que a formação em gestão necessita mudar para uma abordagem internacionalizada. Para Almog-Bareket (2011) falta nos programas de MBA um processo de educação que inclua o desenvolvimento de consciência do fator humano na organização e as habilidades para se engajar num diálogo relevante, que incentive a identificação com a mudança, independente de mecanismos formais e de autoridade. Silvis et al. (1999) revelam que a maior parte dos currículos de MBA não exige ou recomenda o ensino de habilidades de comunicação.

A mudança de paradigma que ocorreu nos MBA na Europa partiu de uma abordagem guiada pelo docente para uma abordagem guiada pelo cliente, da instituição acadêmica para uma centralização no serviço, do ensino e pesquisa para as necessidades de negócio (CARNALL, 1995). Assim, para Carnall (1995), um programa de MBA pode ser avaliado nas dimensões: currículo, sistemas de fornecimento de ensino, aprendizagem e contexto, exame e avaliação.

Baruch e Leeming (1996) declaram que o currículo é uma dimensão importante para o estudante, para o empregador e para a escola de negócios. O currículo pode, resumidamente, ser definido como um conjunto de experiências objetivas planejadas, Helsby o divide em quatro partes: conteúdo, organização, aprendizagem e métodos de ensino, e avaliação (KNIGHT, 2001). Existem três formas de currículo: o currículo planejado, o currículo criado (erroneamente chamado de currículo entregue) e o currículo compreendido (equivocadamente chamado de currículo recebido) (KNIGHT, 2001).

Para sustentar uma aprendizagem complexa os currículos devem ser coerentes e progressivos. Três aspectos de coerência devem ser respeitados: o que é planejado deve ser criado (entregue) e o que foi criado deve ser entendido (recebido), as estratégias de conteúdo, organização, aprendizagem e estratégias de ensino do currículo e os arranjos de avaliação devem se articular, as mensagens-chave que permeiam os encontros de aprendizagem devem integrar um discurso intencional sobre o que importa e as "regras do jogo". A progressão significa que o currículo deve ser concebido de modo que os encontros do primeiro ano sejam

apropriados para os principiantes e os encontros no último ano, adequados aos especialistas (KNIGHT, 2001).

Os conteúdos são instrumentos utilizados “para formar competências e habilidades, e sua seleção deve observar critérios de relevância social e de contribuição para a formação das capacidades e para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos” (SAMPAIO, 2010, p. 02). O conteúdo do programa é um aspecto que distingue um MBA de seus concorrentes e diz respeito à natureza do seu currículo e como este reúne as necessidades da vida empresarial (BARUCH; LEEMING, 1996). O conteúdo também é importante na avaliação do desempenho das escolas de negócios (BARUCH; LEEMING, 1996). Entretanto, além do conteúdo e dos conhecimentos que devem ser aprendidos é importante considerar as diferenças nos estilos de aprendizagem dos estudantes (RAJARAM; BORDIA, 2011).

Os programas de MBA têm como objetivos: preparar graduados para funções de gestão, aumentar sua compreensão das necessidades industriais e empresariais, enriquecer as suas habilidades e fornecer-lhes competências relevantes para as suas carreiras (BARUCH; LEEMING, 1996). Para Monks e Walsh (2001) os programas de MBA são voltados para graduados recém-qualificados e visam fornecer conhecimento detalhado e especializado de um aspecto particular da empresa ou dos negócios.

O conhecimento acadêmico considerado valioso é empírico, objetivo, racional e organizado em disciplinas (GIBBS, 2008). De modo que tanto a graduação quanto a pós-graduação para gestores são organizadas por disciplinas (MINTZBERG; GOSLING, 2002). No entanto, gerenciar significa liderança e habilidades integradoras e não o domínio de um conjunto de disciplinas isoladas (MINTZBERG; GOSLING, 2002). Pois, embora o currículo se justifique por áreas “o termo áreas se refere a disciplinas e não a conjuntos de disciplinas agrupadas por algum critério de proximidade” (SAMPAIO, 2010, p. 02).

Segundo Mintzberg e Gosling (2002) desde a escola primária o mundo é arranjado em disciplinas como matemática, literatura, história, física, economia, etc. De forma que cada disciplina tem uma perspectiva própria de enxergar o mundo, definir e resolver problemas (MINTZBERG; GOSLING, 2002). Porém, nos cursos baseados em disciplinas o tempo frequentemente é insuficiente para examinar como uma área de estudo como a contabilidade se relaciona com outra área como marketing, o que ocorre devido à necessidade de cobrir adequadamente o tópico principal (KACHRA; SCHNIETZ, 2008).

O desempenho dos administradores depende de um bom treinamento, de conhecimentos e de competências (RAJARAM; BORDIA, 2011). Blount e McNeill (2011) estabelecem que o objetivo do ensino no contexto universitário é fornecer um ambiente de aprendizagem para que os estudantes desenvolvam capacidades e alcancem a aprendizagem das unidades ensinadas. Gupta e Bharadwaj (2013) analisam que as disciplinas planejadas para um currículo preveem o desenvolvimento de certas habilidades e competências e que dentre as mudanças necessárias aos currículos está a necessidade de implementar habilidades sociais e interpessoais, enquanto mantém disciplinas conceituais e analíticas fundamentais.

Garraway (2010) evidencia que o conhecimento ensinado na universidade difere do conhecimento em uso no trabalho e a questão é como superar essas diferenças por meio de uma alteração na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em administração. Humphreys et al. (2010) entende que para superar os desafios enfrentados pelas escolas de negócios é necessário criar uma estrutura curricular multidisciplinar integrada, que prepare os estudantes para um mundo dos negócios que é complexo e multidimensional.

2.5 OS MÉTODOS DE ENSINO E AS DISCIPLINAS EXPERIENCIAIS

Esta subseção apresenta e discute métodos de ensino para se trabalhar as habilidades, conhecimentos, disciplinas e conteúdos abordados nas estruturas curriculares e nos programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios.

Existe um dualismo entre currículo e instrução ou ensino, que embora sejam campos sobrepostos, têm origem cultural e acadêmica distintas, mas possuem o mesmo objeto (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). A discussão sobre currículo vem de uma tradição anglo-saxã ao passo que a didática e programas fazem parte do pensamento francês, alemão e espanhol. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 123) “os estudos curriculares estão em vias de encontrar um esquema ordenador dos diferentes problemas que estão em torno dele e do ensino”. Os problemas microcurriculares dizem respeito a cada matéria ou disciplina. No entanto, “o primeiro problema curricular tem um significado social e político”, pois não é possível aprender tudo e nem fazer com que todos aprendam as mesmas coisas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 124). O que é preciso fazer é buscar formas de entender os problemas que surgem a fim de resolver certas discrepâncias. Todas elas têm origens didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 125). Não existe uma única

definição ou concepção de currículo e o currículo real é “algo que se delimita no processo de seu desenvolvimento” (CONTRERAS, 1990, p. 176 *apud* SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 126). A concepção mais restrita e difundida é a de que “o currículo é o programa-resumo de conteúdos de ensino” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 147).

A forma como o treinamento é executado e a atmosfera geral que domina o treinamento é descrito pelos gestores como uma experiência de volta à escola (ANTONACOPOULOU, 2006). Por isso, argumenta-se que a educação gerencial precisa se tornar global, integrada e inovadora, a fim de desenvolver o pensamento crítico, criativo e de inovação, aliado à aprendizagem experiencial e conectado com a corrente do *design thinking* proposto por Buchanan, cujas atividades também estão voltadas para o redesenho do ensino e do currículo de aprendizagem (LANCIONE; CLEGG, 2015). Dado que as abordagens tradicionais para educar gestores e empreendedores tem se provado pouco úteis e contraproducentes (CHIA, 1996).

Aprender no contexto das organizações é importante para prover as oportunidades aos gestores de articular o que é essencialmente introspectivo e retrospectivo, bem como de refletir sobre e questionar suas práticas (ANTONACOPOULOU, 2006). Nesse sentido, diversos assuntos podem ser abordados dentro do tema métodos de ensino (*teaching methods*). Especificamente para a pós-graduação lato sensu pode-se abordar: a aprendizagem em si (individual e/ou organizacional), que é um processo social complexo (ANTONACOPOULOU, 2006), o inglês como a língua de ensino, o tamanho ou dimensão da sala de aula (*large class pedagogy* – LCP) e o uso de recursos híbridos (*blended learning*) com parte do ensino presencial e parte a distância, a aplicação e o desenvolvimento de metodologias ativas ou experienciais como: filme – *Video Based Learning* (VBL), jogos, simulações, contação de histórias (*story telling*), o uso dessas metodologias para o desenvolvimento de habilidades específicas (*soft-skills*), bem como os casos de estudo ou de ensino, *Problem-based learning* (PBL) e *Work-based learning* (WBL). Portanto, esta dissertação se limita à algumas discussões acerca destes métodos e não fará discussões profundas sobre todos eles.

O PBL foi desenvolvido nas décadas de 1960 e 1970 nas escolas de medicina Canadenses, visava abordar o problema de que os alunos não podiam ganhar conhecimento prático através de aulas unidirecionais convencionais, do professor para o aluno. É uma

abordagem centrada nos alunos, que são orientados a tomar iniciativa para resolver problemas por meio da interação em grupos entre seus pares (TAKAHASHI; SAITO, 2013). Diversos autores, Tamblyn, Rhem, Berkel e Schmidt, Ramsay e Sorrell, Harland, Savery, Kumar e Natarajan, Koh et al., definiram conceitualmente o PBL, aprendizagem baseada na resolução de problemas, seus benefícios, vantagens e como os estudantes adquirem habilidades para resolver problemas, destaca-se o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação. Enquanto outros autores, Schmidt, Birch, Ramsay e Sorrell, Massa, Vardi e Ciccarelli, Hmelo-Silver e Barrows, se preocuparam em definir passos para a resolução de problemas o que conectou esta estratégia de ensino com os casos de estudo (TAKAHASHI; SAITO, 2013).

Aprender a partir da experiência inclui conhecimentos e habilidades adquiridas de forma não planejada através da vida e, muitas vezes, como resultado de demandas de aprendizagem do trabalho (GARNETT; CAVAYE, 2015).

Bisoux sugere que as escolas de negócios estão apostando que as empresas vão querer contratar estudantes que estão expostos a currículos mais especializados, integrados, experienciais e sequenciados (GUPTA; SAUNDERS; SMITH, 2007).

Bailey e Ford (1996) apresentam uma noção alternativa de administração como um ofício que envolve criatividade, experimentação e julgamento e defendem que a criatividade colabora para aprimorar a habilidade dos gestores em explorar e desenvolver os próprios talentos, além de contribuir para o desenvolvimento de organizações e profissões. O currículo pode abordar a criatividade relacionada à motivação (encorajar intenções criativas, empoderar positivamente crenças de capacidade, desenvolver expectativas positivas sobre as consequências da ação criativa) e a criatividade relacionada a habilidades (habilidades de pensamento divergente e convergente, capacidade de encontrar o problema e habilidades de comunicação) (BAILEY; FORD, 1996).

Os professores de administração devem reconhecer as diferenças entre a abordagem científica e a prática, pois o ensino baseado na ação é uma alternativa viável ao currículo tradicional e projetar currículos de negócios que reflitam o papel central da ação ao invés de análises científicas promovem uma revisão racional dos currículos de administração dentro e entre disciplinas de gestão (BAILEY; FORD, 1996).

A integração do processo de formação de gestores nos programas de pós-graduação lato sensu deve considerar três dimensões: teórica, analítica e prática (KACHRA;

SCHNIETZ, 2008). Além do fato de que os estudantes de pós-graduação em administração têm objetivos distintos, alguns querem obter conhecimentos técnicos que tornarão seu trabalho mais eficiente enquanto outros precisam apenas do certificado (ROZANSKI, 2008).

Mudanças fundamentais no ensino e na aprendizagem são raras na educação superior (LUEDDEKE, 1999). A pedagogia dominante no ensino da administração é uma mistura de casos e aulas expositivas, a primeira é usada como ilustrações de teoria e comportamentos de gestão (KACHRA; SCHNIETZ, 2008). Tendências que caracterizam a educação superior estão relacionadas a estudantes que demandam padrões de ensino flexíveis para melhorar suas perspectivas de carreira, programas de aprendizagem e pesquisa desafiadores, integração próxima nos níveis regionais e locais enquanto se relacionam em rede internacionalmente (LUEDDEKE, 1999). A concepção do currículo educacional precisa envolver os traços afetivos, espirituais, sociais, psicológicos e cognitivos pessoais dos estudantes e ser praticável em diversas configurações pedagógicas dentro da classe e no local de trabalho, através de ações pedagógicas adequadas (ZAKI; RASHIDI, 2013).

Um modelo de estrutura genérico para a mudança e inovação na educação superior precisaria incluir os seguintes elementos delineados: integrar a prática dinâmica e experiencial, interrelacionando teoria, prática e experiência, incentivar e estimular que o processo decisório seja colegiado e colaborativo ao invés de gerencial, demonstrar a capacidade para adaptação às práticas existentes e de mudar as circunstâncias, focar em atividades reflexivas, geradoras e transformadoras, garantir credibilidade substancial e aceitável para as principais correntes acadêmicas (*mainstream*), com o propósito completo e ambivalente em ambientes de ensino e aprendizagem, fornecer uma estrutura teórica (*framework*) para verificação de finalidades e múltiplas aplicabilidades (LUEDDEKE, 1999).

Os problemas que os professores de gestão enfrentam estão relacionados: à tecnologia da informação, à comunicação intercultural e programação interdisciplinar, bem como às preocupações gerais de ensinar e desenvolver cursos (BAILEY; FORD, 1996). A preocupação com as metodologias de ensino-aprendizagem representa a problematização de um modelo de ensino baseado na transmissão de informação. A busca por novos e alternativos métodos e propostas de práticas pedagógicas tem como fundamento a distanciação desse modelo ou paradigma tradicional no sentido de repensar a estrutura da sala de aula e incrementar as aulas expositivas com aprendizagem ativa e participativa por parte do estudante, para que ele deixe

de ser mero ouvinte e espectador desse processo de transmissão de informação para resolver problemas, desenvolver projetos e colaborar para a construção de conhecimentos (VALENTE, 2014).

Os programas de aprendizagem ativa (*action-learning*) aumentam significativamente os resultados individuais, organizacionais e os esforços de ensino e pesquisa em comparação com os formatos de educação gerencial tradicionais (TUSHMAN et al., 2007). Algumas estratégias utilizadas para desenvolver aprendizagem ativa estão baseadas: na pesquisa, no uso de jogos, na aprendizagem baseada em problemas ou projetos (ABP/P). No entanto, não é simples adequar o problema ao currículo e ao nível de conhecimento dos estudantes (VALENTE, 2014). Dentre outros desafios relacionados à implantação dessas abordagens em sala de aula como: o grande número de alunos, a sobrecarga do professor que precisa mediar no caso de projetos e os diferentes tipos de temas. Como solução parcial para esses obstáculos sugere-se aplicar e integrar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para promover o *blended learning* ou ensino híbrido (VALENTE, 2014). O formato *blended learning* é um híbrido do ensino face-a-face com a aprendizagem on-line, indicado quando o professor tem que ensinar habilidades de apresentação e a observar pequenos detalhes de linguagem corporal e habilidades vocais a mais de cem alunos (BO TSO, 2015).

3. METODOLOGIA

Esta seção define os aspectos da metodologia. Está organizada em seis subseções: Métodos de Revisão da Literatura, Tipo de Pesquisa e Método do Estudo de Caso, Definição Geral do Caso, Estratégia de Coleta de Dados e Protocolo de Pesquisa, Estratégia de Análise de Dados. A primeira subseção subdivide-se em: Análise Bibliométrica das Pesquisas Internacionais em Educação Gerencial. A segunda subseção subdivide-se em: As Unidades e Subunidades de Análise Curricular dos Programas de MBA. A quarta subseção subdivide-se em: Metodologia da Pesquisa e Análise Documental, Entrevistas Qualitativas, Observações Diretas não Participantes, Guia de Execução da Pesquisa.

3.1 MÉTODOS DE REVISÃO DA LITERATURA

Como etapa inicial de pesquisa houve a realização de uma revisão sistemática que produziu uma análise bibliométrica das pesquisas internacionais em educação gerencial.

As revisões de literatura sobre o Agronegócio, Polos Industriais e Cadeias Produtivas em Goiás, Teoria da Visão Baseada no Conhecimento, Teoria da Criação de Conhecimento Organizacional e Pesquisas Nacionais em Educação Gerencial foram não sistemáticas, com seleção de bases e fontes conhecidas e palavras-chave relacionadas aos respectivos temas.

Sobre o tema Agronegócio, Polos Industriais e Cadeias Produtivas em Goiás utilizou-se as seguintes palavras-chave: agricultura, agronegócio, cadeias produtivas, polos industriais, Goiás. A busca por artigos sobre a teoria da Visão Baseada no Conhecimento da Empresa (VBCE) utilizou-se a base *Emerald insight* e como palavras-chave a expressão *Knowledge-Based View*. Não foi definido um período na busca de artigos. A literatura sobre a teoria da criação de conhecimento organizacional foi encontrada dentro de artigos que tratavam da teoria KBV. Posteriormente buscou-se artigos seminais dos autores dessas teorias citadas nos artigos encontrados. A seguir apresentam-se os critérios utilizados na análise bibliométrica de pesquisas internacionais em educação gerencial.

3.1.1 Análise Bibliométrica das Pesquisas Internacionais em Educação Gerencial

A análise bibliométrica teve como objetivo explorar o campo das pesquisas em educação empresarial, no sentido de investigar especificamente a literatura que trata de

conteúdos, disciplinas e métodos de ensino para programas de curso de pós-graduação lato sensu para gestores – programas de MBA. Com o tema educação gerencial esta análise foi inspirada no modelo proposto por Durach, Wieland e Machuca (2015), e visou a busca de artigos científicos na base internacional *Emerald Insight*⁷ que tratassem dos temas: educação gerencial (executiva ou empresarial), pós-graduação lato sensu, programa de MBA, currículo de MBA, métodos de ensino, educação superior e estratégia. A busca por artigos também foi realizada nos periódicos encontrados nesta base. Entretanto, os levantamentos de literatura para esta dissertação não ficaram limitados à mesma. O Quadro 18 apresenta os critérios e a racionalidade utilizados na inclusão e seleção de artigos.

Quadro 18 – Critérios de Inclusão e Racionalidade na Seleção de Artigos.

Critérios de Inclusão de Artigos	Racionalidade na Seleção de Artigos
<p>O título e o resumo precisavam mostrar que a administração estratégica de organizações é o foco ou objeto do estudo. O resumo deveria indicar que o estudo tratava de aspectos de estratégia e educação executiva – <i>executive education</i>. Estratégia, pós-graduação, ensino-aprendizagem, educação superior e MBA foram palavras-chave utilizadas para incluir artigos na amostra.</p> <p>Os artigos selecionados deveriam vir da base <i>Emerald Insight</i> e estarem escritos em inglês.</p> <p>O período da análise compreende do ano de 2010 ao ano de 2016.</p>	<p>Artigos não relacionados à gestão de organizações serão excluídos da análise.</p> <p>O foco desta pesquisa é o estudo do que é ensinado e o que é aprendido e deve constar na estrutura curricular de um programa de pós-graduação lato sensu em administração estratégica para gestores.</p> <p>O intuito foi fazer uma análise bibliométrica das pesquisas internacionais em educação executiva com esses critérios.</p> <p>Posteriormente realizou-se uma nova busca nas revistas – <i>journals</i>, encontradas na base <i>Emerald Insight</i>. Para que não houvesse perda de artigos e o maior número de artigos fosse incluído na amostra.</p> <p>Um mesmo artigo só foi incluído uma única vez na amostra.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor modelo adaptado de Durach, Wieland e Machuca (2015).

Esta revisão envolveu a busca por artigos científicos em publicações internacionais. Para compor a amostra os artigos selecionados deveriam: vir de *journals* da base *Emerald Insight*, estar escritos em inglês, ser de preferência estudos empíricos (*research paper*) e publicados no período de janeiro de 2012 a julho de 2016, no título e resumo mostrarem que a administração estratégica de organizações é o foco ou objeto do estudo, no resumo indicarem que o estudo trata de aspectos de administração, estratégia e educação gerencial.

⁷ Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/>>.

Para identificar elementos dentro dos artigos definiu-se as seguintes categorias analisadas: palavras-chave, temas, objetivos, resultados, sugestões de pesquisas e principais revistas – *journals*. As principais palavras-chave usadas na busca foram: *strategy*, *executive education*, *postgraduate*, *management education*, *business education* e *higher education*. A fórmula de busca que se apresentou mais eficaz com o tema educação gerencial na base *Emerald Insight* foi: “*executive education*” AND *strateg** AND *postgraduate*.

Essa busca tem limitações, pois certas publicações da base *Emerald Insight* são restritas. Portanto, utilizou-se apenas publicações disponíveis para leitura e download a partir do acesso realizado via portal Periódico Capes na universidade ou com o login acadêmico. Essa foi a única base utilizada, pelo fato desta disponibilizar grande número de artigos com o tema pesquisado. Embora outras bases de periódicos, inclusive nacionais, tenham sido testadas concluiu-se que elas não seriam suficientes para compor um escopo de artigos que representasse o atual estado da arte das pesquisas em educação gerencial e para propor uma agenda de pesquisa. O fator de impacto dessas publicações não foi considerado na análise.

Posteriormente a este estudo bibliométrico foram realizadas buscas nas bases Web of Science e Scopus para testar algumas expressões de busca de artigos e identificar alguns resultados proporcionados pelas bases. A intenção não foi a de realizar outro estudo bibliométrico ou de promover a comparação entre as três bases, mas apenas de aproveitar os outputs estatísticos que essas bases fornecem sobre o tema e o campo de pesquisa em questão, algo que não é possível de ser obtido na base Emerald. A base Scopus proporcionou resultados estatísticos que estão descritos na forma de gráficos na subseção 2.4.6, indicadores bibliométricos. Atualmente esses outputs fornecem dados para estudos bibliométricos que têm como objetivo principal: iniciar uma nova pesquisa, identificar lacunas teóricas e práticas, principais autores, artigos seminais, campos de estudo pouco explorados e a relação entre os campos por meio de uma abordagem de redes com o uso e apoio de softwares específicos.

3.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DO ESTUDO DE CASO

Flick (2002) diz que a pesquisa qualitativa sempre teve em suas questões e abordagens fortes vínculos com os campos aplicados. A abordagem metodológica adotada é definida como: teórico-empírica qualitativa de caráter analítico, exploratório, descritivo e prescritivo. Especificamente esta é uma pesquisa qualitativa sobre a formação de gestores de

agronegócios (HOWE; EISENHART, 1990). A pesquisa qualitativa possui cinco características, capazes de abarcarem os itens necessários a sua definição. São elas:

Estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo – participantes; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 07).

O problema de pesquisa pode ser analisado por indução e/ou por dedução. Para Huang (2009) a indução é o processo de conceituar, classificar, integrar e raciocinar a partir da situação particular para uma teoria geral. Por outro lado, a dedução explica e prediz a situação particular fundamentada em premissas (HUANG, 2009).

A filosofia de pesquisa desta dissertação é interpretativista fenomenológica. A abordagem é dedutiva. De acordo com Collis e Hussey (2005, p. 27) a pesquisa dedutiva “é um estudo no qual uma estrutura conceitual e teórica é desenvolvida e depois testada pela observação empírica”, “os casos particulares são deduzidos a partir de inferências gerais”.

A estratégia de pesquisa utiliza como estrutura teórica a teoria da Visão Baseada no Conhecimento da Empresa – *Knowledge-Based View of the Firm* e a teoria da criação de conhecimento organizacional. O horizonte temporal é transversal com um estudo de caso único. O caso estudado é o do programa de pós-graduação lato sensu ideal em Gestão de Agronegócios aqui denominado de Administração Estratégica de Agronegócios. As unidades de coleta e análise de dados são representadas pelos conhecimentos e habilidades presentes nos currículos de MBA em agronegócios. As subunidades de coleta e análise de dados são representadas pela: estrutura curricular, disciplinas, conteúdos, e métodos de ensino.

Em estudos de caso, para garantir a qualidade, a confiabilidade e a validade devem ser observadas e maximizadas, ambas possuem as seguintes dimensões: validade do construto, validade interna (para estudos causais ou explanatórios), validade externa e confiabilidade (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002; YIN, 2016).

De acordo com Yin (2016, p. 08):

A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a

inspeção de documentos e artefatos. As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes.

Para Howe e Eisenhart (1990) os pesquisadores educacionais têm como incumbência prestar atenção cuidadosa ao valor que suas questões de pesquisa têm para informar a prática educacional, quer seja no nível de pedagogia, política ou teoria social, e então fundamentar sua metodologia na natureza dessas questões. Os pressupostos de base do contexto devem orientar as questões de pesquisa e os métodos de uma forma coerente e consistente (HOWE; EISENHART, 1990).

A pesquisa dá enfoque ao conhecimento pragmático, ao acesso à informação e à transferência e aplicação de conhecimentos e habilidades por meio de processos de ensino-aprendizagem em gestão de agronegócios nos programas de MBA (ALAVI; LEIDNER, 2001). A operacionalização toma como questões de estudo: **Quais os conhecimentos e habilidades são necessários aos Gestores de Agronegócios? Qual a estrutura curricular necessária para que os programas de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Estratégica de Agronegócios atendam essas necessidades, demandas e carências?**

A essência do estudo de caso é que ele tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que foram escolhidos, como foram implementados e com quais resultados (SCHRAMM, 1971, *apud* YIN, 2002, p. 12).

Conforme Yin (2001, p. 48-49) a pesquisa “deve conter cinco componentes: as questões de estudo, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretação das descobertas”.

As proposições, as unidades e subunidades de análise são apresentadas logo adiante. O nível e as unidades de análise foram detalhados na fundamentação teórica e na subseção 2.4.9. A lógica que une os dados às proposições é fornecida pela pesquisa documental, pelos dados das entrevistas qualitativas, pelas observações diretas não participantes e pela literatura.

O currículo da educação superior será conceituado como um campo de tomada de decisão moldado pelas crenças acadêmicas sobre as influências educacionais e contextuais (ROBERTS, 2015). Os participantes das entrevistas são considerados especialistas que como dito por Tyler e Herrick, são capazes de fornecer dados relevantes para decisões curriculares além de suas recomendações (EISNER, 1967).

Dentre os pressupostos ou proposições subjacentes à pesquisa construídos a partir da literatura, estão:

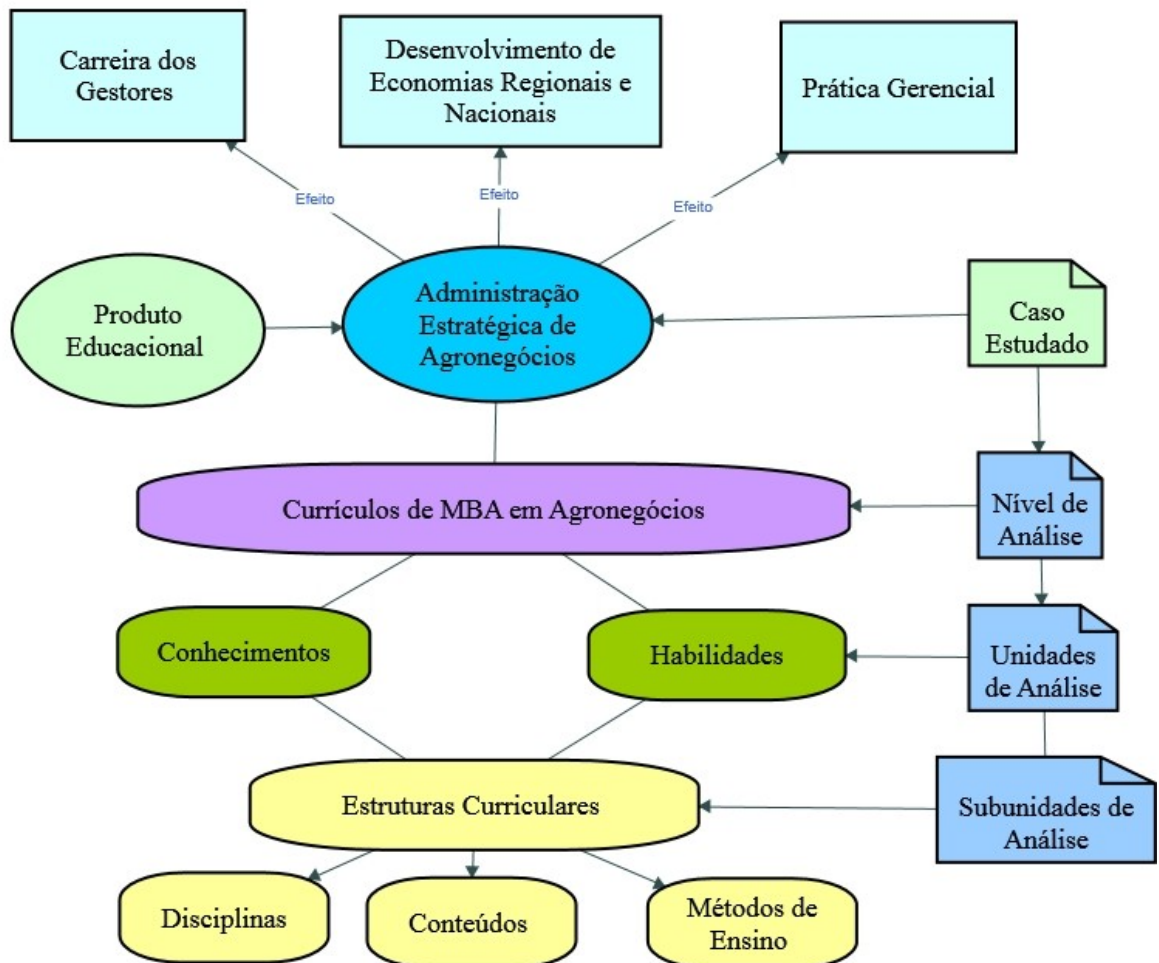
1. A criação, adaptação, redefinição, reformulação e implementação de estruturas curriculares de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios deve considerar as necessidades, demandas e carências por conhecimentos e habilidades gerenciais dos gestores e dos agronegócios.
2. Conhecimentos e habilidades voltados para a prática gerencial e para o desenvolvimento de carreira são fundamentais à formação e ao desempenho profissional dos gestores de agronegócios e, portanto, devem fazer parte das estruturas curriculares e ser trabalhados em sala de aula nos programas de MBA.
3. As disciplinas *soft-skills* e os métodos de ensino experienciais são fundamentais para desenvolver as habilidades gerenciais dos gestores de agronegócios.

3.2.1 As Unidades e Subunidades de Análise Curricular dos Programas de MBA

Esta subseção tem como objetivo apresentar o caso estudado, o nível, as unidades e subunidades de análise.

Na definição geral do caso deve-se estabelecer um caso específico ou um grupo de casos (YIN, 2001). Para Yin (2001, p. 46) “cada estudo de caso ou unidade de análise devem ser semelhantes àqueles previamente estudados por outras pessoas ou devem divergir de forma clara e operacionalmente definida”. As subunidades de análise desse estudo derivam da unidade de análise. Os conhecimentos e as habilidades para programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios representam as unidades de análise e as subunidades de análise são: as estruturas curriculares, as disciplinas, os conteúdos e os métodos de ensino. A Figura 6 apresenta o mapa das unidades e subunidades de análise.

Figura 6 – Mapa das Unidades e Subunidades de Análise.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os produtos educacionais do tipo MBA, também entendidos como serviços educacionais, devem produzir efeitos benéficos na carreira dos gestores, no desenvolvimento de economias regionais e nacionais, e na prática gerencial (PFEFFER; FONG, 2003, 2004). Esses efeitos são produzidos a partir do que foi estabelecido para o currículo de MBA em termos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas e também em termos de estrutura curricular, disciplinas, conteúdos e métodos de ensino.

3.3 DEFINIÇÃO GERAL DO CASO

Este é um estudo de caso único, o caso dos programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios. Ao escolher casos únicos é possível obter maior

profundidade, as desvantagens desta escolha são as limitações quanto à generalização das conclusões, vieses como o deficiente julgamento da representatividade de um único evento, exagerando com facilidade os dados disponíveis (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

As fontes de dados primários da pesquisa proporcionaram maior aprofundamento no estudo de caso dos programas de MBA em Gestão de Agronegócios. Destaca-se as seguintes fontes de dados primários: a criação de um programa de MBA em gestão de agronegócios pela FACE – UFG no ano de 2017, o programa de MBA em agronegócios que existiu no departamento de agronomia da UFG até o ano de 2005, os programas de MBA da Claretiano e da UniEvangélica e a contribuição dada pelo Instituto para o Fortalecimento da Agropecuária de Goiás – IFAG. As demais contribuições foram dadas pelos participantes da pesquisa.

Cada uma dessas fontes primárias de dados podem ser entendidas também como um caso específico e assim a abordagem seria multicaso. Mas, devido às limitações da pesquisa e da necessidade de aprofundar mais em cada um desses casos optou-se por entender que cada um deles seriam fontes de dados primários ou unidades onde dados foram coletados para suprir o estudo principal e único que é o caso dos programas de Administração Estratégica de Agronegócios. De qualquer forma é possível perceber nessas fontes de dados primários o viés retrospectivo, que permite a coleta de dados sobre eventos históricos narrados pelos participantes. No entanto, pode haver dificuldade na determinação de relações de causalidade (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002) – o que não é o propósito desse estudo. Outra desvantagem da coleta de dados que envolve fatos históricos é que os participantes podem não se recordar de eventos importantes (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002).

O contexto do caso é definido por organizações de ensino superior, IES ou escolas de negócios em Goiás, que possuam pelo menos um programa de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios ou Gestão de Agronegócios. Buscou-se pesquisar as escolas de negócios listadas no ANEXOS, pois elas estão presentes em Goiás, oferecem programas de MBA em gestão de agronegócios e suas estruturas curriculares fizeram parte da pesquisa documental. Todas essas instituições de Goiás foram procuradas durante a pesquisa, a intenção era entrevistar os coordenadores desses programas. Não houve pleno sucesso nesse sentido, em alguns casos houve fraco ou nenhum interesse em participar da pesquisa. O maior fator limitador é a distância dessas IES e escolas de negócios em relação à cidade de Goiânia. Apenas uma entrevista foi realizada de forma virtual, com o coordenador

do Programa de MBA da Claretiano, que é oferecido em Goiânia, mas seu coordenador fica em Batatais-SP.

Houve limitações quanto à participação potencial de algumas pessoas, pois esperava-se que os profissionais do setor tivessem interesse nesta pesquisa. Algumas pessoas demonstraram interesse inicialmente. Alguns e-mails não foram respondidos. Não foi possível encontrar diretores executivos em vários órgãos e entidades setoriais, apenas os seus secretários ou outros profissionais, pois são pessoas muito ocupadas. Destaca-se a receptividade em todas elas, pessoas na FAEG, no Senar e no IFAG colaboraram com informações, por lá houve duas entrevistas. Grandes empresas foram contactadas, mas não participaram. O número de pessoas que deram a sua contribuição a esta pesquisa totalizou onze (11) participantes.

As entrevistas tiveram como norte a criação, adaptação, redefinição, reformulação e implementação de estruturas curriculares de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios e as necessidades, demandas e carências por conhecimentos e habilidades gerenciais dos gestores e dos agronegócios.

A busca por participantes compreendeu oito (8) empresas, nove (9) entidades e órgãos setoriais e nove (9) IES convidadas. Três (3) empresas, sete (7) entidades e órgãos setoriais e seis (6) IES aceitaram participar. Participaram efetivamente: duas (2) empresas, três (3) entidades e órgãos setoriais e três (3) IES. O Quadro 19 apresenta a lista de participantes entrevistados, as suas organizações e outras informações complementares. Em seguida descreve-se o perfil de cada participante.

Quadro 19 – Lista de Participantes Entrevistados.

P	Organizações	Categoria	Tempo de Entrevista	Observações
1	UFG	Coordenador	1:02:16,4	Entrevista Piloto. Presencial na UFG. Data: 26/09/2017. Transcrição: 21 páginas.
2	AGOPA/APROSOJA	Gestor	48:50,0	Entrevista Presencial na AGOPA/APROSOJA. Data: 23/10/2017. Transcrição: 17 páginas.

P	Organizações	Categoria	Tempo de Entrevista	Observações
3	Claretiano	Coordenador	58:39,4	Entrevista a distância via <i>Hangouts</i> . Data: 24/10/2017. Transcrição: 12 páginas.
4	IFAG/APROSOJA	Consultor	55:51,1	Entrevista Presencial na FAEG. Data: 25/10/2017. Transcrição: 19 páginas.
5	UFG	Ex-Coordenador	48:08,4	Entrevista Presencial na UFG. Data: 25/10/2017. Transcrição: 16 páginas.
6	UFG	Especialista	53:41,0	Entrevista Presencial na UFG. Data: 06/11/2017. Transcrição: 15 páginas.
7	UFG	Ex-Coordenador	1:05:14,4	Entrevista Presencial na UFG. Data: 07/11/2017. Transcrição: 21 páginas.
8	UniEvangélica	Coordenador	1:12:38,1	Entrevista Presencial na UniEvangélica. Data: 22/11/2017 Transcrição: 22 páginas.
9	IFAG	Consultor	51:43,8	Entrevista Presencial no IFAG. Data: 23/11/2017. Transcrição: 20 páginas.
10	Integral Nutrição Animal	Consultor	51:28,5	Entrevista Presencial na Integral. Data: 27/11/2017. Transcrição: 17 páginas.
11	LUMES Consultoria Agroindustrial	Consultor	1:08:38,1	Entrevista Presencial na FAEG. Data: 29/11/2017. Transcrição: 22 páginas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Perfil do participante de número 1 (P1): 51 anos de idade, contador, professor e consultor. Com graduação, especialização, mestrado e doutorado em contabilidade. O participante (P1) é responsável pela criação de um programa de MBA em Gestão e Finanças Aplicada ao Agronegócio lançado no ano de 2017 pela FACE – UFG.

(P1) *Sou filho de agricultores, o começo da minha de atuação econômica foi na área do agronegócio. No ensino já ministrei vários períodos da disciplina de agronegócio.*

Perfil do participante de número 2 (P2): 37 anos de idade, natural do estado do Paraná, Gestor da AGOPA, especialista. Sua formação compreende: curso técnico em agropecuária, curso de classificação pela BMF, faculdade em administração em agronegócio e

uma especialização em manejo na cultura do algodão. Sua experiência compreende: três anos no campo nas lavouras de algodão trabalhando com assistência técnica e doze anos com classificação e laboratório de análise de fibra de algodão.

(P2) A minha parte acadêmica foi desde o curso técnico, precisei da faculdade de administração em agronegócio pra poder fazer a especialização na área de algodão.

Perfil do participante de número 3 (P3): 41 anos de idade, natural do estado de São Paulo, formado em administração de empresas, possui mestrado em agroecologia e desenvolvimento rural pela UFSCAR, coordenador do programa de pós-graduação lato sensu de Gestão de Agronegócio da IES Claretiano.

(P3) Eu nasci na agricultura familiar, trabalho na agricultura desde de criança. Trabalhei no banco em uma área de crédito para financiamento rural, fui fazer mestrado e me dedicar à carreira de consultor no agronegócio, pra pequenos agricultores.

Perfil do participante de número 4 (P4): 30 anos de idade, natural do estado de Santa Catarina, Engenheiro Agrônomo, Consultor do IFAG. No início da carreira trabalhou em uma propriedade rural como responsável técnico da produção de sementes de soja e feijão, depois na Monsanto.

(P4) Sou engenheiro agrônomo, fiz especialização no mercado de produção de soja, um MBA em Gestão do Agronegócio pela Esalq. Na Monsanto de 2011 a 2013, atuava na área da estratégia e desenvolvimento de produtos. Me divido nessas duas funções: atuação como executivo na APROSOJA e o cargo de analista técnico aqui do instituto [IFAG].

Perfil do participante de número 5 (P5): 45 anos de idade, natural de Inhumas – GO, professor do curso de agronomia da UFG, foi coordenador por três anos do programa de MBA em Agronegócios da UFG. Possui mestrado em economia aplicada, não possui doutorado.

(P5) Cresci na roça, trabalho desde os 9 anos de idade, com 15 saí de casa e fui fazer escola agrícola, depois vim pra fazer agronomia, vim da UFG. Depois do probatório [no ano de 1999] fui fazer mestrado em economia aplicada. Trabalhei em vários setores: de corte, leite, agricultura. Minha área é gestão com foco na parte financeira.

Perfil do participante de número 6 (P6): 45 anos de idade, professor de economia da UFG, mestrado (área de avicultura de corte), doutorado (setor sucroalcooleiro), trabalhou por

6 anos na CELG, na área de acompanhamento de contratos e orçamento, no Instituto Aphonciano e na Alpha.

(P6) *Sou formado em economia pela Universidade Federal de Uberlândia, sempre trabalhei com economia agrícola, desde 95, fiz o mestrado, na área de desenvolvimento econômico abordando a avicultura de corte em Goiás, em 2016 eu concluí o doutorado, sobre o setor sucroalcooleiro em Goiás, a questão das estruturas de governança.*

Perfil do participante de número 7 (P7): 54 anos de idade, natural do Rio Grande do Sul, contador, professor e consultor. Com graduação, mestrado e doutorado em ciências contábeis.

(P7) *Na academia como professor desde 97, trabalhei em empresa esmagadora de soja [na] região de Dourados-MS, depois consultorias na área contábil e gestão. Estudei em Dourados, fiz mestrado na UERJ, doutorado em Brasília. Em Goiânia desde 2004, na época comecei a coordenar esses cursos de especialização.*

Perfil do participante de número 8 (P8): 31 anos de idade, natural do Amazonas, professor, Engenheiro Agrônomo, Coordenador de MBA em Agronegócio da UniEvangélica, sócio-proprietário na Alta Safra Consultoria Agrícola.

(P8) *Tenho graduação em agronomia pela UNB, MBA em agronegócio pela USP, mestrado em agronomia e produção sustentável pela UNB e doutorado não concluído ainda em gestão de solo e água pela UNB. Eu trabalhei um período na Emater e por conta do MBA em agronegócio eu comecei a trabalhar muito sobre gestão das fazendas.*

Perfil do participante de número 9 (P9): 41 anos, Engenheiro Agrônomo, Consultor e Coordenador do IFAG. Sobre sua formação.

(P9) *formei em engenharia agrônômica pela UNB, fui para o mercado prestar consultoria em gestão de propriedades rurais, focada na parte de informatização e gestão de custos de produção e gestão financeira. [Em] 2013, finalizei meu MBA na UFG em Gestão Financeira e Controladoria, antes eu [fiz] um MBA em Gestão de Agronegócio na FGV.*

Perfil do participante de número 10 (P10): 43 anos, médico veterinário, especialista em nutrição de ruminantes, diretor técnico na empresa Integral Nutrição Animal.

(P10) *Me formei em 1996 na Universidade Federal de Goiás, na escola de veterinária, sempre trabalhei no segmento de nutrição animal. Fiz cursos de pós-graduação*

lato sensu na Universidade Federal de Lavras, na ESALQ em Piracicaba, com [a] Rehagro e um MBA em agronegócio pela Getúlio Vargas.

Perfil do participante de número 11 (P11): Médico veterinário, natural de Itaquí – RS. (P11) *Meu pai era arroteiro e pecuarista, em função dessa influência fui fazer medicina veterinária na PUC de Uruguaiana, durante a faculdade sempre o meu foco foi administração rural, gestão rural, essas cadeias, essas matérias me chamavam mais atenção.*

3.4 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS E PROTOCOLO DE PESQUISA

As possíveis atividades para coleta de dados qualitativos são: entrevistas, observação, coleta e exame, e sentimento (YIN, 2016). O protocolo de entrevistas deve abranger alguns temas e não deve se parecer com um questionário, mas representar uma estrutura mental (YIN, 2016). Esta estratégia de coleta de dados compreende a pesquisa documental, as entrevistas qualitativas e as observações diretas não participantes.

Inicialmente, as entrevistas semiestruturadas em profundidade (entrevistas qualitativas) seriam realizadas com os seguintes participantes: coordenadores e ex-coordenadores de programas de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios, representantes de órgãos e entidades ligados aos agronegócios e gestores de agronegócios.

A pesquisa e análise documental previram inicialmente a análise das brochuras, ementas e estruturas curriculares obtidas nos sites dos programas de MBA em gestão de agronegócios no Brasil e no estado de Goiás, também a partir dos registros fornecidos pelo site do sistema e-MEC, posteriormente a busca foi ampliada para outras IES existentes.

O protocolo de pesquisa está baseado em estudo de caso e foi elaborado a partir da estrutura fornecida por Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) e visou: apresentar os instrumentos de pesquisa, procedimentos e regras gerais aplicados na utilização dos instrumentos, indicar as pessoas e lugares fontes de informações, delinear as matérias que seriam abordadas, os roteiros de entrevistas qualitativas, as questões que seriam utilizadas e os dados específicos requeridos. Este protocolo previu: roteiros de entrevistas segundo um modelo de funil, um teste piloto inicial, a triangulação e o envio de um esboço de protocolo antecipadamente aos entrevistados para que estivessem preparados.

Os roteiros de entrevista foram enviados previamente por e-mail após o contato inicial e após a pessoa demonstrar sua intenção em participar da pesquisa. Algumas pessoas tiveram

acesso aos roteiros, mas as entrevistas não aconteceram. Houve uma entrevista piloto inicial, que faz parte desta pesquisa. A entrevista com o participante número um (P1) representa a entrevista piloto. Os participantes foram entrevistados a partir de um roteiro previamente estabelecido para a sua categoria (coordenador, gestor, representante de órgão e entidade setorial, especialistas e consultores). Questões de interesse da pesquisa que emergiram ao longo das conversas também foram realizadas. Os participantes responderam a todas elas. As entrevistas duraram em média uma (1) hora. Houve assinatura dos termos de consentimento. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas por e-mail aos participantes para sua confirmação. O período de realização das entrevistas foi do dia 26 de setembro ao dia 29 de novembro de 2017. A forma como foram criados os roteiros de entrevista, o seu embasamento teórico e relação com as unidades e subunidades de análise está descrita nos APÊNDICES em Fundamentos Teóricos dos Roteiros de Entrevista.

3.4.1 Metodologia da Pesquisa e Análise Documental

O tópico de interesse desta análise documental é composto pelas estruturas curriculares dos programas de curso de pós-graduação lato em gestão de agronegócios. Especificamente as disciplinas e conteúdos ministrados, habilidades (*hard/soft-skills*) e métodos de ensino apresentados e desenvolvidos pelos programas. Posteriormente o foco manteve-se exclusivamente nas disciplinas, pois este é o principal dado fornecido pelos documentos. O objetivo foi conhecer as disciplinas ministradas em programas nacionais de especialização em Gestão de Agronegócios.

As fontes secundárias que compõem os documentos analisados nesse estudo são as estruturas curriculares disponibilizadas nos sites das IES que possuem programas de pós-graduação lato sensu em Gestão de Agronegócios. Sabe-se, que as IES são proprietárias dos seus cursos e de suas informações. Em diversos casos as IES não divulgam ou detalham em seus sites os seus currículos, estruturas, grades, matrizes curriculares ou ementas dos seus programas como foi possível constatar durante o levantamento. Nesta pesquisa adotou-se a terminologia estruturas curriculares para tratar, especificamente, das disciplinas.

Foram tabuladas disciplinas dos programas de especialização em Gestão de Agronegócios listados pelo sistema e-MEC⁸ a partir de uma consulta avançada. Dada a incerteza sobre os dados e informações disponibilizados por este sistema, foram pesquisados outros sites de IES atuantes no estado de Goiás. Para completar a busca por programas de MBA em gestão de agronegócios foi pesquisado o ranking das melhores IES de Goiás em 2017⁹ segundo notas do ENADE.

De acordo com o MEC existem no Brasil cento e quarenta e um (141) programas de especialização em agronegócio, em Goiás existem quinze (15) programas. Percebeu-se que há instituições e/ou programas que aparecem repetidos nestas listas geradas pelo sistema. Após visita aos sites verificou-se se havia ou não os referidos programas de Gestão em Agronegócios. Em muitos casos esses cursos não foram encontrados, o que reduziu a quantidade de cursos aparentemente existentes.

As listas básicas de IES e programas de especialização em agronegócios, ativos no Brasil e em Goiás são fornecidas pelo sistema e-MEC. Mas, a busca por programas também compreendeu: coletar informações dos sites que ofertam programas de pós-graduação lato sensu em agronegócios. O objetivo foi listar disciplinas trabalhadas nesses programas no ano de 2017. Aceitaria-se a inclusão de cursos cujas nomenclaturas sofressem alguma variação desde que estivessem voltados para o viés da gestão. E assim foi feito: busca no site do sistema e-MEC, busca no site das IES e detalhamento das estruturas curriculares.

As disciplinas da FACEC foram estabelecidas conforme a descrição dos conteúdos presente no site da IES. Os cursos de especialização tendem à regionalização e embora a Faculdade Anhanguera não forneça esse programa em Goiás suas disciplinas foram descritas.

As disciplinas foram categorizadas a partir das semelhanças em suas nomenclaturas, posteriormente foi utilizado o modelo de Navarro (2008) que foi expandido para classificar as disciplinas categorizadas nas seguintes classes: experienciais, *soft-skills*, métodos de ensino, funcionais, analíticas, responsabilidade social e globais.

⁸ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

⁹ Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/veja-o-ranking-das-melhores-institui%C3%A7%C3%B5es-de-ensino-superior-de-goi%C3%A1s-1.1237208>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

3.4.2 Entrevistas Qualitativas

O objetivo das entrevistas semiestruturadas em profundidade foi triangular ao menos três fontes: coordenadores e ex-coordenadores de programas de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios, gestores de agronegócios e representantes de órgãos e entidades ligados aos agronegócios.

As entrevistas semiestruturadas denominadas por Yin (2016) como entrevistas qualitativas representam uma técnica bastante utilizada que não segue um roteiro rígido e devem ser mais abertas do que fechadas. Nesse tipo de entrevista “não há uma lista completa das perguntas especificamente verbalizadas, propostas a qualquer participante”, as perguntas acompanham o contexto e o ambiente da entrevista (YIN, 2016, p. 119).

Antes do início da pesquisa de campo havia as seguintes expectativas:

- Esperava-se que os participantes tivessem formação acadêmica e/ou experiência, profissional nos agronegócios, no ensino e/ou pesquisa e/ou na gestão de agronegócios.
- Esperava-se que os coordenadores e ex-coordenadores de programas de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios pudessem contribuir: com ideias de mudança e inovação relacionadas à educação gerencial e à formação de gestores e com uma percepção das necessidades, demandas e carências dos gestores e dos agronegócios por conhecimentos e habilidades em organizações específicas. No que tange ao formato dos programas, conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades, eficiência e eficácia dos métodos de ensino utilizados nos programas de MBA. A partir dos currículos e estruturas curriculares que tinham conhecimento ou das experiências que haviam tido na criação, adaptação, redefinição, reformulação e implementação de currículos de MBA.
- Esperava-se que os gestores de agronegócios contribuíssem com informações e ideias sobre o que o mercado exige deles, quanto: aos tipos de cursos, formação e especialização. Para compreender quais necessidades, demandas e carências por conhecimentos e habilidades são evidentes em organizações específicas dos agronegócios e que colaboram para a mudança e inovação curricular dos programas de MBA em gestão de agronegócios. No sentido de perceber as experiências de aprendizagem que os gestores e os agronegócios demandam, bem como o valor que eles dão a um curso de especialização em gestão de agronegócios.

- Esperava-se que os representantes de órgãos e entidades ligados aos agronegócios pudessem contribuir com ideias e percepções sobre as necessidades, demandas e carências dos agronegócios por conhecimentos e habilidades em organizações específicas, expectativas dos agronegócios sobre a qualificação de gestores, tipos de cursos e experiências de aprendizagem necessárias à formação dos gestores de agronegócios. Além disso, colaborassem para a compreensão da ideia de gestão que as organizações do agronegócio têm hoje para cada cadeia produtiva ou segmento.

A técnica utilizada na escolha e seleção de participantes é conhecida como bola de neve ou *snow ball*. O participante 1 foi indicado pelo professor de Métodos de Pesquisa do Mestrado em Administração da FACE – UFG, que colaborou na revisão dos roteiros de entrevistas. O participante 2 foi encontrado após visita à APROSOJA Goiás. O participante 3 foi sugerido pela sua instituição em Goiânia. O participante 4 foi indicado pela APROSOJA Goiás. O entrevistado 5 foi sugerido por um servidor da UFG lotado no campus da Agronomia. O entrevistado 7 foi sugerido pelo 5, que por sua vez sugeriu o entrevistado 6. O participante 8 foi sugerido pelo Senar Goiás. O participante 9 foi sugerido pelo participante 4. O participante 10 foi convidado após uma palestra e posteriormente indicou o participante 11.

O critério escolhido na seleção das IES, órgãos e entidades relacionados aos agronegócios e participantes foi definido da seguinte forma: ter uma sede em Goiás, possuir um programa de pós-graduação lato sensu ativo em Gestão de Agronegócios, de preferência registrado no sistema e-MEC e aceitar o convite para participar da pesquisa. O intuito foi buscar em organizações e IES participantes com o seguinte perfil: ex/coordenadores e ex/professores de programas, gestores e/ou especialistas, representantes de órgãos e entidades relacionadas aos agronegócios. Os roteiros de entrevista constam nos APÊNDICES.

3.4.3 Observações Diretas não Participantes

As observações diretas ocorreram ao longo das conversas formais e informais com as pessoas entrevistadas e com aquelas que auxiliaram na busca de participantes e no agendamento de entrevistas. Durante as visitas às empresas, IES, órgãos e entidades setoriais relacionadas aos agronegócios. O objetivo destas observações foi perceber e registrar, a partir do ponto de vista dessas pessoas, pontos ou tópicos específicos que podem ser relevantes para a criação, reformulação e implementação de programas de MBA em agronegócios e para

influenciar as escolhas e decisões curriculares nestes programas. Estas observações foram agregadas aos roteiros de entrevista à medida que as entrevistas e observações eram realizadas. Estas observações constam nas análises dos dados e na discussão dos resultados.

3.4.4 Guia de Execução da Pesquisa

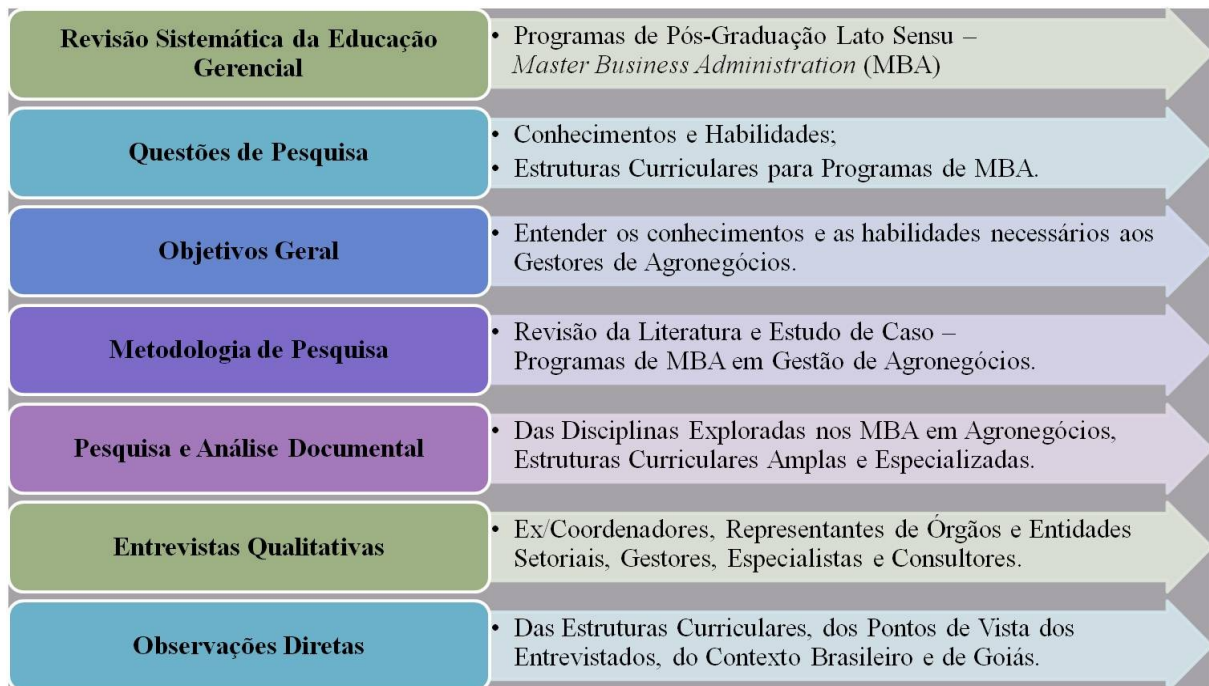
Buscou-se identificar o perfil do participante em termos de: idade, formação (técnica, tecnológica e/ou acadêmica), experiências profissionais e de estudo. Todos os participantes tiveram alguma experiência com os programas de MBA em gestão de agronegócios, na condição de estudantes, coordenadores ou professores. Por isso, foram investigadas as suas experiências e os seus feedbacks para os programas de MBA em gestão de agronegócios.

Os participantes foram contatados pelo pesquisador, pessoalmente, por telefone, e-mail e/ou via *whatsapp* e por intermédio de outros participantes. Convidados a participarem de uma entrevista com o tema reformulação curricular para programas de pós-graduação lato sensu em Gestão de Agronegócios. Todos os participantes receberam e-mail com detalhes breves da pesquisa – apresentação pessoal do pesquisador e seu orientador, linha de pesquisa (Estratégia, Empreendedorismo e Inovação), objeto de pesquisa (Programas de Pós-Graduação Lato Sensu ou MBA em Gestão de Agronegócios), objetivo da pesquisa (conhecimentos e habilidades para programas de MBA em Gestão de Agronegócios), convite para participar e conceder entrevista de aproximadamente uma (1) hora, informação sobre grupos de interesse da pesquisa (Coordenadores, Gestores, Especialistas, Representantes de órgãos e entidades setoriais), importância da contribuição dessas pessoas para a pesquisa, metodologia utilizada (trajetória de vida profissional, perguntas do roteiro e/ou outras que emergirem ao longo da sua fala e da nossa conversa), o que era esperado do entrevistado (visão, percepção e informações tanto como gestor ou profissional da área sobre as carências, demandas e necessidades na formação de Gestores de Agronegócios em Goiás), documentos da pesquisa com breve esclarecimento (o roteiro de entrevista e o termo de consentimento), que diz respeito aos objetivos da pesquisa e à ética em pesquisa.

A escolha e a participação efetiva de pessoas nesta pesquisa se deram por conveniência, dadas as dificuldades em se conseguir cada entrevista. Esperava-se haver heterogeneidade dentre os perfis individuais dos participantes. Contudo, também se esperava que os posicionamentos (crenças, opiniões e afirmações) dos participantes refletissem os

posicionamentos dos seus setores profissionais, cadeias produtivas e segmentos, sobre o tema educação gerencial e formação de gestores de agronegócios no estado de Goiás. A Figura 7 apresenta um roteiro simplificado das etapas da pesquisa.

Figura 7 – Roteiro Simplificado das Etapas da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha do caso foi baseada na problematização das estruturas curriculares dos Programas de MBA em Gestão de Agronegócios no Brasil e em Goiás. Esse, portanto, é um estudo de caso único, o caso dos programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios em Goiás. Houve exploração em profundidade do caso por meio da pesquisa documental (disciplinas ministradas nos MBA em Agronegócios), observações diretas não participantes e entrevistas qualitativas com coordenadores e ex-coordenadores desses programas, professores, especialistas e consultores das áreas de economia, contabilidade, administração, agronomia e veterinária. Também gestores de algodão, soja, nutrição animal e pecuária. A seguir apresenta-se a estratégia de análise de dados.

3.5 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa apresenta o que foi feito após a coleta de dados, também indica a lógica que une os dados às proposições e os critérios utilizados na interpretação das descobertas do estudo (YIN, 2001).

Após a transcrição dos dados das entrevistas foi feita a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) com o auxílio de software de apoio à análise de dados qualitativos NVivo 11. Para interpretar as descobertas foram definidos os seguintes critérios: o método para análise do material empírico advindo da análise documental foi a classificação e categorização das disciplinas em categorias de análise ou temas extraídos dos nomes das disciplinas. As entrevistas passaram por análise de conteúdo e as categorias definidas a priori são: conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino. Após a análise de conteúdo dos dados surgiram novas categorias de análise e temas a posteriori, as observações colaboraram para a análise temática das categorias. Fundamentações da literatura foram inseridas para a confirmação dos achados da pesquisa.

Para Bardin (2016, p. 95) uma análise de conteúdo clássica com quadro categorial, com todas as entrevistas juntas é preciso ser complementada “de preferência previamente, por outra técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista”. Esta técnica compreende a análise temática, as características associadas ao tema central, a análise sequencial, a análise das oposições, a análise da enunciação e o esqueleto da entrevista (estrutural e semântico) (BARDIN, 2016).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e as discussões relacionadas ao estudo empírico realizado e aos objetivos específicos propostos. Especificamente uma discussão sobre, conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino para programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios.

Contempla-se aqui a pesquisa documental das disciplinas que são exploradas nos MBA em Agronegócios com as matrizes curriculares de cinquenta (50) programas de pós-graduação lato sensu em Gestão de Agronegócios, as observações que foram feitas durante a pesquisa documental e as coletas de dados em campo, além dos resultados obtidos da análise de conteúdo das entrevistas.

Algumas disciplinas são sugeridas e as demais já existem nesses programas. Essas disciplinas são classificadas como: funcionais, analíticas, *soft-skills*, responsabilidade social e outras, globais e experienciais. As disciplinas de gestão são confirmadas como importantes, todavia parece haver a necessidade de reorganizar algumas estruturas curriculares dos MBA em gestão de agronegócios para que elas foquem no desenvolvimento de habilidades gerenciais e da carreira dos gestores. Nesse sentido, algumas disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino são enfatizados para que façam parte das estruturas curriculares e programas existentes segundo seus objetivos pedagógicos e de aprendizagem.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DISCIPLINAS EM GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS

Esta subseção apresenta as observações e os resultados da pesquisa e análise documental de disciplinas com as estruturas curriculares de cinquenta (50) programas de curso de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios.

A lista do MEC de programas de especialização em agronegócio ativos em Goiás é composta por quinze (15) programas. Buscou-se identificar esses programas individualmente e a existência de outros programas a partir dos sites institucionais, o foco foram as informações sobre as suas estruturas curriculares. Ao todo foram identificados sessenta e dois (62) programas de Gestão em Agronegócios no Brasil, só em Goiás são dezenove (19) programas. Cinquenta (50) programas brasileiros de Gestão de Agronegócios tiveram suas disciplinas tabuladas. Em Goiás foram tabuladas disciplinas de quatorze (14) cursos. No

Brasil sete (7) IES ofertam o programa, mas não publicam suas estruturas curriculares e em Goiás existem outras cinco (5) IES que também não as publicam, o que contraria a legislação.

Ao todo foram encontradas setecentas e cinquenta e sete (757) disciplinas em cinquenta (50) programas analisados. Para que fosse possível identificar com clareza as áreas e conteúdos que são trabalhados nos programas de Gestão de Agronegócios estas disciplinas foram distribuídas em trinta e nove (39) categorias. A categorização fez com que disciplinas de nomes semelhantes tivessem o mesmo nome e representassem a mesma categoria. As disciplinas representativas deram nome a essas categorias. O Quadro 20 apresenta em ordem decrescente as disciplinas exploradas em programas de MBA em Gestão de Agronegócios.

Quadro 20 – Disciplinas Exploradas em Programas de Gestão de Agronegócios.

Nome da Categoria de Disciplinas	Quant. Disciplinas Identificadas/Categoria	Quant. Disciplinas Identificadas/Total Disciplinas (757)	Quant. Disciplinas Identificadas/Total Programas (50)
Estratégia planejamento e gestão estratégica	50	6,6%	100%
Metodologia científica e método de pesquisa	50	6,6%	100%
Finanças/ gestão financeira/de risco e financiamento	41	5,4%	82%
Gestão e responsabilidade ambiental	35	4,6%	70%
Marketing	35	4,6%	70%
Cadeias/setores e <i>commodities</i> do agronegócio	32	4,2%	64%
Gestão de pessoas e carreira	31	4,1%	62%
Logística e gestão da cadeia de suprimentos	31	4,1%	62%
Agropecuária e agronegócios	30	4,0%	60%
TCC e orientação	28	3,7%	56%
Mercado	27	3,6%	54%
Métodos quantitativos e matemática financeira	23	3,0%	46%
Agricultura familiar/cooperativismo/associativismo e gestão de cooperativas	22	2,9%	44%
Gestão da qualidade certificação e rastreabilidade	20	2,6%	40%

Nome da Categoria de Disciplinas	Quant. Disciplinas Identificadas/ Categoria	Quant. Disciplinas Identificadas/Total Disciplinas (757)	Quant. Disciplinas Identificadas/Total Programas (50)
Cenários econômicos/economia/micro e macro	19	2,5%	38%
Comercialização	19	2,5%	38%
Administração	18	2,4%	36%
Gestão de Projetos	17	2,2%	34%
Meio Ambiente e Sustentabilidade	17	2,2%	34%
Contabilidade e Análise de Preços/ Indicadores	16	2,1%	32%
Direito	16	2,1%	32%
Introdução e Fundamentos do Agronegócio	16	2,1%	32%
Gestão de Custos	15	2,0%	30%
Legislação	14	1,8%	28%
Políticas	13	1,7%	26%
Docência e Didática	12	1,6%	24%
Empreendedorismo e Inovação	12	1,6%	24%
Sistemas de Informação	12	1,6%	24%
Desenvolvimento	11	1,5%	22%
Gestão da Produção e Operações	10	1,3%	20%
Seminários e Outras Atividades	10	1,3%	20%
Sistemas de Produção em Agronegócio	10	1,3%	20%
Comércio Exterior Inserção Internacional do Agro Brasileiro	9	1,2%	18%
Soft-Skills	8	1,1%	16%
Experienciais	7	0,9%	14%
Negociação	7	0,9%	14%
Ética e Governança Corporativa	6	0,8%	12%
Processo Decisório	4	0,5%	8%
Tópicos Especiais	4	0,5%	8%
Total de Disciplinas	757	100,0%	-

Legenda: As categorias na primeira coluna representam disciplinas dos programas de MBA em Gestão de Agronegócios. A segunda coluna apresenta a frequência de disciplinas nestas categorias. A terceira coluna apresenta a frequência desta disciplina em relação ao total de disciplinas categorizadas. A

quarta coluna apresenta a frequência da referida disciplina nos programas de MBA. Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 20 oferece indicações de quais conjuntos de disciplinas são mais explorados, quais são razoavelmente explorados e quais são pouco explorados. Existem programas que oferecem mais de uma disciplina na mesma categoria ao passo que existem programas que não oferecem nenhuma disciplina naquela categoria. As únicas disciplinas que foram agrupadas e consideradas uma única disciplina foram disciplinas do programa da USP, porque são quatorze (14) disciplinas que tratam de vários segmentos do agronegócio. Portanto, o referido quadro é ilustrativo, mas capaz de sinalizar ênfases, recortes e enfoques desses programas.

4.2 AS DISCIPLINAS E OS CONTEÚDOS EM GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS

Faz-se aqui uma nova categorização das disciplinas no sentido de complementar e estender o modelo de Navarro (2008) e de apresentar direcionamentos para as estruturas curriculares dos programas de MBA em gestão de agronegócios. Nem todas as disciplinas foram detalhadas e comentadas, somente aquelas com referência na literatura revisada.

Esse modelo colabora para apontar três lacunas existentes nas estruturas curriculares dos programas: a falta da categoria que representa as disciplinas de método de pesquisa, que podem ser acrescentadas à categoria analíticas; a falta de disciplinas de direito, políticas, meio ambiente e sustentabilidade, legislação, ética e governança corporativa que podem ser acrescentadas à categoria responsabilidade social e a categoria dos métodos de ensino (disciplinas e métodos de ensino experienciais), que pode ser acrescentada, pois está relacionada às experiências de aprendizagem produzidas nos estudantes e que colaboram para o desenvolvimento de habilidades, especialmente *soft-skills*. É claro que outro nome pode ser dado à categoria responsabilidade social para que englobe todas essas outras disciplinas.

As disciplinas não foram categorizadas dessa forma inicialmente, pois havia setecentas e cinquenta e sete (757) disciplinas identificadas na análise documental, que tiveram que ser agrupadas e classificadas em trinta e nove (39) categorias. Posteriormente, buscou-se aplicar o referido modelo a estas categorias para complementar a análise. A partir disso, percebeu-se que o modelo de Navarro (2008) poderia ser estendido.

Os Métodos de Ensino que podem ser utilizados em programas de MBA em Gestão de Agronegócios são discutidos na subseção 2.5 e representam uma expansão neste *framework* no sentido de incluir métodos de ensino experienciais e outros que são eficazes para determinadas situações.

4.2.1 Disciplinas Funcionais em Gestão de Agronegócios

O modelo pedagógico de educação gerencial foi desenvolvido no início do século vinte e estava baseado em uma estrutura funcional que incluía tipicamente marketing, logística, contabilidade e recursos humanos (SEETHAMRAJU, 2012).

São disciplinas funcionais que compõem os programas de Administração Estratégica de Agronegócios dentre outras: Marketing, Finanças Corporativas, Contabilidade Financeira, Gestão de Operações e Cadeia de Suprimentos (Logística), Estratégia Corporativa, Contabilidade Gerencial e de Custos, Sistemas de Gestão da Informação e Pesquisa Operacional. O Quadro 21 sugere disciplinas funcionais para programas em agronegócios.

Quadro 21 – Disciplinas Funcionais nos MBA analisados.

*Marketing	*Finanças Corporativas
Fundamentos e Gestão de Marketing nos Agronegócios	Fundamentos e Gestão Financeira nos Agronegócios
Gestão Estratégica de Marketing nos Agronegócios	Gestão Estratégica das Finanças do Agronegócio
*Contabilidade Financeira/Gerencial/de Custos	*Gestão da Produção/Operações e Cadeia de Suprimentos
Contabilidade Gerencial e de Custos do Agronegócio	Logística Agroindustrial Aplicada aos Agronegócios
Gestão Contábil e Financeira do Agronegócio	Planejamento Logístico em Agronegócios
Formação de Preços e Indicadores de Desempenho	Gestão da Qualidade Certificação e Rastreabilidade
*Gestão de Pessoas e Carreiras	*Sistemas de Produção em Agronegócios
*Estratégia Corporativa	*Sistemas de Gestão da Informação
Gestão Estratégica em Agronegócios	SIG (Sistemas de Gestão Integrados)
Planejamento e Gestão Estratégica em Cooperativas e Agroindústrias	Sistema de Informação Aplicado ao Agronegócio
*Pesquisa Operacional	Geotecnologias na Gestão de Agronegócios
Pesquisa Operacional para os Agronegócios	Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento
	Business Intelligence

Legenda: *As disciplinas destacadas representam categorias de disciplinas funcionais. Abaixo delas estão exemplos encontrados na pesquisa documental. Algumas nomenclaturas de disciplinas expressas

no quadro sofreram adaptações e são sugestões para os programas de MBA em Agronegócios. Fonte: Elaborado pelo autor.

Batalha e Silva (1995) definem o marketing dentro da cadeia agroindustrial em quatro tipos: Marketing Rural, aplica-se às empresas do setor agropecuário ou entre produtores de insumos e proprietários rurais, Marketing Agrícola, situa-se entre as agroindústrias e a agricultura (proprietários rurais), faz a interface com o consumidor final, Marketing Agroindustrial, situa-se entre a industrialização e a comercialização, e Marketing Alimentar, divide-se em marketing do produto e marketing da distribuição. Desse modo, o gestor de agronegócios deve observar a cadeia agroindustrial a partir dos mercados que a compõem e adaptar os instrumentos de marketing a cada um dos mercados inseridos nos sistemas agroindustriais (BATALHA; SILVA, 1995).

A maioria dos estudantes de MBA tem alguma experiência de trabalho e são, em geral, pessoas "mais velhas". Esses fatores melhoram suas habilidades analíticas gerais, mas não contribuem diretamente para o conhecimento contábil financeiro (TSE, 2010).

Segundo Guilding, Cravens e Tayles (2000) observações casuais das mudanças nos currículos de contabilidade sugerem que os cursos intitulados “Contabilidade Gerencial Estratégica” estão se tornando frequentes nos programas de ensino superior e da contabilidade gerencial profissional. Os autores identificaram 12 práticas de contabilidade gerencial estratégica: análise de custo-benefício e atributos dos produtos a fim de prover melhoria nos mesmos (*attribute costing*), orçamento e monitoramento de valor da marca (*brand value budgeting and monitoring*), avaliação do custo do concorrente (*competitor cost assessment*), monitoramento da posição competitiva (*competitive position monitoring*), avaliação de concorrentes com base em demonstrações financeiras publicadas (*competitor appraisal based on published financial statements*), custo do ciclo de vida (*life cycle costing*), custo da qualidade (*quality costing*), custo estratégico (*strategic costing*), precificação estratégica (*strategic pricing*), meta de custo (*target costing*) e custo da cadeia de valor (*value chain costing*) (GUILDING; CRAVENS; TAYLES, 2000).

Dentre os requisitos profissionais e tarefas dos gestores financeiros (*Chief Financial Officers – CFOs*) estão: buscar valor para o acionista, compreender e mitigar riscos, garantir *compliance* e governança, ligar as métricas de desempenho à estratégia e possuir competências pessoais (ZEHETNER; PICHLER; TRAPPL, 2012). Zehetner, Pichler e Trappl

(2012) realizaram dois estudos empíricos para criar um programa de pós-graduação em gestão financeira e entendem que a competência pessoal não está adequadamente representada na educação em gestão financeira, essa competência é composta por habilidades pessoais e sociais, *networking* e habilidades públicas, experiência internacional, educação multidisciplinar, orientação ética e orientação estratégica (“*seeing the big picture*”). Os estudos quantitativos de Zehetner, Pichler e Trappl (2012) concluíram que não há influência significativa da liderança financeira na capacidade de evitar crises, mas existe uma influência significativa da liderança financeira na capacidade de lidar com crises. Enquanto as entrevistas do estudo apontam que o novo papel do CFO é como parceiro do CEO, o que torna desejável uma compreensão profunda das questões estratégicas e empresariais (ZEHETNER; PICHLER; TRAPPL, 2012).

Professores e pesquisadores da disciplina de gestão estratégica reconhecem que o surgimento deste campo acadêmico de pesquisa ocorreu no início dos anos de 1960 (RONDA-PUPO; GUERRAS-MARTIN, 2012). O objeto de estudo deste campo é a estratégia. No entanto, embora estratégia seja um dos conceitos mais estudados e ensinados este é paradoxalmente também um dos menos compreendidos, pois sofre de problemas semânticos (RONDA-PUPO; GUERRAS-MARTIN, 2012).

Embora Mintzberg critique o método de planejamento racional, na realidade ele estabelece um lugar permanente para o planejamento no pensamento gerencial como a maneira apropriada de lidar com um subconjunto específico de problemas organizacionais (SPENDER, 1989). Para Mintzberg a concepção da estratégia deve incluir também o método empreendedor ou visionário e o método adaptativo ou da aprendizagem (SPENDER, 1989).

A formulação e a implementação da estratégia envolvem as seguintes tarefas intelectuais básicas: (1) avaliação de condições e tendências ambientais e identificação de oportunidades e ameaças; (2) a determinação de comparativos dos pontos fortes e fracos da organização para competir em áreas especiais de mercado e produto; (3) a identificação dos objetivos, metas e valores a serem atendidos pela organização; (4) a identificação dos requisitos de uma estratégia escolhida para sistemas de gestão específicos para implementar essa estratégia efetivamente e eficientemente (GUTH, 1976).

O potencial para tomar decisões efetivas em adaptar a organização a um ambiente de mudanças decorre do exercício de suas habilidades na comunicação, barganha e persuasão

(GUTH, 1976). No entanto, as ideias de gerenciamento estratégico são frequentemente mais relevantes para as decisões de gerenciamento sênior, das quais poucos estudantes têm experiência e quando os alunos não têm conhecimento prático de trabalho podem considerar difícil o aprendizado de conceitos de gestão estratégica (AMBROSINI; BILLSBERRY; COLLIER, 2009).

Os programas de MBA em Gestão em Agonegócios têm pelo menos uma disciplina de logística. Em alguns casos os programas dão enfoque à cadeia de suprimentos a fim de discutir os elos da cadeia e outras funções gerenciais. O Quadro 22 apresenta habilidades que podem ser trabalhadas na disciplina de logística.

Quadro 22 – Habilidades em Gestão da Cadeia de Suprimentos.

Tema	Habilidades
Liderança e Estratégia	Formulação de estratégia, poder de influenciar, liderar a mudança, negociação, conciliador, facilitador de construção de equipes, inovador, empreendedor.
Financeiras	Contabilidade, custeio baseado em atividades (ABC), análise de custos totais, análise do ponto de equilíbrio, escrever casos de negócios.
Administração Geral	Definição de objetivos e metas, tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, execução, comunicação (escrita, apresentação, escuta), gerenciamento de projetos, gerenciamento de mudanças, sistemas de informação, gerenciamento de tempo, gerenciamento de riscos, gerenciamento de recursos humanos.
Técnicas e Funcionais	Transporte, logística, compras, seleção de fornecedores, design de rede, gerenciamento de materiais, inventário/JIT, gerenciamento de operações, qualidade e serviço, simulação e modelagem.

Fonte: Extraído de Bernon e Mena (2013).

Apenas um dos programas identificados na pesquisa documental apresenta a disciplina de *Business Intelligence* (BI), que representa ferramentas que complementam os sistemas gerenciais no sentido de melhorar a qualidade e o tempo de processo dessas análises a fim de auxiliar na elaboração de relatórios específicos e automáticos para a tomada de decisão das organizações de agronegócios (LIMA; BOSCARIOLI, 2012).

4.2.2 Disciplinas Analíticas em Gestão de Agronegócios

São disciplinas analíticas que compõem os programas de Administração Estratégica de Agronegócios dentre outras: Economia Gerencial, Análise Quantitativa, Análise e Processo Decisório. O Quadro 23 apresenta disciplinas analíticas em Gestão de Agronegócios.

Quadro 23 – Disciplinas Analíticas nos MBA analisados.

*Economia Gerencial
Economia Aplicada aos Agronegócios
Microeconomia aplicada aos Agronegócios
Cenários Econômicos em Agronegócios
Mercado
Comercialização
*Análise Quantitativa
Métodos Quantitativos Aplicados às Cooperativas e Agroindústrias
Matemática Financeira e Análise de Investimento para os Agronegócios
Estatística para os Agronegócios
*Análise e Processo Decisório
Métodos de Apoio à Tomada de Decisões em Agronegócios
*Administração
Administração Geral
*Cadeias/Setores e <i>Commodities</i> do Agronegócio
Gestão de Cadeias Produtivas
*Desenvolvimento
Desenvolvimento Rural
*Agropecuária e Agronegócios
Agronegócios – Características e Perspectivas

Legenda: *As disciplinas destacadas representam categorias de disciplinas funcionais que ampliam o modelo de Navarro (2008). Abaixo delas estão exemplos encontrados na pesquisa documental. Algumas nomenclaturas de disciplinas expressas no quadro sofreram adaptações e são sugestões para os programas de MBA em Agronegócios. Fonte: Elaborado pelo autor.

As disciplinas analíticas compõem uma parte da estrutura curricular que tem como objetivo desenvolver nos estudantes as chamadas *hard skills* ou o núcleo duro de gestão. A intenção aqui é ressaltar alguns pontos destacados na literatura pesquisada e não fazer uma análise exaustiva de todas as disciplinas e conteúdos analíticos possíveis que podem ser tratados e abordados em programas de MBA em Gestão de Agronegócios. Esta observação também vale para as demais categorias de análise de disciplinas que compõem e complementam o *framework* de Navarro (2008).

Poucos são os programas de Gestão em Agronegócios que oferecem disciplinas de Processo Decisório. Sugere-se que os programas de Administração Estratégica de Agronegócios tenham disciplinas que estimulem o pensamento ativo e atitudes de questionamento, pois estratégia nada mais é do que determinadas decisões ou escolhas básicas que as empresas devem fazer para obter os produtos e os mercados corretos (MARKIDES; MANG; MINTZBERG, 2000).

Existe certo consenso de que o gestor de agronegócios deve ter um conhecimento profundo das partes agrícola e/ou pecuária ou pelo menos o suficiente para participar de conversas técnicas com produtores rurais, técnicos agrícolas e demais especialistas em agronegócios. Desse modo, não é necessário que o gestor de agronegócios tenha formação de nível superior específica em agronomia e seja um engenheiro agrônomo, mas caso esta seja a sua formação, acredita-se que os conhecimentos e habilidades técnicas adquiridas na graduação e na sua experiência profissional colaboram para o seu desempenho como gestor.

Os programas de MBA em gestão de agronegócios apresentam, em alguns casos, disciplinas sobre cadeias produtivas, manejo, culturas ou criações específicas. Embora não pareça haver consenso sobre colocar ou não disciplinas técnicas do agro num curso de gestão, a menos que este seja um programa com estrutura curricular especializada e menos ampla (generalista), outras culturas agrárias precisam ser observadas e abordadas nesses programas de agronegócio, pois elas podem representar potenciais mercados emergentes ou potenciais mercados decadentes na região onde o curso é oferecido. Goiás, por exemplo, tem potencial para expandir o setor de florestas e a extração vegetal sustentável. No entanto, a Silvicultura não aparece dentre as disciplinas de gestão de agronegócios dos programas ofertados no estado. Não que esta não faça parte do currículo, pois pode estar embutida sob a forma de conteúdos em disciplinas como Sustentabilidade e *Commodities Ambientais* (madeira). Por isso, o nome da disciplina é importante para fornecer uma breve informação ao estudante.

Muitos programas de MBA em gestão de agronegócios oferecem a disciplina de economia, pois há certo consenso na comunidade acadêmica de que este conhecimento bem como o de contabilidade colabora para o desenvolvimento de habilidades de gestão. Por isso, os programas em agronegócios também devem pensar na importância dessas disciplinas e conteúdos. Um programa que contenha disciplinas de economia pode estabelecer os seguintes objetivos-chave: fornecer aos estudantes conhecimento especializado, as técnicas e a

linguagem necessária para estudantes de economia e outros cursos de negócios, apresentar aos estudantes a teoria econômica básica, a aplicação da teoria econômica a situações práticas domésticas e internacionais e permitir aos estudantes demonstrar sua compreensão do alcance das questões econômicas e sociais através do uso dos conceitos e teorias econômicas (KARUNARATNE; BREYER; WOOD, 2016). O MBA também pode trabalhar conceitos econômicos elementares reportados por Davies e Mangan citado por Karunaratne, Breyer e Wood (2016): modelos econômicos, custo de oportunidade, análise marginal, equilíbrio e desequilíbrio, mercados – interações e estruturas, elasticidade, bem-estar e eficiência, vantagem comparativa, real versus nominal e causalidade cumulativa (*cumulative causation*).

4.2.3 Disciplinas *Soft-Skills* em Gestão de Agronegócios

Esta subseção tem como objetivo apresentar e discutir disciplinas *soft-skills*, que correspondem às habilidades interpessoais e de comunicação desenvolvidas nos programas de MBA. Dentre estas disciplinas estão: Comunicação Gerencial, Comportamento Organizacional, Administração Geral, Liderança, Gestão de Recursos Humanos, Arquitetura e Design Organizacional, Negociações, Plano de Carreira e Empreendedorismo (NAVARRO, 2008).

Os estudos que abordam competências podem seguir correntes teóricas que abordam especificamente: níveis de objeto de estudo, desenvolvimento de competências, relação entre competências e aprendizagem, competências no trabalho, variáveis associadas a competências e características e problemas identificados nesse campo de estudo (ODELIUS et al., 2016).

Tentime e Mmereki (2011) analisam que os programas de MBA colocam ênfase em habilidades conceituais, analíticas e técnicas em detrimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas, inovação, comunicação e de empreender – percebidas pelos empregados como as mais necessárias, o que implica um *gap* relevante.

Para Gupta e Bharadwaj (2013) as aptidões, habilidades ou competências esperadas do estudante após a pós-graduação em negócios são: a comunicação (oral, escrita e interpessoal), o trabalho em equipe, a cooperação, a resolução de problemas, o pensamento criativo, a inovação e a mudança, a liderança, a aprendizagem contínua, o uso de informações e tecnologias, o foco no cliente, o saber ouvir, a formação cultural e o pensamento crítico.

Para Rayment e Smith (2013) as escolas de negócios deveriam repensar a ênfase que têm dado às técnicas e habilidades quantitativas de gestão e implementar programas de MBA que proporcionem o desenvolvimento de habilidades sociais, considerem questões globais e não apenas uma preparação para carreiras como: *hedge funds*, *private equity*, *investment banking*, *venture capital* e consultoria. O Quadro 24 apresenta disciplinas *Soft-Skills* em Gestão de Agronegócios.

Quadro 24 – Disciplinas *Soft-Skills* nos MBA analisados.

<i>Soft-Skills</i>	
Técnicas de Apresentação em Público	Comportamento Organizacional
Comunicação Liderança e Marketing Pessoal	Liderança Desenvolvimento e Gestão de Equipes
*Negociação	*Empreendedorismo
*Princípios e Técnicas de Negociação para Gestores de Agronegócios	*Tópicos Especiais

Legenda: Este quadro apresenta exemplos de disciplinas *Soft-Skills*. As disciplinas destacadas representam categorias de disciplinas consideradas *soft-skills*. A pesquisa documental encontrou apenas oito (8) disciplinas *Soft-Skills* que representam um por cento das disciplinas (1,1%) e estão presentes em dezesseis por cento dos programas (16%) analisados. Fonte: Elaborado pelo autor.

Outras disciplinas podem ser categorizadas como *soft-skills*. Entende-se que disciplinas de negociação, introdução e fundamentos do agronegócio, empreendedorismo, metodologia de pesquisa, TCC e orientação, agricultura familiar cooperativismo e associativismo, desenvolvimento do campo e meio ambiente, seminários e outras atividades e tópicos especiais podem trabalhar o conceito e o desenvolvimento de habilidades interpessoais no estudante de MBA, principalmente se considerarem práticas experienciais.

A maior parte dos alunos de pós-graduação em administração tem uma visão clara do próprio desenvolvimento e avaliam positivamente suas experiências educacional e profissional e suas habilidades intelectuais (ROZANSKI, 2008). No entanto, os gestores precisam ser capazes de explorar ativos intangíveis, esta habilidade faz parte de um conjunto de capacidades de ação que um líder possui e não dizem respeito à gestão, que por sua vez está ligada à habilidade de gerenciar ativos tangíveis (ALMOG-BAREKET, 2011).

As disciplinas que contemplam Agricultura Familiar Cooperativismo e Associativismo incluindo-se a gestão de cooperativas são trabalhadas em 44% dos programas nacionais. No entanto, em Goiás essas disciplinas são pouco exploradas, embora haja movimentos

associativistas no estado. Os estudos sobre o associativismo em Goiás são comumente encontrados em publicações no campo da Geografia.

As abordagens recentes das disciplinas de Gestão de Pessoas estão atreladas à formação em sustentabilidade. Por isso, nos programas de agronegócios é possível que estas disciplinas sejam trabalhadas em conjunto.

4.2.4 Disciplinas de Responsabilidade Social e Outras

Esta subseção tem como objetivo apresentar e discutir disciplinas que podem ser incluídas na categoria Responsabilidade Social e outras como: Meio Ambiente e Sustentabilidade, Ética e Governança Corporativa, Políticas Públicas (Governo e Negócios), Direito.

Antes de estudar estratégia o currículo de MBA prevê que os estudantes adquiram habilidades e conhecimentos nas principais áreas funcionais e disciplinares de negócios como contabilidade, economia, finanças, marketing, disciplinas de negócios não relacionadas ao ambiente mercadológico como política, legal, social e internacional, operações, estatística e até preocupações atuais como responsabilidade social corporativa, ética empresarial e sustentabilidade (HALL, 2008; KACHRA; SCHNIETZ, 2008; RAYMENT; SMITH, 2013).

Singh, Bisht e Rastogi (2011) identificaram instituições de ensino superior que exploram meios de integrar sustentabilidade em suas práticas e currículos. No entanto, para Sharma e Hart (2014) a educação empresarial seguiu um caminho reativo, pois disciplinas como ética, responsabilidade social corporativa e sustentabilidade só foram incluídas nos currículos quando novas demandas sociais estimularam mudanças nas empresas. O Quadro 25 agrupa disciplinas que envolvem essas áreas.

Quadro 25 – Disciplinas de Responsabilidade Social nos MBA em Agronegócios.

Responsabilidade Social e Outras	
Gestão e Responsabilidade Ambiental	
*Direito	*Políticas
Direito Agrário e Ambiental	Políticas Agrícolas Brasileiras
Direito Empresarial Tributário e Trabalhista	Políticas Públicas Aplicadas aos Agronegócios
*Meio Ambiente e Sustentabilidade	*Legislação
	Legislação Agrária & Ambiental
Gestão do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	*Ética e Governança Corporativa

Responsabilidade Social e Outras	
Meio Ambiente e Sustentabilidade nos Agronegócios	Ética Empresarial e Governança Corporativa

Legenda: Não foram encontradas disciplinas com o nome “Responsabilidade Social”, apenas “Responsabilidade Ambiental”. *Disciplinas de Direito, Políticas, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Legislação, Ética e Governança Corporativa neste modelo fazem parte das disciplinas de Responsabilidade Social. Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma disciplina importante para programas de Administração Estratégica de Agronegócios, que não foi encontrada nas estruturas curriculares de MBA em agronegócios, com enfoque no apoio e desenvolvimento da agricultura familiar é o manejo da agrobiodiversidade, pois existe “correlação positiva entre o número de práticas de manejo sob princípios agroecológicos adotados e o número de alternativas de fontes de renda dos produtores” (MUTADIUA; STOLF; ABREU, 2014, p. 134).

As disciplinas que envolvem políticas públicas devem ser mais exploradas. Souza e Gomes (2017) realizaram um levantamento com 502 especialistas da agricultura brasileira e concluíram que existe uma associação pobre entre a área de importância e a intensidade das políticas públicas. No modelo AHP (*Analytic Hierarchy Process*) utilizado neste estudo essa correlação é negativa, enquanto o Modelo C de classificação das perspectivas sobre as áreas de importância estabeleceu o seguinte ranking de prioridades: infraestrutura e logística, saúde animal, saúde vegetal, gestão de recursos naturais, eventos climáticos extremos e fogo, crédito, comercialização e mercado, comércio internacional, gestão da produção, estrutura regulatória e conflitos de interesse (SOUZA; GOMES, 2017). O destaque na percepção dos especialistas é a infraestrutura logística enquanto o crédito é o mais intenso dentre as políticas públicas. No entanto, o crédito não proporciona solução caso os problemas logísticos não sejam resolvidos (SOUZA; GOMES, 2017). Nesse sentido, vários conteúdos dos programas de Gestão em Agronegócios podem ser abordados a partir de disciplinas de políticas públicas.

A ética vai além da qualidade das qualificações e avaliações que um gestor pode ter, é algo socialmente desejável e uma habilidade profissional (WOOTTON; STONE, 2010). O aumento das expectativas da sociedade por maior ênfase sobre ética e responsabilidade social na vida econômica apresenta a oportunidade para as escolas de negócios realinharem seus pressupostos ontológicos que definem como o currículo é projetado, conduzido e apresentado à ética de negócios dominante (*mainstream*), à responsabilidade social empresarial (RES) e à agenda anticorrupção (MANNING, 2018).

4.2.5 Disciplinas Globais em Gestão de Agronegócios

Esta subseção tem como objetivo apresentar e discutir disciplinas globais relacionadas à internacionalização e a inteligência cultural para as estruturas curriculares de programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios. Dentre estas disciplinas estão: negócios internacionais e/ou comércio exterior, macroeconomia e gestão estratégica global.

As escolas de negócio realizam bem a tarefa de desenvolver profissionais especialistas técnicos, em contabilidade, operações, recursos humanos, finanças ou sistemas de informação, mas são criticadas por serem inábeis em produzir graduados globais (*well-rounded*) que compreendam a orientação gerencial por processos e a integração multifuncional (*cross-functional*) focada no cliente e a mudança de paradigma gerencial com ênfase na especialização por áreas funcionais para a integração de diferentes departamentos (SEETHAMRAJU, 2012).

As consequências da crise financeira global colocaram as escolas de negócio em cheque, pois o conhecimento teórico dos especialistas em disciplinas como finanças e economia foi um fator que induziu à falência de importantes economias globais (LANCIONE; CLEGG, 2015). A predominância de disciplinas de matemática e estatística nas escolas de negócio conduz a uma ênfase excessiva em finanças e a um tecnicismo da teoria econômica como se a administração fosse uma mera aplicação contextual de técnicas quantitativas onde a ética desses administradores também está em questão (LANCIONE; CLEGG, 2015).

As escolas de negócios têm como preocupações prover formação e treinamento, conhecer as necessidades dos seus consumidores e abordar questões de urgência global (RAYMENT; SMITH, 2013). No entanto, para Ly Vickers e Fernandez (2015) a educação empresarial convoca os fornecedores de MBA a realinharem as suas abordagens de mercado no sentido de oferecer programas de educação transnacionais, que considerem o aumento da competição no mercado de MBA, a maior aceitação de cursos on-line e as expectativas dos diversos *stakeholders*.

Ahn e Ettner (2013) entendem que a literatura dá importância às questões relacionadas à internacionalização, à implementação e ao desenvolvimento de um currículo que dê impacto à inteligência cultural (IC) dos pós-graduandos, pois, falta aos alunos de MBA conhecimento dos valores, crenças e práticas de outras culturas. Para Ahn e Ettner (2013) é importante que

os estudantes possuam alto nível de consciência de si e dos outros, para navegarem com êxito nas interações interculturais. Storti (2013) reconhece a preocupação em adquirir competências culturais globais e que os programas oferecem oportunidades para estudos no exterior com a finalidade de conhecer e se relacionar com outras culturas. Estas viagens podem ser: uma semana na China, um semestre ou um ano letivo em outro país (STORTI, 2013).

Nos programas pesquisados existem poucas disciplinas globais. Talvez esta seja a maior lacuna dos programas de MBA brasileiros em Gestão de Agronegócios. Navarro (2008) apresenta apenas duas disciplinas globais: negócios internacionais e/ou comércio exterior e gestão estratégica global, mas outras disciplinas podem ser sugeridas.

As disciplinas globais podem ser discutidas do ponto de vista da internacionalização das empresas, das escolas de negócios e dos profissionais. A partir disso é possível sugerir disciplinas globais para programas que considerem a internacionalização como o ponto de partida e a justificativa para a implementação dessas disciplinas nos seus currículos de MBA. O Quadro 26 sugere disciplinas globais para programas de MBA em Gestão de Agronegócios.

Quadro 26 – Disciplinas Globais presentes nos MBA em Agronegócios.

Globais	
Língua Estrangeira – Inglês	Palestras com Visitantes Estrangeiros
Intercâmbio Cultural (continental e intercontinental)	Estudo de Agronegócios em Outros Países
*Desenvolvimento de Inteligência Cultural	*Práticas Culturais de Clientes do Agronegócio Brasileiro
Marketing Internacional	Macroeconomia
Comércio Exterior	
Aspectos Financeiros em Comércio Exterior	Comércio Exterior nos Agronegócios

Legenda: Esses são exemplos de disciplinas globais presentes nos MBA em Gestão de Agronegócios. *São disciplinas sugeridas, hipotéticas para os MBA em agronegócios. Disciplinas de Comércio Exterior neste modelo fazem parte das disciplinas globais. Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora o Brasil seja um país que atrai os interesses internacionais especialmente nos agronegócios os programas aqui existentes voltados para a gestão de agronegócios parecem não estar preparados para estimular uma aprendizagem intercultural e atender uma possível demanda de estudantes estrangeiros. Isto é refletido pelas próprias disciplinas constantes nas matrizes curriculares dos programas existentes. Nesse sentido, não há menção sobre a internacionalização dos programas nacionais de gestão de agronegócios. Caso houvesse esse

interesse as escolas de negócios e professores deveriam se preparar para atender o estudante estrangeiro que vier buscar no Brasil uma especialização em Administração Estratégica de Agronegócios. No entanto, esta é uma barreira comum em programas internacionais que recebem estudantes de diversas partes do mundo onde há dificuldades na superação de barreiras culturais e de linguagem (RAMBURUTH; TANI, 2009).

É importante observar a elaboração de estruturas curriculares para programas de pós-graduação lato sensu em Administração Estratégica de Agronegócios.

O novo modelo de educação gerencial é caracterizado pelo esforço das escolas de negócios em se tornar globalmente conectadas, integradas e inovadoras (LANCIONE; CLEGG, 2015). Este modelo repousa numa estrutura leve que permita viajar rápido e se adaptar. Embora seja crítico de modelos modernistas passados esse novo modelo de educação gerencial não se assenta em conteúdos críticos, substantivamente políticos ou teóricos (LANCIONE; CLEGG, 2015).

4.2.6 Disciplinas Experienciais em Gestão de Agronegócios

A integração multidisciplinar e a aprendizagem experiencial frequentemente trabalham lado a lado (NAVARRO, 2008). Afinal, a gestão é uma prática, que tem raiz na experiência e não uma ciência enraizada em análise ou uma profissão enraizada no treinamento (MINTZBERG, 2009 *apud* MINTZBERG, 2011). Anderson e Wijk (2010) relatam que os programas de aprendizagem gerencial ao longo dos últimos vinte anos têm se afastado do ensino baseado em sala de aula e da transferência de conhecimento por meio de casos de estudo. Argote e Miron-Spektor (2011) explicam, que a experiência interage com o contexto para criar conhecimento. Nessa circunstância, os aprendentes (estudantes) são estimulados a refletir através de experiências concretas e da transferência do conhecimento para o local de trabalho através de jogos e do aprender fazendo (PILLAY; JAMES, 2013). O Quadro 27 apresenta e sugere disciplinas experienciais para os programas de Gestão em Agronegócios.

Quadro 27 – Disciplinas Experienciais presentes nos MBA em Agronegócios.

Experienciais	
Dias de Campo em Organizações Modelo do Agronegócio	Simulação de Negócios
Visita(s) Técnica(s)	Simulação Empresarial
Vivências – Cooperativas (Ex.: SC e PR)	Simulação de Riscos em Projetos

Experienciais	
Docência e Didática no Ensino Superior	*Gestão de Projetos

Legenda: A pesquisa documental encontrou apenas sete (7) disciplinas experienciais. Este quadro apresenta exemplos de disciplinas consideradas experienciais. *Gestão de Projetos é uma categoria de disciplinas classificada como experiencial neste modelo. Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as estimativas demonstradas no Quadro 20 as disciplinas consideradas experienciais representam menos de um por cento (0,9%) do total de disciplinas e estão presentes em apenas quatorze por cento (14%) dos programas analisados. Embora a análise documental das disciplinas dê esta indicação não é possível afirmar que não existe o uso de metodologias ativas de ensino nestas e nas demais disciplinas.

Os currículos, especificamente as estruturas curriculares, podem ser mais generalistas ou especialistas e mais teóricos ou práticos. A Figura 8 apresenta quatro tipos de estruturas possíveis guiados por enfoques teóricos ou práticos e por habilidades gerais ou específicas.

Figura 8 – Tipos de Estruturas Curriculares Presentes nos Programas de MBA.

	Teórico	Prático
Generalista	Generalista Teórico	Generalista Prático
Especialista	Especialista Teórico	Especialista Prático

Fonte: Elaborado pelo autor.

A atual estrutura curricular dos programas de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios parece adotar modelos semelhantes entre si e amplos, com habilidades, disciplinas e conteúdos gerais. No entanto, Hunt e Speck (1986) constataram que o MBA amplo é o menos preferido ou uma das formas menos preferenciais de currículo entre os grupos pesquisados. Desta forma, é possível refletir sobre os currículos de programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios que não sejam tão amplos. Isso sugere e conduz a uma estrutura curricular mais especializada onde determinados conteúdos e habilidades são trabalhados com maior profundidade e intensidade. Caso contrário o programa de MBA formaria um generalista ao invés de um especialista (HUNT; SPECK, 1986), o que aparentemente tem acontecido com os programas de Gestão em Agronegócios.

Para a sobrevivência de uma profissão dentro de um sistema de profissões é necessário abstrair o seu conhecimento profissional (VAN BAALEN; KARSTEN, 2010). No entanto, desenvolver conhecimentos técnicos e racionais para a educação gerencial se torna complexo

pela ausência de uma "profissão" de gestão definível, que auxilie na especificação de um corpo de conhecimento abstrato (HORDERN, 2014). Os currículos podem conter misturas divergentes de "saber que", "saber como" e de "conhecimento conhecido", o que pode variar entre disciplinas e dentro de disciplinas a depender da forma que a instituição destaca cada aspecto (HORDERN, 2016). Dessa forma, cada programa oferece um determinado "recorte" que definirá o que será ensinado. Estes recortes são influenciados pela autonomia dos professores em sala de aula, que a depender da turma (grupo de estudantes) e das suas especialidades farão os ajustes necessários aos conteúdos das disciplinas ministradas.

O conhecimento acadêmico tende a ser codificado sob a forma de disciplinas acadêmicas (como ciências), campos acadêmicos profissionais (como medicina ou engenharia) e alguns elementos próprios da ocupação (GARRAWAY, 2010). Isto oportuniza para as escolas de negócios oferecerem uma variedade de programas de MBA, que incluem programas com variações dos tradicionais ou com oportunidades de especialização (GUPTA; SAUNDERS; SMITH, 2007). Nesse sentido, pelo menos dois tipos de programas MBA são identificáveis, aqueles com estruturas curriculares amplas, chamados pelos práticos, de MBA genéricos e aqueles com estruturas curriculares especializadas, que na visão dos práticos não é algo tão comum, mas que podem ser explorados, especialmente em Gestão de Agronegócios.

Para programas de pós-graduação lato sensu que possuam currículos amplos é possível sugerir inúmeras habilidades, disciplinas e conteúdos, pois os objetivos desses programas é abranger o maior número possível de habilidades gerenciais.

O MBA geral fornece aos alunos conhecimento em todas as áreas básicas de negócios e dá a eles a oportunidade de estudar determinadas áreas funcionais em maior profundidade (GUPTA; SAUNDERS; SMITH, 2007). Os MBA gerais buscam desenvolver habilidades e conhecimentos de gestão ao invés de especialização em determinadas áreas. Este tipo de MBA é mais aceito por empregadores que desejam gestores que entendem todo o negócio e buscam prioritariamente a organização geral dos negócios e as habilidades de comunicação em detrimento das habilidades funcionais e de segmentos específicos (GUPTA; SAUNDERS; SMITH, 2007).

As especializações através de programas de MBA aumentaram ao longo dos anos com base na crença de que as empresas precisam de pessoas que compreendam profundamente as suas funções específicas e as tarefas que elas exigem (GUPTA; SAUNDERS; SMITH, 2007).

Nesse sentido, programas de MBA em gestão de agronegócios com estruturas curriculares especializadas buscam estabelecer matrizes curriculares com escopos de disciplinas bem definidos através de recortes, ênfases e enfoques específicos em determinadas áreas funcionais, cadeias produtivas ou segmentos de mercado.

4.3 DEMANDAS E CARÊNCIAS POR CONHECIMENTOS E HABILIDADES

Esta subseção foca na exploração e identificação de demandas e carências por conhecimentos e habilidades dos gestores e dos agronegócios e apresenta trechos que foram extraídos das entrevistas para ilustrar temas-chave que emergem a partir da análise de conteúdo. Aqui são apresentadas as categorias de análise e os temas de interesse que foram criados durante a análise de conteúdo das entrevistas. São apresentadas as discussões, os posicionamentos dos participantes e a fundamentação empírica. As unidades e subunidades de análise ainda são as que foram apresentadas na metodologia, mas aqui preferiu-se optar por expor temas os que atendem aos objetivos da pesquisa e que apresentam outros limites para os estudos que envolvem a educação gerencial e os programas de MBA em Gestão de Agronegócios.

4.3.1 A Demanda pela Pós-Graduação em Gestão de Agronegócios

A criação e reformulação das estruturas curriculares dos programas de MBA deve considerar uma previsão das demandas e necessidades de formação de gestores numa determinada região. No entanto, muitos programas são criados por um único professor coordenador ou por uma pequena equipe de professores, que utilizam toda sua experiência no ensino para criar e implementar um novo programa. Para (P7) *é a partir da figura do coordenador que se monta a concepção e a estrutura do curso, dentro dessa estrutura tem a estrutura curricular, as disciplinas, os professores e a quantidade de horas aula. A concepção [do programa] tem que estar voltada pra formação de qualidade, porque [com] um viés mais econômico se perde concepção e a estrutura do curso.*

Os programas aproveitam os conhecimentos e as habilidades que o quadro de professores da instituição de ensino superior oferece. Esse modelo pode aparecer tanto em instituições públicas quanto privadas. Contudo, as universidades privadas têm maior flexibilidade quanto à contratação ou demissão de seus professores e colaboradores. Para (P7)

Os cursos de pós-graduação têm certa flexibilidade nessa estrutura. Você pode aceitar e descredenciar professores em cursos de especialização a qualquer momento. Essa flexibilidade aumenta a vantagem competitiva das organizações de ensino, pois como dito, possuem autonomia para montar e desmontar quadros de professores que irão lecionar no programa de pós-graduação lato sensu. Em muitos casos os programas de MBA requerem profissionais com vasta experiência profissional e prática no mercado.

Os alunos de MBA são muitas vezes atraídos por esses profissionais com larga expertise. Hoje, existem programas que conhecem bem como este mecanismo funciona como é o caso da PUC/PR/RS, cujos profissionais convidados para dar aula na pós-graduação são conhecidos mundialmente em suas áreas de atuação. As propagandas dos seus programas constam em portais da internet ou links patrocinados no instagram. Entretanto, o contexto de crise que as pessoas e nações têm vivido para nós brasileiros o consumo de serviços educacionais do tipo MBA parece não estar favorecido, já que estes não são serviços de primeira necessidade das pessoas nesses momentos. Para (P5) *A gente não pode fazer um curso só com convidados de peso, porque isso vai ser transferido para a parcela.*

Muitas vezes os profissionais buscam formação continuada, mas podem se sentir desmotivados por programas de cursos que sejam dispendiosos, possuam parcelas altas e tenham longa duração. Por isso, cursos caros para os consumidores não são atrativos ao passo que cursos sem profissionais conhecidos também não são. Este, portanto, parece ser um dos principais dilemas que estão sempre presentes nos programas de MBA.

O serviço educacional de oferta de programas de MBA é um negócio de risco como qualquer outro. Pelo lado dos programas ocorrem problemas que estão relacionados à queda da demanda por estes serviços, cujas causas básicas são: o aumento da concorrência entre os programas (de uma mesma instituição ou de instituições diferentes) e o custo total do curso para o aluno. A definição de um custo ideal capaz de atrair estudantes pode ter como efeito contrário a não atração de estudantes suficientes para a formação de turmas nos programas. Ao passo que um curso atrativo para os estudantes pode envolver grandes investimentos do programa, o preço alto das mensalidades e mesmo assim há o risco sobre o retorno.

Para (P5) os motivos de queda na demanda por programas de MBA em agronegócios são financeiros: *antigamente eu tinha o aperto de tempo pra fazer o curso, hoje estou com aperto financeiro. Tem cursos de quarenta mil reais, 18 mil reais, 20 mil reais, é um*

investimento alto. Não estou falando que não é importante. Normalmente o cara que vai buscar [o MBA] ele tem 3, 4, 5 anos de formado [e] ainda não está seguro no mercado.

Quando profissionais conhecidos do mercado são convidados para dar aula nos programas, custos adicionais que vão além da hora aula, que por sua vez pode ser diferente da hora aula dos demais professores, têm que ser contabilizados. Não é possível mensurar neste momento, mas talvez em pesquisas futuras, qual o impacto dessas diferenças em uma equipe mista de professores onde alguns são conhecidos por serem estrelas do mercado enquanto outros são professores doutores, muitas vezes de longa carreira acadêmica, mas desconhecidos e que terão muito provavelmente remuneração diferente. Ao longo desta pesquisa várias impressões como essas foram captadas e embora elas pareçam extrapolar os limites desse trabalho elas são capazes de identificar outras variáveis e dar nortes para outras pesquisas nesse campo, por isso muitas dessas percepções serão descritas aqui.

A demanda pelos programas de MBA pode ser uma demanda percebida ou mesmo que esteja latente no mercado de serviços educacionais de nível superior. Esta demanda também pode ser induzida a partir da existência de um programa que esteja ativo, mas isto não garante o sucesso do curso em termos de volume de estudantes. Contudo, a experiência positiva de alguns estudantes com o curso pode criar estímulo para que outras pessoas procurem conhecer o programa e novas matrículas podem ser realizadas. Como na fala de (P1) que acredita que os programas em agronegócios podem [...] *começar a desenvolver pesquisas mais aprofundadas [e assim] os alunos vêm e aí aumenta a demanda.*

Atualmente os programas de gestão de agronegócios parecem apresentar baixa demanda ou procura por parte dos estudantes graduados que estão em busca de uma especialização em gestão empresarial e de agronegócios. Porém, este pode ser um fenômeno que atinge todos os programas de especialização não gratuitos dados os fenômenos conjunturais econômicos brasileiros. Para (P3) *o agronegócio não é um curso que tem muita demanda, tanto no presencial quanto no a distância. Não tem entradas expressivas, a maior foram 20 alunos, mantém [média] de 10 alunos por semestre.*

Apesar disso (P3) ressalta que o norte do país tem demandado programas EaD em agronegócios, [onde] *vem aumentando a procura pelos cursos.* Para (P5) *Parece que o momento passou porque a demanda é decrescente.* [Quem procura hoje] *esses cursos são pessoas de empresas grandes, que tem programa de incentivo onde bancam 50%, 70%.*

Independente do momento econômico do país e da renda das famílias, lançar um programa de MBA é um risco para as escolas de negócios que não considerarem o comportamento do estudante na escolha do programa, como na fala de (P3): [...] *o pessoal da área de agronegócio às vezes não quer gestão do agronegócio, prefere fazer uma disciplina de planejamento estratégico, gestão financeira e se especializar numa área de gestão.*

Os programas de MBA em gestão de agronegócios buscam atrair públicos específicos, mas não é o que acontece. O participante (P3) sugere, a partir da sua experiência, que as pessoas mudam de área e que as atividades que compreendem o estudo da administração, aprender ferramentas de gestão, desenvolver conhecimentos e habilidades gerenciais podem atender qualquer área de negócios e não necessária e exclusivamente o campo dos agronegócios. Isso explica porque um MBA é naturalmente concorrente de outro.

Nesse sentido, os programas de MBA em agronegócios podem ter problemas de demanda, pois o estudante pode ter interesse em gestão, mas não ter interesse em agronegócios ou ser da área de agronegócios e se interessar apenas por gestão. Pesquisas específicas seriam necessárias para entender as diferenças entre a demanda por gestão de agronegócios e a demanda por programas de gestão empresarial.

Para (P3) o que explica a baixa demanda por programas de MBA em gestão de agronegócios é a sua concorrência com outras especializações em administração [...] *dentro da faculdade existe concorrência de várias outras pós-graduações [...] vi muitas pessoas que trabalham com agronegócio que não se interessou pelos cursos de gestão do agronegócio.*

A redução do risco em se lançar um programa de MBA deveria considerar uma pesquisa de mercado, previsão de demanda e a identificação do tipo de produto ou serviço que os clientes potenciais desejam comprar, consumir e experienciar. Isto, provavelmente, aumentaria as chances de sucesso desses programas. Contudo, esta prática não parece ser comum, já que apenas pequenos levantamentos e consultas são realizados. Como na fala de (P1): [...] *o único levantamento que eu fiz foi verificar se tinha cursos na região voltados para o agronegócio com essa linha de pesquisa, de atuação.*

A demanda por um determinado programa de pós-graduação lato sensu também está associada ao que os estudantes e profissionais procuram para a sua formação em termos de especialização, *networking*, experiências de aprendizagem e para a resolução de problemas existentes dentro das suas organizações. Perguntado sobre o que irá atrair o estudante e com o

que ele deve se identificar no programa, (P1) respondeu: *Com as três linhas* [contabilidade, finanças e gestão]. *As outras* [disciplinas] *é complemento*. Embora (P1) acredite que os estudantes serão atraídos pelas linhas básicas do programa reconhece a importância de outras disciplinas e acredita que um gestor deve ter conhecimento: *do processo de planejamento e [do] processo de gestão de pessoas*. Também deixa claro que estas disciplinas são complementares e assim como outras terão cargas horárias reduzidas e um peso menor no programa.

A demanda percebida pelo ponto de vista das empresas que treinam os seus funcionários e colaboradores estimula as instituições de ensino superior e os programas a criar e reformular suas estruturas curriculares para atender demandas específicas de pessoas e organizações. Contudo, embora seja possível customizar programas e estabelecer conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino específicos, sob o ponto de vista da implementação, isso pode não atender a empresa cliente. Dadas algumas especificidades dos seus negócios que podem não ser abordadas pelo programa, por razões como a falta dos recursos humanos e materiais que representam essas especificidades.

As adaptações para os programas e treinamentos são possíveis, mas isso depende de acordos entre fornecedores de programas e as organizações clientes quanto aos conhecimentos e habilidades, experiências de aprendizagem e *background* da empresa que serão considerados no curso. Nesse sentido (P10) deu a seguinte informação e sugestão: *Hoje algumas empresas oferecem esse tipo de serviço, mas com base nas experiências que elas têm de mercado. Então, [mesclar] profissionais da empresa que está oferecendo o curso com profissionais da que está recebendo [seria algo ótimo]. Porque tem muita experiência dentro da empresa que deve ser repassado para os colaboradores*.

Esta proposta de (P10) de integrar professores do programa de MBA com profissionais da empresa no quadro de professores responsáveis pelo curso ou treinamento é interessante, pois reflete as necessidades da empresa e a busca por uma ideia de implementação de programas customizados que atendam aos interesses da organização em termos de experiências aprendizagem consideradas valiosas, raras, imperfeitamente imitáveis e imperfeitamente substituíveis, para os estudantes (AMBROSINI; BOWMAN, 2001).

Isto deve ser combinado entre as partes com o cumprimento das exigências normativas da pós-graduação lato sensu caso o objetivo final seja emitir o certificado de MBA. Nesse

sentido, as organizações que demandam formação para seus gestores podem ter dúvidas sobre se é melhor ter uma estrutura própria para formar e desenvolver pessoas ou se é melhor terceirizar e contratar esse serviço educacional no mercado. A fala de (P10) mostra isso: [...] *é muito específico de cada organização. Eu não [me] vejo utilizando uma ferramenta terceirizada pra formar os profissionais que trabalham comigo, as habilidades específicas do negócio devem ser treinadas dentro do próprio negócio.*

Embora as organizações passem por dilemas nas suas decisões sobre treinamentos elas estimulam seus colaboradores a cursar programas de MBA. Como na fala de (P10) *a gente estimula nossos colaboradores a buscarem cursos de pós-graduação e MBA pra que tenham visão ampla do negócio.* Esta argumentação do participante dificulta a percepção sobre as demandas e carências de conhecimentos e habilidades que as empresas do agronegócio têm hoje, pois ele demonstra a crença de que habilidades específicas devem ser desenvolvidas dentro do próprio negócio o que é entendido como um comportamento natural que faz parte da cultura organizacional da empresa.

Nesse contexto, os programas de MBA que se aproximam de organizações para ofertarem seus serviços educacionais podem se beneficiar dessas relações e experiências anteriores para a criação, reformulação e implementação de programas de MBA, como na fala de (P10): *Hoje as empresas que oferecem esse tipo de serviço utilizam das demandas das empresas pra melhorar a grade dos cursos de pós-graduação. Se [a nossa empresa] contrata um treinamento específico sem dúvida que [o programa de MBA] vai aproveitar dessa necessidade pra melhorar a grade do curso que está oferecendo.*

Os programas de MBA estão constantemente em busca de uma relação próxima com o mercado que os permita estar ligados às práticas gerenciais, porque é isso que atrai estudantes para as escolas de negócios. Os estudantes de MBA por sua vez possuem demandas por experiências de aprendizagem que colaborem para a sua formação como gestores no sentido da resolução de problemas organizacionais por meio de *benchmarking* (conhecer boas práticas) e melhoria processos que têm a contribuição do *networking* que é produzido dentro das salas de aula.

As experiências profissionais dos professores coordenadores influenciam as estruturas curriculares e podem servir como matéria prima para a criação de programas e para o ensino no MBA. O acúmulo de experiências anteriores pode se tornar um recurso valioso para as

escolas de negócios que utilizarem exemplos e casos práticos que elas mesmas produziram ou conheceram. Como na fala de (P3) *Eu trabalhava com o agricultor, relação com a agroindústria, fui produtor também. Tudo isso me fez pegar como chave essas disciplinas que estão no curso agora.*

4.3.2 A Ideia e a Experiência de Criar um Programa de MBA

Os programas de MBA muitas vezes são criados com base na experiência profissional e de ensino do seu coordenador e do quadro de professores da instituição. Nesse sentido, é possível concluir em alguns casos a falta de pesquisas de mercado, que considerem as necessidades, demandas e carências dos gestores e dos agronegócios. A fala de (P1) mostra a sua ideia e o seu processo criação de um programa de MBA: *Essa ideia veio pela afinidade pela linha de pesquisa do agronegócio, oportunidade porque na região não tem um curso de agronegócio, pra montar um grupo de pesquisa. Eu leio: o que gostaria de ter feito antes de [me] especializar e o que eu sinto na necessidade dos profissionais que eu converso.*

O objetivo não é tecer críticas ao participante e ao seu processo de criação de programa de MBA, mas como verificado existem programas de pós-graduação lato sensu em gestão de agronegócios em Goiás. Aparentemente (P1) não considerou realizar estudos sobre os seus concorrentes que ofertam programas semelhantes no estado de Goiás, em específico sobre o posicionamento de outros programas neste mercado de serviços educacionais.

Esta prática parece ser comum a de outros programas, como na fala de (P3) [...] *pensei nesse curso, [a partir das] necessidades que eu observava [e] que eu tinha. Não foi feita uma pesquisa de mercado para entender a demanda do curso, mas a gente sabe que o agronegócio tem uma importância muito grande para o resto do país.*

O programa de MBA elaborado por (P1) possui estrutura curricular especializada e enfoque específico. Apesar disso, o participante demonstra a intenção de cobrir três áreas, mas isto parece não ser possível, pelas próprias limitações e restrições de um programa de pós-graduação lato sensu como o tempo de curso e a carga horária das disciplinas.

Sobre as experiências que teve na criação, reformulação e implementação de programas (P1) diz: [...] *já tive outras experiências, não por demanda. Uma instituição diz assim: “bola um curso pra mim”. Aí eu preparei um curso, mas a instituição não conseguiu vender o curso.* O que reforça a questão de demanda por programas de MBA e dos desafios

envolvidos na comercialização desses produtos e serviços. (P1) não criou programas em agronegócios anteriormente, mas colaborou no desenvolvimento de outros programas, inclusive de mestrado e doutorado. Sobre as contribuições e os aprendizados anteriores que (P1) teve para a criação do novo programa ele disse: [...] *esse é o processo de aprendizado, pra dar mais confiança e pra você saber como articular as cargas horárias, pra organizar o curso [...] a contribuição desse processo é pra você ver como é o desenho do processo educacional. O processo de oferta de ferramentas, técnicas pra gerar conhecimento.*

É possível notar que as experiências anteriores do coordenador (P1) na criação e implementação de programas educacionais colaboram para o sucesso e para a visão crítica de projetos futuros nesta área. Como visto, a comercialização deste serviço educacional é uma das barreiras enfrentadas pelos programas de MBA, o que leva em diversas ocasiões à existência dos programas somente no papel sob a forma de projetos. Em alguns casos as instituições tentam relançar seus programas, reformulá-los, alterar o nome, público-alvo e até mesmo a modalidade de oferta na tentativa de implementar estratégias que colaborem para atingir o objetivo de vender o curso. O que é difícil de saber, às vezes, é se o programa ou curso atende às necessidades, demandas ou carências dos gestores e dos agronegócios.

4.3.3 A Importância da Teoria versus o Pragmatismo da Prática Gerencial

Existem disciplinas e conteúdos relacionados ao ensino de administração, economia e contabilidade que vão culminar em fundamentos de uma prática gerencial e estabelecer paradigmas e formas de se entender o que deve ser ensinado e como isso deve ser ensinado nos programas de MBA. De acordo com (P8) *a grande dificuldade que a gente tem hoje no mercado e ainda tem, o quadro não mudou, é que a gestão das fazendas é complicada. Um entrave financeiro, de contabilidade muito grande. Temos produtores que estão ano após ano financiando e refinanciando o crédito rural com juros elevadíssimos.*

No caso da gestão de agronegócios a ideia de uma prática gerencial com foco no mercado é evidente, mas e dentro da sala de aula, do que devemos falar? Será que um foco excessivo nas práticas gerenciais e em questões de mercado não negligenciam princípios e fundamentos teóricos dessas disciplinas, bem como as pesquisas e os métodos científicos?

Essas são questões que surgem em debates críticos sobre o ensino na pós-graduação em administração, mas embora em muitos casos não haja como respondê-las, elas são

importantes para as reflexões sobre a prática educacional e de como os excessos influenciam o suposto equilíbrio entre a teoria e a prática. Como na fala de (P6) [...] *algumas pessoas pregam tentar falar a linguagem do mercado pra que o gestor possa dar resultados, mas pra isso precisa estar respaldado dentro de uma teoria dentro da perspectiva do agronegócio e porque que está sendo utilizado aquilo. Seja [para] trabalhar numa cadeia produtiva de leite, soja, suínos, de aves.*

Para (P6) é possível que haja excesso de teoria: *mas nosso aluno precisa ter esse conhecimento.* Para (P10) *o objetivo [do MBA é] ter os conceitos atualizados, a atualização passa pela teoria, é fundamental que os cursos tenham uma bagagem teórica interessante e moderna. Não adianta ver a mesma teoria que você viu na graduação.* Para (P7) [é preciso que] *tudo isso [esteja] dentro de uma visão crítica porque não adianta você pegar modelos práticos de mercado e repassar para os alunos. Porque o mercado é dinâmico e pra mudar, pra aceitar as mudanças só tendo uma formação teórica, crítica, [em] uma formação prática a tendência é o profissional continuar a manter aquela prática.*

O programa de MBA é visto como um ensino que promove a atualização de estudantes e gestores, a especialização e o *networking*, mas está um pouco afastado da prática científica e mais próximo da prática gerencial. Embora haja disciplinas de metodologia de pesquisa e o incentivo para que os estudantes elaborem trabalhos de conclusão de curso baseados em pesquisa e com o uso de teorias o MBA no Brasil tem cunho científico superficial como na fala de (P5) [...] *uma pós a nível mesmo de especialização, não a nível de mestrado e doutorado, que aí o cunho científico é mais aprofundado.* Para (P10) *o objetivo [do MBA] é uma atualização de conhecimento e uma troca de experiência [e] o professor de pós-graduação tem que ter essa habilidade, de dar uma base teórica atualizada e promover a discussão entre os alunos, quem faz o MBA são os alunos.*

Para (P5) o estudante de MBA prefere obter experiências úteis na resolução de problemas organizacionais do propriamente um diploma. A obtenção desses conhecimentos depende de experiências práticas que vão além dos livros e teorias [...] *não quero diploma, quero experiência pra resolver problema, [e isso] não é só em cima de livro, tem que ter a parte de campo.* Para (P7) [Há] *a priori as buscas pra sanar algum problema, alguma lacuna no dia a dia deles, então há uma diversidade de necessidades.* Mas (P7) entende que [...] *o curso de especialização não pode visar a solução de problemas.* Mas sim, a sistematização de

teorias e modelos existentes. A partir disso cada estudante pode identificar a sua própria necessidade e a ferramenta de que precisa.

4.3.4 Os Conceitos Gerais versus a Especialização por Cadeias Produtivas

A estrutura curricular de um programa de especialização pode optar por ser ampla ou especializada como nota-se na literatura, na análise documental de estruturas curriculares e nas entrevistas. Essa opção decorre do que foi estabelecido em termos de escopo e como objetivos do programa. Fato é que os programas podem adotar ao menos três caminhos. No primeiro o programa resolve que irá abordar o maior número de cadeias produtivas possíveis. No segundo o programa escolhe abordar uma cadeia específica. No terceiro o programa define que irá adotar conceitos amplos e genéricos de cadeias produtivas e não irá abordar cadeias específicas. Em todos os casos deve-se considerar o tempo de curso e a carga horária das disciplinas. Como na fala de (P6) *Há uma reclamação dos alunos de tentar aprofundar em determinados conceitos de cadeias produtivas, mas é importante que ele tenha esse conhecimento mais amplo, mais completo.*

A opção de abordar várias cadeias pode não colaborar para exploração em profundidade de uma determinada cadeia e promover baixo grau de especialização na respectiva área. O tempo e a carga horária podem ficar comprometidos e pode não haver tempo suficiente para passar por algumas cadeias. O aluno pode perceber isso, ficar confuso ou questionar a organização da disciplina. No caso da escolha de cadeias específicas é preciso que seja definido um critério que fundamente a escolha daquela cadeia. Para (P6) a abordagem teórica é um conhecimento importante de ser abordado, mas que independe da cadeia produtiva, pois não deve ser tão específica [...] *porque ele é um conhecimento básico e ao mesmo tempo generalista que possa atender demandas específicas no mercado, seja soja, seja milho, independente da cadeia.* Para (P6) optar por uma cadeia produtiva significa deixar as demais de fora.

Os cursos de atualização e treinamentos de curta duração são normalmente desenvolvidos por indústrias de insumo ou por instituições e órgãos centrais dos respectivos setores produtivos, como é o caso do laboratório central de tratamento de algodão que fiscaliza os laboratórios regionais através de auditorias, orienta e fornece treinamentos como informado por (P2).

Algumas atividades de gestão correspondem a partes específicas dentro de uma cadeia produtiva ou representam um segmento específico, com características próprias. Além da cadeia algodoeira e do segmento específico da classificação do algodão, outro exemplo que surgiu durante a pesquisa foi o segmento de nutrição animal de ruminantes.

Os programas de MBA são influenciados pela sua localização geográfica e é evidente que não faz sentido oferecer um programa de pós-graduação lato sensu em agronegócios que destoe da tradição agrícola e de pecuária da região onde o programa é oferecido. Por isso, recomenda-se que os programas em agronegócios considerem durante a criação e reformulação de estruturas curriculares identificar a vocação da região. Pois, os profissionais que estão próximos das escolas de negócios naquela região estarão envolvidos com culturas e atividades produtivas específicas.

Estruturas curriculares que desviem o enfoque para cadeias produtivas diferentes daquelas atividades não estimularão o interesse dos estudantes pelo programa. Em Goiás atualmente, por exemplo, não faz muito sentido explorar a cadeia produtiva do arroz, porque o tempo em que Goiás era representativo nessa cultura já passou. Esse é um dos pontos que levam os programas de MBA a buscarem uma reformulação dos seus programas.

Outras cadeias produtivas estão presentes em Goiás e podem ser exploradas nos programas de MBA em agronegócios. Para (P2) [...] *o estado de Goiás é bem forte na pecuária, na cana, no milho, soja e algodão, essas áreas tem que ser exploradas.*

Ter conhecimento amplo de várias cadeias produtivas pode colaborar para a empregabilidade do gestor, que posteriormente pode optar por se especializar em uma delas. (P2) relata que para ele foi importante conhecer a cadeia do algodão [...] *precisei conhecer o campo, beneficiamento, colheita, como que é a classificação tecnológica, visual, um pouco de fiação, entender um pouco de mercado. A parte específica sua você tem que dominar.* No mercado do algodão, profissionais especializados e com experiência em classificação como (P2) tem maior empregabilidade: *essas pessoas não estão disponíveis no mercado.*

Programas especializados podem explorar profundamente todos os elos de uma cadeia produtiva, como no caso da cadeia do algodão que apresenta como primeiro elo os conteúdos que tratam dos aspectos da genética e encerram com a comercialização e o mercado desta commodity. Como na fala de (P2): *a gente viu manejo, plantio, colheita, beneficiamento, classificação e mercado, todo o processo da cultura do algodão.*

Explorar e estudar as etapas produtivas e os elos de várias cadeias se torna complicado. Também, não seria possível abordar desde genética até questões de mercado de *commodities* de diferentes culturas em um programa de MBA que dura em média 18 meses ou 360 horas. O que é possível é a escolha de cadeias específicas que tenham aderência com a vocação agrícola ou de pecuária da região e que reflita em partes uma necessidade, demanda ou carência por um serviço educacional de especialização de nível superior em gestão.

A aparente solução que emergiu durante a pesquisa para os programas que desejarem abordar várias cadeias produtivas e não quiserem incorrer em determinados impasses ou mesmo conflitos com os alunos é que o curso defina disciplinas específicas e crie turmas próprias para o estudo de determinadas cadeias produtivas. Por exemplo, três cadeias podem ser estudadas, é o aluno quem escolhe qual cadeia irá estudar. Isto em partes se aproxima de um modelo de MBA customizado, já que para as outras disciplinas talvez não seja necessário dividir as turmas por áreas de interesse como no caso do estudo das cadeias produtivas.

Os programas de MBA em gestão de agronegócios naturalmente abordam cadeias produtivas. Programas com estruturas curriculares generalistas tendem a abordar diversas cadeias produtivas de forma ampla como soja, milho, algodão, além de várias atividades específicas como na fala de (P10) *O curso de MBA que eu fiz é abrangente, falava de soja, de cana, de milho, de algodão, de gestão de indústria, de gestão de empresa de venda, de gestão de fazenda de produção.*

4.3.5 A Necessidade de uma Visão Crítica e não só de uma Visão Gerencial

O estudante que demanda um MBA busca compreender o trabalho do gestor e a sua forma de atuação como na fala de (P10) [...] *a ideia era conhecer como os gestores do agronegócio trabalhavam, como funcionava um contrato com uma: trading de soja, indústria de cana, venda de carne dentro do frigorífico. Tive oportunidade de atualizar teoria, mas também observar a vivência prática dos professores que foram dar aula pra gente na época.*

As escolas de negócios focam no desenvolvimento profissional do gestor para o mercado, mas especialistas e professores entrevistados acreditam que é necessário passar para os estudantes uma visão crítica. Para (P7) *a grande questão dos cursos de especialização é a questão empírica, no sentido de voltada para o que o mercado faz.*

De acordo com (P7) existem duas abordagens presentes no ensino da administração e nos programas de MBA. A primeira é uma visão positivista fundamentalmente baseada nas práticas gerenciais de mercado. A segunda é uma abordagem crítica baseada em teorias e modelos [...] *numa abordagem positivista você pode direcionar as aulas para o estudo de caso, para o mercado de grandes empresas, corporações, organizações. A outra abordagem é você discutir a teoria, é uma visão mais crítica, voltada para o por quê das vantagens ou não daquele conteúdo, daquela disciplina, onde se aplica e quais são os efeitos dessa aplicação.*

4.3.6 Os Métodos de Ensino as Experiências de Aprendizagem e o *Networking*

Uma situação que pode ocorrer nos programas de MBA, especialmente em relação ao uso de técnicas experienciais de ensino é quando os coordenadores e elaboradores de programas de MBA têm a crença de que os estudantes estão inseridos na prática gerencial ou empregados em alguma organização da área em questão. Como na fala de (P5) [estudantes] *que vêm fazer MBA, a maior parte já é pessoal que está no mercado. Para (P7) geralmente são cursos pagos, todos os alunos trabalham.*

Esta crença não é suficiente para determinar que os alunos não necessitem de novas experiências de aprendizagem e como visto as turmas de MBA são heterogêneas com graduados em diversas áreas. Ao contrário desta crença, estas experiências de aprendizagem são relevantes justamente porque trazem para os estudantes situações desconhecidas, apresentam novos desafios gerenciais e os faz refletir sobre as suas próprias práticas de trabalho na empresa. Acreditar que os estudantes não precisam de disciplinas e métodos de ensino experienciais porque já estão no mercado de trabalho é uma falácia.

Na fala de (P3) é possível perceber isso: *os meus alunos estão no mercado de trabalho. Essas experiências do agronegócio eles já têm. É preciso que os coordenadores e elaboradores de programas de MBA saibam distinguir experiências profissionais de experiências de aprendizagem.*

Os coordenadores podem não saber de quais experiências de aprendizagem o estudante tem carência e quais métodos de ensino devem ser usados. Como na fala de (P3) [...] *não saberia te dizer que experiência [de aprendizagem] necessariamente precisaria ter. Quando o tutor da disciplina [quer] ser mais prático, ele pede o pessoal [que] pesquise a agroindústria e relate isso, relacione com a teoria. Mas quando esses alunos já estão ligados*

em algum setor do agronegócio, pra eles é muito fácil. Para (P7) Os cursos [de MBA] às sextas e sábados o dia todo, é cansativo. A melhor didática de se trabalhar isso é intercalar, dinâmicas de aprendizagem, teoria e prática e os alunos se interagindo o tempo todo com algumas ferramentas. Trabalhar partes teóricas, 15, 20 minutos e uma atividade prática sobre esse conteúdo teórico utilizando planilhas de cálculo, algum software ou estudo de caso do mercado, casos reais trazendo para a realidade daquele conteúdo.

Os estudantes de MBA podem estar inseridos no mercado de trabalho ou numa situação transitória, em busca: de recolocação profissional, atualização, voltar a estudar, ampliar os conhecimentos, se especializar, fazer *networking*, de soluções e conhecer profissionais com ampla experiência no mercado (professores e outros) que possam auxiliá-los a resolver seus problemas organizacionais.

Independente de qual seja o caso, parece que os estudantes de MBA têm maior proximidade da prática e menor proximidade da teoria e o professor de MBA precisa saber disso, assim como usar exemplos que os auxiliem a entender a aplicação dos conceitos e das teorias envolvidas na prática gerencial, principalmente se este professor for estritamente acadêmico, porque ele certamente terá alguma dificuldade para realizar esta tarefa.

A fala de (P5) dá uma noção desta situação: [O estudante] *não consegue acompanhar, o que você está falando na teoria, você tem que ter exemplo. A grande oportunidade de estar próximo [aos estudantes no MBA] é identificar quais são os problemas e participar dessa resolução, trazer isso pra sala de aula.* Enquanto que para (P2) *uma parte prática [é importante] porque isso traz o aluno mais pra dentro da disciplina, faz ele se interessar mais, porque muitos alunos de agronomia não tem ideia de como é uma classificação de algodão.*

O *networking (knowing-who competency)* representado pela construção, aquisição e desenvolvimento de redes de relacionamento (*networks*) entre: ex-alunos, professores e amigos (contatos pessoais e/ou profissionais) é um dos resultados que se obtêm após a conclusão do *Executive Master of Business Administration (EMBA)* frequentemente mencionado pelos ex-estudantes de MBA como um benefício de se completar um programa de pós-graduação em administração (CHEN; DOHERTY; VINNICOMBE, 2012b).

Através dessas redes é possível explorar os seguintes benefícios: obter suporte profissional, compartilhar conhecimento, trocar informações, expandir contatos, buscar

conselhos e progressão na carreira, ganhar visibilidade entre a alta administração, como fonte de aprendizagem e outros benefícios comerciais, como por exemplo, compreender mais profundamente os clientes empresariais (CHEN; DOHERTY; VINNICOMBE, 2012b).

Para (P9) deve-se [focar] *na questão do networking, estabelecer formas dessas pessoas interagirem mais, não só sentar numa sala de aula ali e ficar escutando. Trabalho de grupo, já se faz, mas uma interação entre as empresas, montar um MBA só para funcionários ou para gestores de empresas. Imagina 15 gestores de empresas dentro de uma sala de aula pra discutir o agronegócio. Se tivesse um mentor, aproveitando nossa experiência com start ups ou encontrar executivos que sentassem com os alunos, dar umas dicas, tipo um estágio.*

Para isso, é necessário observar um fator importante durante a implementação do programa a composição da sala de aula, que irá promover *networking* valioso para os estudantes e evitar a desmotivação daqueles que têm altas expectativas em relação aos programas de MBA e aos níveis profissionais e de maturidade dos seus colegas de classe, com os quais conviverão durante o período do curso. Como na fala de (P10) *o principal motivo pelo qual a gente busca uma pós-graduação é conseguir trocar experiência com quem já viveu aquele assunto e buscar conhecimentos práticos a respeito da teoria.*

Observar o quão eclético e diverso é o público se faz importante para determinar o grau de aprofundamento das disciplinas. Deve-se ter cuidado na escolha de quais disciplinas devem ser aprofundadas e quais devem ser tratadas de forma superficial ou introdutórias, pois em algum momento o programa pode se tornar massivo em determinada área do conhecimento e dificultar os processos de aprendizagem dos estudantes.

O aprofundamento em conteúdos pode colaborar tanto para a desmotivação do estudante quanto para reduzir a interação entre os participantes, lembrando-se que é papel do professor ser o principal mediador dos debates e atividades dentro de sala de aula.

Na visão de (P3), na pós em agronegócio EaD existem ferramentas que colaboram para o autodidatismo, a participação e a responsabilidade do aluno: [o] *aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizado junto com o professor. Não tem mais aquela questão de [um] ser passivo e o outro ativo.* Uma vantagem da modalidade EaD na pós-graduação lato sensu para (P3) é que ela promove *contribuições muito ricas.* Ele acredita que: *no presencial quando o [estudante] está na sala de aula [está] limitado do espaço dele.* Ao passo que: *no EaD eu posso [conversar] de agronegócio com você aí em Goiás e com outro aluno em*

*Rondônia [ou com] o pessoal que está lá na nossa nova fronteira agrícola em MATOPIBA [Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia]. Já (P5) acredita que a EaD não colabora para o networking no MBA e diz: *perde um diferencial que é a troca de experiência. Então de repente você tem um empresário [com] um patrimônio de 40 milhões dentro da sala e você está perdendo toda bagagem desse cara. Por mais que você fale, vamos fazer um fórum.**

4.3.7 A Gestão de Agronegócios e a sua Relação com a Agronomia

Dentro da discussão que envolve agronomia, agronegócio e gestão dois pontos se tornaram evidentes ao longo da pesquisa e podem ser tratados na forma de questionamentos. O primeiro é o que leva à seguinte pergunta: será que é preciso ser agrônomo para ser gestor de agronegócios?

Para (P2) [...] *no agronegócio o aluno tem que entender como é o campo, isso vai facilitar muito [é] importante trabalhar nos dois sentidos, dentro e fora da porteira. O gestor que está dentro da porteira tem que ter amplo conhecimento do campo, pois: *um aluno que já tem base prática fica fácil, mas quando pega um aluno que não tem conhecimento dentro da porteira fica um pouco mais difícil dele associar as coisas.**

Ao passo que o gestor que está fora da porteira tem que ter mais conhecimentos da parte comercial. Para (P2) *fora da porteira envolve [o] comercial. Para (P5) essa parte técnica, como plantar, como cultivar, no dia a dia as pessoas vão conseguindo aprender. Se não não teria produtor rural que "malê mal" sabe ler e escrever e está plantando até hoje. A questão é quando existe um problema pontual, resolver isso sem ser um profissional da área.*

Já (P3) narra que o professor Batalha [comentou] *que caberia um estudo pra analisar o perfil do quê que o mercado está buscando pra essa área, se é um agrônomo com pós-graduação [ou] se é um gestor do agronegócio com pós-graduação em agronomia. As experiências de (P3) mostram que *alunos de graduação de agronegócio visam alguma relação com agronomia e muitas vezes se decepcionam porque não tem essa relação, mas na pós-graduação [é] ao contrário, vejo muitos agrônomos vindo fazer o curso porque querem ter uma visão de gestão, de relacionamento dos elos dessa cadeia, mais administrativa do processo.**

O segundo ponto, mais direcionado às disciplinas e conteúdos que são necessários às estruturas curriculares dos programas de gestão em agronegócios traz a seguinte questão: será

que disciplinas bastante específicas do campo técnico da agronomia são pertinentes na grade curricular desses programas? Para citar exemplos, a disciplina de controle de pragas e a situação de um profissional de veterinária que deseja ser gestor.

Os participantes respondem: (P1) *Eu parti do pressuposto de que se o [gestor] vai querer trabalhar com o controle de pragas ele chama um técnico. O gestor [de agronegócios] vai trabalhar com os custos relacionados com o controle de pragas.* Nesse sentido, existe consenso de que o gestor não precisa necessariamente ter conhecimento técnico. Como na fala de (P11) *cara bom pra técnico tu chama, paga um consultor ele vem resolve tu já tem uma noção, é veterinário.*

O gestor de agronegócio que possui formação em agronomia, por exemplo, possui certas vantagens em relação às habilidades de comunicação e interação com as pessoas do meio agrícola. No entanto, a formação tradicional dos agrônomos não contempla disciplinas que lhes deem formação gerencial nos aspectos econômicos, financeiros, contábeis e de comercialização, gestão de pessoas, marketing, empreendedorismo e estratégia. Para (P5) *essa situação está melhorando nós temos algumas disciplinas na área de comercialização, marketing, empreendedorismo, como optativas, não obrigatórias.*

Isso torna os programas de MBA um auxílio fundamental no complemento da formação de gestores, especialmente dos que são agrônomos. Enquanto o gestor que não tem sua formação básica fundamentada nas ciências agrônômicas pode ter maiores dificuldades de comunicação com as pessoas do campo que refletem uma cultura simples da fazenda e seja obrigado a desenvolver e adaptar suas habilidades de comunicação e interpessoais para aplicar o seu conhecimento na gestão de agronegócios.

4.3.8 O Perfil do Gestor de Agronegócios

Na tentativa de compreender na percepção dos participantes quem é o gestor de agronegócios ou como deveria ser o seu perfil, eles responderam: (P1) *[...] é um perfil mais agressivo, empreendedor e de elevada autoestima [com] amor próprio significativo. Aí tem aquele que o gestor é o filho, depois do patriarca é ele, dentro de uma estrutura familiar com poucos empregados e muita extensão de terra pra plantar [esse] não se vê na necessidade de buscar [conhecimento]. Estão aí os médios produtores rurais.*

Para (P1) os gestores não têm o hábito de se matricular em programas de MBA: *é muito raro, o gestor de alto nível na hierarquia busca muita informação em revistas, ele não volta pra sala de aula. A reflexão que surge é se os programas de MBA em gestão de agronegócios são criados para atualizar e especializar gestores ou para formar pessoas que podem vir a ser gestores.*

Já (P3) deu uma visão projetada do perfil do gestor de agronegócios: *acho que falta esse perfil inclusive na nossa região. Uma pessoa dinâmica, que se relaciona muito bem, que tem um conhecimento sistêmico. Independente se for agrônomo ou administrador [tem] que entender de mercado, de economia, estar por dentro desses assuntos políticos. O profissional de agronegócio ou mesmo um agricultor que está expandindo os seus negócios, que tem a tecnologia estabelecida, precisa ter todas essas características.*

Para (P5) [O gestor] *tem que ter visão de mercado, saber: analisar conjuntura, minimizar risco para o produtor, planejar bem fazenda, [os] canais de comercialização, matemática financeira pra antecipar parcela, pagar parcela, a parte de recursos humanos, que é o diferencial das empresas, conversar, pedir, cobrar. Ter conhecimento técnico pra atuar num processo de intervenção, saber sobre ferramenta de gestão.*

4.3.9 O Perfil e o Comportamento de Estudantes de MBA

Entender o perfil e o comportamento do estudante de MBA em Gestão de Agronegócios contribui para a compreensão de fatores relacionados à oferta de serviços educacionais específicos e que atendam públicos ou demandas específicas. Afinal, o que o estudante procura num programa de MBA? O que leva este estudante a escolher um programa e não outro? Como ele sintetiza sua experiência após a especialização?

(P10) narra: *eu fiz MBA pra ter ideia de como um gestor do agronegócio trabalhava em outros segmentos além da nutrição animal.*

Muitas vezes os estudantes não são ouvidos após o término do MBA. Durante esta pesquisa encontrou-se participantes que foram estudantes nesses programas. Eles foram questionados sobre as suas experiências e se tinham feedback para dar aos MBA que fizeram, no que tange aos conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino.

A percepção de coordenadores e ex-coordenadores de programas também foi aproveitada como experiência relevante que dá sentido e direção para a reformulação

curricular de programas de MBA em gestão de agronegócios. A partir disso alguns insights importantes surgiram da fala dos participantes entrevistados.

Os coordenadores de programas de MBA ao criar e gerenciar cursos podem não saber interpretar as matrizes curriculares no sentido de perceber o que pode estar faltando nelas. Assim como podem não saber o que o mercado precisa e quais experiências de aprendizagem são necessárias aos estudantes. Como nas seguintes falas: (P1) [...] *não consigo dizer esse curso falta isso, falta aquilo.* (P3) [...] *não saberia dizer que experiência precisaria ter. Pra falar a verdade não sei o que o mercado busca em relação ao gestor de agronegócios.*

A criação de programas de gestão de agronegócios está baseada em uma vocação da IES e numa tradição agrícola e de pecuária da região. No programa de (P3): *Não foi feita pesquisa de mercado para entender a demanda do curso, a gente sabe que é uma região que o agronegócio tem importância para o resto do país.*

Os coordenadores criam programas a partir das suas experiências e se preocupam com a disciplina de gestão de pessoas: (P3) [...] *eu quis mesclar [disciplinas] pensando nas dificuldades que eu tinha no mercado quando trabalhava como consultor nessa área.* (P1) *eu leio: o que é que eu gostaria de ter feito antes de começar a [me] especializar no mestrado, doutorado, e o quê que eu sinto na necessidade dos profissionais que eu atendo.*

- **Visão e Crenças dos Coordenadores**
- **Perfil do Aluno A – Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da UFG**

Sobre o perfil do estudante de pós-graduação em gestão de agronegócios (P1): *Eu vejo dois perfis: um é do estudante que sai da graduação e ainda não tem claro pra onde vai e ele vai vir para a pós-graduação, o outro é aquele estudante que saiu da graduação, não tinha condições econômicas para ir para um especialização, foi para o mercado e agora sente a necessidade, não necessariamente como gestor, mas está no processo e busca uma colocação como gestor e vem se preparar pra chegar a um cargo mais elevado dentro da hierarquia da empresa. [Esse] é o perfil que geralmente nós temos e que vem procurar [o programa de MBA]. Difícilmente têm os altos cargos de gestão das empresas. Esses acham que sabem demais [e não precisam de uma especialização].*

- **Perfil do Curso A** – Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da UFG

Com relação aos objetivos do programa, (P1) *preparei um curso que atenda essa necessidade de uso das informações para a gestão e finanças. O curso tem três focos direcionados, que é contabilidade, a parte de mercado, que é pra finanças e a parte de gestão que é controladoria, custos. Não tem um viés pra algum caminho especificamente [uma cadeia produtiva], [é] um pouco guarda-chuva pra atender as três áreas dentro da visão do agronegócio. [...] eu não entrei, em sustentabilidade [e] na área específica da agronomia, da prática do campo, fiquei em gestão e controle. O que é finanças, contabilidade e gestão. Sobre o que será trabalhado em seu programa respondeu: ferramentas de mercado e de gestão. Desenvolver habilidades de leitura de mercado, entendimento de mercado e habilidades de gestão. Outros conteúdos que (P1) considera importantes: Planejamento, custos, as três grandes áreas: a gestão, o planejamento, as ferramentas de controle e mercado de capitais. [No programa não tem] matemática financeira, é estatística aplicada a mercado, temos muitos dados e informações do agronegócio que ajudam a tomar decisões melhores se adequadamente tratadas. [O programa] tem um cunho quanti e o cunho quali, o quanti está dentro do mercado e o quali dentro da gestão.*

- **Perfil do Aluno B** - Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da Claretiano

Para (P3) *[...] o pessoal da pós-graduação [são] mais autônomos. [Enquanto que] o pessoal da graduação eles precisam de atendimento exclusivo. Aqui é um pessoal já bem maduro. Nosso aluno quer ter essa visão administrativa, ele sente que precisa de alguma coisa, mas geralmente não sabe o quê, então ele busca um curso de agronegócio. Quando ele tem contato com a disciplina [e] começa a ver que precisa ter conhecimento ele quer resolver isso no trabalho de conclusão, mas relatos do que eles realmente falam e querem, isso daí é muito difícil da gente saber. Geralmente já estão empregados numa grande empresa ou tem um negócio, muitos começam fazer o curso simplesmente por fazer. [Os estudantes do] Banco do Brasil fazem esse curso pra trabalhar numa carteira agrícola, mas não é necessariamente*

a vontade de estudar que traz eles aqui. [O estudante] precisa ter curiosidade, às vezes sem experiência nenhuma [ele] entra num curso desse e se descobre gestor de agronegócio.

- **Perfil do Curso B** – Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da Claretiano

O participante (P3) é coordenador de programa de MBA em gestão de agronegócios em Batatais-SP e é responsável pelo programa de Goiânia-GO, mas as suas experiências em agronegócios estão relacionadas ao estado de São Paulo. (P3) *O nosso curso aqui é Gestão de Agronegócio. O foco dele não é estratégia, mas [na] gestão da cadeia de suprimento como um todo. Esse curso surgiu em 2010, tem 7 anos. [O enfoque do programa] depende da grade do curso, das disciplinas que estão dispostas. O meu tem enfoque logístico, cadeia de suprimentos e o relacionamento entre os elos. A pessoa [o estudante] vai ter essa visão sistêmica de todos os elos do agronegócio. A pós-graduação deu muito certo nessa área [de agronegócios]. [É preciso] um curso que se adapta à correria do dia-a-dia [e] aos horários deles. O Claretiano nasceu como um ensino agrícola. A nossa região [Ribeirão Preto] é muito ligada ao agronegócio, principalmente usinas e complexo canavieiro. Aqui como a agroindústria que emprega mais, os campos, as revendas de tratores e de insumos agrícolas. Pensei o curso para [o] profissional que já está nessa área. A gente resolveu oferecer o curso na modalidade presencial, automaticamente a distância. [O curso é] cronometrado, [dura] 10 meses [e tem] 360 horas. A base nossa é a sala de módulo virtual, temos o material didático que a gente elaborou, uma vídeo aula e aí o restante são as ferramentas da sala virtual, portfólio, fórum, correio, telefone. Cada disciplina tem um material didático que é um livro que a gente chama de caderno de referência de conteúdo. Ele serve como referência pra outros conteúdos. É uma base grande pra que o aluno continue pesquisando dentro desse próprio material. [O trabalho de conclusão] é individual [e o programa é] cem por cento a distância. Apesar de (P3) ser coordenador do polo do programa em Goiânia ele não conhece as especificidades do estado de Goiás: não dá pra te falar alguma coisa específica, cada região vai ter uma problemática diferente, depende do quê que sobressai. E que seria interessante utilizar dados do Censo Agropecuário, que está desatualizado desde o ano de 2006.*

- **Perfil do Aluno C – Antigo Programa de MBA em Agronegócio da UFG**

O participante (P5) teve uma longa experiência com este programa de MBA em agronegócios e tem algumas convicções sobre o que é um MBA, qual o perfil do aluno, como ele se comporta, como deve ser o professor e que recursos devem ser utilizados. Embora ele afirme que está desatualizado com relação aos programas atualmente suas afirmações e implicações fazem sentido. Como na sua fala (P5) *Aqui em vários momentos, o aluno que estava assistindo a aula fazia uma pergunta pra você que era como se fosse um problema dele na fazenda ou na empresa e que ele gostaria de ver qual seria o seu ponto de vista pra resolver. Era como se eu tivesse pagando pra fazer um curso, mas também pra fazer uma consultoria.* Para (P7) que também foi coordenador deste programa, *o perfil dos alunos e dessas turmas especificamente [era de estudantes que] tinham muito interesse, procuravam e tinham uma demanda grande, porque queriam conhecer, entender mais ferramentas, mecanismos sobre a gestão do agronegócio, o grande percentual, parte dos alunos tinham interesse de aprender, não o conteúdo do curso todo digamos, mas dentro daquilo que eles tinham necessidade às vezes na aplicação prática e aí eram alunos motivados e eles cobravam.*

- **Perfil do Curso C – Antigo Programa de MBA em Agronegócio da UFG**

O programa de MBA que existiu na UFG no ano de 2005 teve um quadro de docentes que eram externos à instituição e vinham de fora do Estado de Goiás para ministrar suas disciplinas. Um dos motivos para isso era que não existiam na época profissionais e pesquisadores especializados na área de agronegócios disponíveis em Goiás. (P5) *na época na a gente chamou o Batalha [Mário Batalha] pra ministrar aula nesse curso de especialização, gente do banco, um pessoal de fora também que vinha trabalhar conosco. Estudar cadeias, comportamento de cadeia.* Para (P7) *[Os] professores externos tinham uma carga horária de um encontro geralmente, vinham no final de semana, ficava sexta a noite, sábado o dia inteiro, [as] 15 horas [de] Marketing, por exemplo, era com o Mário Batalha. Cursos de especialização são concentrados, no final da semana a cada 15 dias, uma vez por mês. [Depois o estudante não via mais aquela disciplina e conteúdo] apenas algumas disciplinas*

específicas dentro da matriz curricular eram diluídas. Por exemplo, metodologia do ensino superior, é uma disciplina de trinta horas, não era concentrada em dois encontros. Metodologia do ensino superior é por conta da elaboração do trabalho acadêmico ou científico e aí demandava mais tempo, mais maturidade, as outras disciplinas eram mais concentradas mesmo. [Para fazer o TCC] conforme os alunos se identificavam com alguma temática, problematização eles retomavam o conteúdo da disciplina que tinham visto no semestre anterior ou bem antes. [A orientação] era feita com os professores da casa, da UFG, para facilitar o contato, os encontros. As orientações [com] os professores de fora se eles quisessem temas específicos como mercado futuro. A gente não tinha especialista aqui na época hoje tem e aí quem orientava eram os professores da Esalq, da Federal de São Carlos se fosse mais voltado pra área da mão de obra, pra área do agronegócio, para o marketing. A concepção desses cursos pelo menos os dois, três primeiros, que começaram em 2005, 2006 [era] mais crítica, primeiramente uma concepção teórica em termos de agronegócio, sociedade, tecnologia, depois vinha a discussão do agronegócio regional do centro-oeste e uma inserção internacional, depois voltava para o mercado, mas a disciplina de metodologia do ensino superior era uma disciplina voltada para a teoria do conhecimento, uma visão mais crítica dos pensadores, da formação do conhecimento, da importância do conhecimento para a formação e posteriormente para o mercado, para a sociedade, relação professor e aluno dentro de uma concepção de psicanálise, não apenas dentro da didática do conteúdo, plano de ensino, da avaliação, com o intuito de ter uma formação melhor para os acadêmicos. Esta estrutura [era] mais voltada para produção, para a gestão e para o mercado, mas não em termos de tecnologia. Na época a prioridade era formação, qualidade, atender uma demanda de formação, de informações sobre o mercado.

- **Perfil do Aluno D** – Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da UniEvangélica

Para (P8) Na gestão do agronegócio a gente tá buscando trabalhar a instrução do produtor rural e o nosso alunado do ponto de vista do ensino superior ele cada vez menos é instruído. Você tem alunos que chegam na graduação com problemas da formação de base, tem alunos que chegam na pós com problemas da graduação.

- **Perfil do Curso D** – Programa de MBA em Gestão de Agronegócio da UniEvangélica

Para (P8) *Nós temos que mostrar na prática pra esse aluno o quanto a política de crédito rural não entra numa agenda de política pública, ela é uma política de crédito. O que é política pública no crédito rural hoje que é o plano safra anual, a política de agricultura familiar, ela sim é uma política pública.*

4.3.10 O Feedback dos Estudantes para os Programas de MBA

Ao participante (P9) foi solicitado dar um feedback para os programas de MBA que fez e sugerir experiências de aprendizagem práticas ou experienciais para os estudantes, ele respondeu: *[Nesse] MBA de Gestão Financeira e Controladoria percebi que se fala muito de cadeia, cluster, mas a gestão em si falta muita coisa. O mais interessante foi essa questão da prática, outra coisa [é] o networking que se faz. Pra mim até hoje me rende resultados. As pessoas que eu conheci se tornaram amigas ou parceiras.*

É evidente que o programa de MBA é voltado para a prática gerencial e que as pessoas que se matriculam nesses programas buscam isso. Por isso é importante, mesmo que numa turma composta apenas por estudantes recém-formados que eles estejam inseridos no mercado de trabalho como profissionais ou estagiários, para que possam associar os conhecimentos e conteúdos apresentados nas disciplinas bem como participar dos debates, colaborar com exemplos práticos e contribuir para um *networking* relevante. Como na fala de (P9) *muita gente que está fazendo MBA acabou de formar. A graduação te dá condição de aprender, na agronomia pelo menos é assim. A pessoa sai com uma noção de agronegócio, de agropecuária, quando ela vai para o campo é que aprende mesmo, nos estágios, nos primeiros empregos. Se for uma turma para recém-formados [e] esse pessoal entrar como estagiário na empresa seria uma ideia fantástica.*

Aparentemente, profissionais que têm mais tempo de mercado podem contribuir mais para a formação de jovens que se especializam dentro da mesma sala de aula, mas a recíproca parece não ser verdadeira. Em alguns casos os estudantes que têm mais tempo de mercado e experiências profissionais acreditam que os jovens não podem contribuir para suas redes profissionais de relacionamento e para *networkings* produtivos. Contudo, outros acreditam que a presença dos jovens pode servir para que profissionais com mais tempo no mercado

entendam melhor como pensam as novas gerações e isso é importante para as questões relacionadas à heterogeneidade dos mercados (consumidores e de trabalho) e ao desenvolvimento de *soft-skills*.

Como na fala de (P10) *quem quer trabalhar e ter sucesso [em] gestão do agronegócio tem que procurar estar sempre atualizado [nos] assuntos relativos à função que ocupa. Hoje a gente tem no Brasil eventos que podem ser utilizados pra atualização, curso, workshop, palestra. Acredito que [deve-se] estar muito atento a como as pessoas estão mudando. [São] várias gerações de pessoas dentro desse mercado. O gestor pra ter sucesso em qualquer área de gestão tem que saber se relacionar bem com qualquer geração disponível no mercado.*

As IES, especialmente as públicas podem ter um ensino com enfoque extremamente teórico e pouca visão prática. Uma explicação para isso é que o quadro efetivo de professores é mantido ao longo dos anos, muitas vezes eles não têm novas experiências em outras organizações, especialmente do setor privado e quando um curso é criado esse mesmo quadro de professores é aproveitado e direcionado para um programa de especialização específico como os programas de MBA.

Uma impressão que parece ser evidente para os estudantes de MBA, para aqueles que se matriculam em programas ofertados por faculdades e universidades públicas é a de que os professores ministram aulas nesses programas para complementar a sua renda, o que é óbvio e natural, mas uma visão que deprecia a atividade de ensino e que problematiza a seguinte questão: será que esses professores estão em sala de aula para desenvolver os conhecimentos e as habilidades dos estudantes? Como na fala de (P9): *O MBA que eu fiz professores da UFG vinham num sábado dar uma aula, meio que pra complementar a renda deles e a gente aproveitando aquela oportunidade de estar dentro de uma universidade federal, por isso que a [disciplina de] governança foi a melhor, [porque] governança corporativa quem deu foi um diretor do grupo Algar, um executivo. A disciplina dele foi fantástica, trouxe exemplos, vivências de campo, que é o que você precisa pra colocar em prática.*

Uma situação relatada por (P6) que ocorre com alunos de graduação e que pode servir para o ensino no MBA é entender que algumas práticas de ensino dentro de sala de aula ou em laboratórios de informática colaboram para a prática profissional gerencial: *nosso aluno está numa Syngenta, numa Bayer como estagiário e alguns já me confiaram: [sabe] aquele boletim, de conjuntura econômica, de previsão de safra, foi importante pra mim, eu já*

consigo analisar uma tabela, dar alguma opinião do comportamento de preços de mercado. Neste caso os estudantes reconheceram a importância de uma atividade que havia na disciplina de economia.

Existe entre os participantes da pesquisa uma convicção de que o estudante de MBA é alguém que conhece o assunto que será tratado durante o curso. Por já ter uma graduação presume-se que ele provavelmente se lembra de teorias, conhecimentos e até possui habilidades desenvolvidas anteriormente. Como na fala de (P10) [quem] *está fazendo MBA tem conhecimento sobre o assunto tratado, aqueles assuntos teóricos dentro do curso de MBA o aluno já tem que ter conhecimento.*

Este estudante então estaria em busca de uma atualização bastante objetiva, que não retome todas as teorias e conceitos iniciais que ele já conhece. O intuito é acrescentar à sua formação novas experiências de aprendizagem junto a professores, palestrantes, demais estudantes e colegas de classe. Não só para conhecer suas experiências quanto à aplicação desses conceitos, teorias, habilidades e como resolveram seus problemas relacionados à prática gerencial, mas também para promover um *networking* produtivo que colabore para o aumento de seus contatos e redes profissionais, que podem lhe proporcionar novas oportunidades no mercado de trabalho, novos projetos, conhecimentos e experiências.

O *networking* produtivo pode acontecer ou não espontaneamente em qualquer programa de MBA, mas se estratégias de ensino forem elaboradas em cima dessas premissas os resultados podem ser satisfatórios. Por isso, o papel do coordenador e da equipe de professores é importante nessa relação, que compreende desde a composição da sala de aula, a partir da identificação das experiências acadêmica, profissional, prática e de mercado dos estudantes, elaboração dos planos de disciplina e grau de aprofundamento das mesmas. Passando pelo nivelamento da turma em conhecimentos densos (*hard skills*) como economia, finanças e contabilidade, somada à aplicação de métodos de ensino experienciais que tragam a prática gerencial para dentro da sala de aula para facilitar a relação interpessoal entre os estudantes e criar experiências de aprendizagem duradouras e significativas.

No entanto, quando o estudante não tem experiência e não conhece o mercado é papel do professor apresentar o que é o mercado, aproveitar o conhecimento e os exemplos dos alunos que possuem alguma trajetória profissional e experiência de mercado maior em algum

segmento. Isto também é um consenso entre os entrevistados, pois é algo que reflete as práticas de ensino dentro de sala de aula nos programas lato sensu em administração.

Pelo menos dois participantes da pesquisa, tiveram pelo menos duas experiências com programas de MBA e deram sua opinião num mesmo sentido, fizeram asserções com relação aos pré-requisitos para que o estudante possa fazer um curso de MBA. Esses participantes entendem que alunos jovens e com pouca experiência profissional podem atrapalhar o aprendizado e a qualidade do *networking* em sala de aula.

Talvez seja por conhecer esta questão que programas de MBA bem ranqueados fazem exigências significativas como requisitos de experiência profissional para aqueles que têm a intenção de se matricular em seus programas. Nesse sentido os participantes disseram: (P10) *Eu recomendo [fazer MBA], porém não logo após a graduação, acredito que o curso [será melhor] aproveitado se [primeiro] o aluno passar três (3) [ou] quatro (4) anos no mercado. Assim ele vai ter muito mais a contribuir com a turma e também vai ter muito mais a aprender porque vai ter experiências práticas de campo pra poder analisar, avaliar e tentar solucionar os problemas que ele teve durante o tempo que esteve trabalhando.*

4.3.11 A Carência de Habilidades dos Gestores de Agronegócios

O valor do MBA decorre da experiência educacional que é produzida e pode ser subdividido em quatro fontes de capital: capital social (habilidades de relacionamento, círculos de amizade e ganho de confiança dos pares), capital administrativo (habilidades interpessoais e de liderança, habilidade de lidar com ambiguidade e hábito de trabalho), capital lógico (habilidade de modelar problemas, pensamento integrativo e habilidades computacionais) (GUPTA; BENNETT, 2014).

Os entrevistados foram questionados sobre as necessidades, demandas e carências dos gestores e dos agronegócios, assim como sobre os conhecimentos e habilidades que deveriam ser trabalhados nos programas de MBA através da inserção de disciplinas, conteúdos e métodos de ensino específicos nas estruturas e matrizes curriculares.

A partir disso foi possível perceber que as demandas, necessidades e carências dos gestores e dos agronegócios não estão claras para os coordenadores de programas o que dificulta a compreensão de quais conhecimentos e habilidades devem ser trabalhados.

Para (P1) *mercados futuros tem muita carência, demanda é diferente de carência. Se o [estudante] precisa discutir, sustentabilidade, meio ambiente, outras [disciplinas e conteúdos], cabem, mas é um recorte. Para (P3) [é] difícil entender o que o mercado busca em relação ao gestor de agronegócios. Para (P1) o gestor deve: ter habilidades pra fazer a leitura do mercado, análise dos seus potenciais e tomar decisão, por isso a ideia de trabalhar mercado financeiro de commodities.*

Para (P4) *[O agronegócio] está ganhando em produtividade [e] não em rentabilidade. Esses saltos de eficiência, de tecnologia vão ter que vir agregado com redução de custo porque [é] insustentável produzir 60 sacos, mas gastar 55, 57, sua margem fica [mínima]. A gente vai ter que buscar mais rentabilidade, parar de falar: produzi 60 sacas por hectare [e dizer] ganhei mil reais por hectare, nem que tenha produzido 40 sacas por hectare, mas eu gastei menos. Já (P8) diz: convenço diariamente produtores de que não adianta produzir 70 sacas, 80 sacas hectare se os meus custos não estão sendo pagos [e que] é melhor recuar diminuindo o custo operacional efetivo, mantendo os meus gastos dentro da minha margem de ganho. Acho que [o produtor] tem um pouco de preguiça [e] de medo de fazer as contas.*

Para os agronegócios a produtividade é importante, mas é necessário que o gestor compreenda os estudos de gestão de custos, mercado financeiro e de *commodities* e que uma rentabilidade maior pode estar associada a uma produtividade menor, mas com uma eficiência financeira maior.

De acordo com (P1) no seu programa a ênfase está nas habilidades técnicas gerenciais de modo que não há disciplinas que trabalhem *soft-skills*. (P1) *a gente vai trabalhar fornecendo ferramentas, mas não vai trabalhar o comportamento, a psicologia, que ajudam o [estudante gestor] a se moldar, a discutir, a dialogar. (P1) acredita que outras disciplinas possam fazer esse papel: que [são] as 15 horas que eu dediquei à gestão estratégica de pessoas [e] planejamento.*

É possível interpretar que os programas de MBA que focam em disciplinas funcionais como contabilidade e finanças talvez se esqueçam de dar atenção ao desenvolvimento de *soft-skills* (habilidades interpessoais). Embora esta deficiência ocorra, disciplinas como gestão de pessoas colaboram para resolver parte do problema.

O gestor de agronegócios precisa saber gerir e lidar com o recrutamento, a seleção, o treinamento e o desenvolvimento de pessoas. Pois, assim como a rotatividade, a condução de

treinamentos também implica em desafios gerenciais. Como na fala de (P2) *é importante destacar: 60% das pessoas que trabalham comigo no laboratório são safristas, não é todo pessoal que é fixo, todo ano eu tenho 60% de pessoas diferentes. Tem que ter essa habilidade de gestão de pessoas, conhecimento, paciência, porque você contrata pessoas que nunca viu [e ao] dar o treinamento, muitas vezes você acerta, você erra, é desgastante.* Para (P10) [O gestor de agronegócios] *tem [que] ter a habilidade de trabalhar com pessoas diferentes [pois] o mercado é dinâmico e tem gente entrando e saindo todo ano.* Para (P5) *Desenvolver essas habilidades [e] competências da liderança é extremamente importante porque o [liderado] tem que enxergar o potencial que você [gestor] enxerga.*

4.3.12 O Tempo e a Carga Horária para Desenvolver Habilidades

As limitações de tempo impõem restrições ao volume de conteúdos e à quantidade de disciplinas que são trabalhadas nos programas de MBA. As decisões sobre estas capacidades e recursos de conhecimento podem conduzir a eficiência do programa na formação de gestores em áreas específicas. Para (P7) *A questão de tempo não é o único problema, temos problema de tempo, de quantidade de informações. Se você relacionar tempo e quantidade de informações nunca chega num ponto de equilíbrio ideal, acadêmico, de mercado, de formação.*

Os coordenadores e elaboradores de programas devem se atentar para não exceder na quantidade de disciplinas, que por sua vez é subjetiva, já que depende da duração e do enfoque de cada curso. As cargas horárias das disciplinas conduzem a ênfase do curso e estabelecem um tempo para o desenvolvimento de habilidades em áreas específicas do conhecimento. Nesse sentido, os participantes foram questionados se o tempo de duração de um MBA seria suficiente para desenvolver habilidades.

O tempo definido para a execução de um programa de MBA no Brasil é de 360 horas e o objetivo é desenvolver conhecimentos e habilidades. No entanto, fica a dúvida se esse tempo é suficiente. Na visão dos professores e coordenadores algumas respostas foram encontradas. Na fala de (P1) *São 360 horas de sala de aula, mas o normal é que os professores deixem muita literatura para eles pesquisarem, você não vai conseguir fazer um curso perfeito em 360 horas.* Para (P5) *Não pode ter uma quantidade enorme de disciplinas, [as] disciplinas [devem ser] de 20 horas. Algumas disciplinas mais pesadas precisariam de*

dois finais de semanas, [mas deve-se] alternar com outra disciplina, pra pessoa encontrar com o professor duas vezes no módulo. (P5) ressalta que é preciso observar a frequência dos estudantes e diluir as disciplinas em mais finais de semana para reduzir as chances deles perderem o módulo.

Presume-se que as cargas horárias bastante reduzidas não são suficientes para a construção do conhecimento. (P1) diz que colocou cargas horárias limitadas em algumas disciplinas como liderança e planejamento estratégico, para ele: *para um processo de construção do conhecimento você precisa demorar mais. O objetivo da especialização é: quem tá desatualizado atualiza e pronto. O mestrado você tem que pensar em expandir o conhecimento e o doutorado você tem que gerar novos conhecimentos.* Para (P3) o MBA EaD em agronegócios é suficiente para desenvolver habilidades: *sim, esses 10 meses são suficientes para o aluno ter noção da teoria básica que envolve a gestão da cadeia de suprimentos, formação de preços e recursos humanos na área de agronegócios.*

Os MBA podem ter a prática de orientar os seus estudantes a fazer o uso de determinadas ferramentas e fontes de pesquisa. Isto é válido e colabora para o desenvolvimento do estudante. Contudo, a motivação e o interesse do estudante pelo programa dependem também da forma como esse material é entregue e como ele é orientado a usá-lo como método de apoio ao ensino. O material de apoio e o seu uso devem ser bem definidos. Outra questão importante relacionada ao método de ensino diz respeito à forma como as aulas são entregues aos estudantes.

Programas EaD são uma alternativa aos MBA tradicionais. De acordo com (P4) programas com aulas gravadas ao vivo oportunizam a participação do estudante e são melhores que aqueles que ofertam apenas aulas gravadas. Este é um fator que influencia a satisfação do estudante com o programa. Como é possível notar na seguinte fala: (P4) *Esse [programa] do PECEGE, da Esalq achei fantástico, os professores [têm] altíssimo nível. O nível de interação com eles é muito bom. Você manda as perguntas eles te respondem, se não na aula, depois. Aulas bem direcionadas, uma ou outra que o professor não tinha muito o perfil daquilo que a gente esperava. O modelo a distância [é] ideal porque pós-graduação [no] fim de semana todo eu não gosto. Se for durante a semana fica complicado. Já fiz dois MBA online, um achei ruim a metodologia, não tinha aula específica do tema, indicavam*

literatura e você tinha que ler, vídeo no youtube. O curso era sobre direito agrário, a primeira prova eram perguntas discursivas, que dava pra escrever um livro.

Os programas devem disponibilizar referências para estudo, materiais complementares e outras fontes, mas como nesse caso, o estudante quer ter um apoio, uma interação que assegure que ele não está sozinho nos seus processos de estudo e aprendizado. Para os programas EaD pode-se observar que as avaliações sobre os conteúdos das disciplinas devem ser específicas e menos amplas.

Uma tendência nos programas EaD é a redução do tempo de curso, mas não da carga horária total. De acordo com (P3) o seu curso tem 10 meses, 360 horas: *Ele é mais compacto. Agora quem trabalha com EaD tem curso de 6 meses que tem as mesmas 360 horas.* No entanto, isso deve se alinhar aos objetivos dos estudantes e até mesmo do programa. (P3) complementa que: *essa pós de 18 meses é importante pra quem busca um curso presencial. O curso a distância você tem que pegar esse conteúdo e desenrolar [em] 10 meses porque se não depois você [estudante] acaba desanimando.* Para (P3) *não fica pesado porque [o] perfil desse aluno busca isso.* Apesar de parecer um programa intensivo para o estudante esse modelo provavelmente reduz o índice de desistência do programa, a evasão e o silêncio virtual de estudantes na pós-graduação e maximiza o retorno financeiro para os programas EaD.

Nesse sentido, o programa de pós-graduação pode ser considerado uma mercadoria. O aluno compra um serviço educacional específico, no caso, um curso de média duração. E, embora se possa imaginar que a carga horária seja mais intensa, acredita-se que este consumidor (o estudante), já espera ter que se comprometer com esta carga horária. De acordo com (P3) os estudantes sabem o que irão encontrar no curso e têm a capacidade de se adaptar: *[O aluno] sabe o quê que vai encontrar, às vezes deixam de pegar uma atividade, na outra eles correm pra recuperar [pra] no final conseguir fechar, mas a maioria vem e vai tranquilo, sem pressão, é tudo cronometrado.*

4.3.13 O Papel do Professor e a sua Autonomia nas Disciplinas no MBA

O professor no MBA tem liberdade para estabelecer o enfoque da disciplina, fazer a escolha dos conteúdos e das práticas de ensino. A variável que está presente nessas decisões

que influenciam o currículo de MBA é o desempenho da turma. Como na fala de (P3) [O tutor ou professor] *tem toda liberdade, inclusive depende do andamento da turma.*

A troca de experiências entre os estudantes de MBA também pode ser facilitada pelo professor e mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) como no caso dos programas EaD. Como na fala de (P3) *a gente tem um encontro rico [com] pessoas do Brasil inteiro, cada um tem uma situação diferente pra um determinado problema [como] o que está acontecendo no norte e o que está acontecendo no sul com relação ao agronegócio.*

O contexto e as expectativas dos estudantes de MBA delimitam o perfil esperado do professor. Espera-se que o professor de MBA seja um profissional com experiência prática significativa, atualizado, capaz de ensinar técnicas que colaborem para a resolução de problemas ou desafios organizacionais e de adequar o seu discurso e as suas abordagens aos contextos e às necessidades dos estudantes. Como na fala de (P5) *pra ser professor de MBA tem que estar no campo, estar sintonizado [e ter] dicas de como se proceder pra antecipar problema. Professor que vai dar aula nesses cursos tem que ter prática, não adianta [apenas ter] doutorado, pós-doutorado.* (P9) narra que: *muitos professores que eu tive eram extremamente teóricos, nunca atuaram no meio empresarial, aprendeu Balanced Score Card com o livro, mas cadê a aplicabilidade?*

Não é possível generalizar em nenhuma dessas análises, até mesmo pelo paradigma de pesquisa adotado, mas é notório que os programas de MBA podem dar autonomia aos professores, que têm liberdade para ajustar e ministrar suas disciplinas. Para (P7) *se você deixar [essa organização] dentro da estrutura curricular dos professores vinculados a esses conteúdos, a essas disciplinas, aleatória, você perde a concepção totalmente.*

Talvez essa autonomia seja cultural, já que o professor é o líder em sala de aula. Mas, uma orientação geral delimitada no planejamento estratégico do programa pode colaborar para a definição de escopos, conteúdos, disciplinas, métodos de ensino e habilidades a serem desenvolvidas. De tal forma, que sejam criadas métricas que podem ser monitoradas ao longo do tempo para que os propósitos do programa e especificamente da formação que se propõe sejam atendidas. Para (P7) *Isso não tem uma normatização, mas dentro de uma concepção de conteúdo, de formação, de qualidade, você tem que esquecer a facilidade ou as necessidades pra contemplar a concepção. A liberdade [do professor] tem que estar no sentido da ementa da disciplina, na [sua] afinidade com a disciplina, tem que alinhar o conteúdo ministrado, ele*

tem liberdade na forma, nos exemplos, no planejamento de conteúdo com a quantidade de tempo, teórica, prática, de cobrar uma prova ao final ou trabalhos.

A fala do participante (P1) sugere uma liberdade do professor para definir conteúdos e métodos de ensino dentro da disciplina. Esta afirmação também indica que há, em alguns casos, breves orientações do programa e poucos métodos de ensino experienciais, o que corresponde à parte das críticas aos programas de MBA encontradas na literatura: Para (P1) *cada professor vai ter o seu modelo de passar o conteúdo previsto pra disciplina. O que a gente recomenda é trabalhar com casos de ensino dentro do PBL. Mais assim, vai ser “cuspe e giz”*. No entanto, para (P5) o professor não deve ser apenas um: *repetidor de livro é o que eu li nos livros de administração, mas às vezes não vi isso aplicado, vi que acontece dessa forma pelo livro, mas não por uma experiência própria.*

De acordo com (P5) é preciso produzir experiências para que o estudante aprenda de forma prática ao mesmo tempo em que o professor deve ter amplo conhecimento prático, pois a experiência traz segurança para o estudante que se torna profissional e para o professor que ensina: *quando a gente tem a experiência, tem uma segurança maior.* (P5) também acredita que os estudantes de MBA percebem quando o professor não tem conhecimento prático ou experiência de campo, o que dificulta a aprendizagem no MBA que é baseada em exemplos práticos: *os alunos percebem que a gente não tem só conhecimento teórico, mas a habilidade prática de aplicar.* Para (P7) *temos duas instâncias: a coordenação que tem que ter essa preocupação de ter uma estrutura adequada para a concepção do curso e a partir daí o professor tem uma liberdade, uma autonomia dentro da sala de aula, mas sem sair da concepção. A partir do momento que você tem uma estrutura alinhada com a construção do curso, você minimiza conflitos de interesse e assimetria informacional.*

4.3.14 A Gestão Profissional e as Organizações Familiares nos Agronegócios

Questões culturais podem influenciar as tentativas de busca por uma gestão profissional das propriedades rurais ou dos agronegócios de base familiar. Os casos de sucesso empresariais de agronegócios de base familiar não estão associados a práticas gerenciais profissionais, mas às tradições, histórias de vida de trabalho e dedicação à terra.

Disso, também decorrerão questões sucessórias e de gestão de empresas familiares, o que não faz parte do escopo desta pesquisa, mas que devem ser notados como algo que

influencia a prática gerencial. A fala de (P9) narra uma situação fictícia, que segundo ele é comum na gestão de propriedades rurais de base familiar [...] *produtores que tiveram sucesso produzindo seus quatro (4), cinco (5) mil hectares, chegaram com uma malinha na mão, só sabe assinar o nome, [tem] baixa escolaridade e nível de instrução, mas quando o filho dele que formou, chega na propriedade [e] quer dar palpite a gente tem que olhar com que gestão que ele chegou naquele momento ali. Agora, pode ser que o pai esteja enfrentando alguma dificuldade financeira, poderia até ter alavancado mais, ter melhorado. Seriam casos de se estudar.* Para (P4) [Há] *talvez um descasamento entre a qualificação profissional do produtor e o nível de renda que ele tem.*

Em relação à diferença entre os modelos de gestão familiares e profissionais (P1) respondeu: *as empresas que não [são] gestão familiar têm um sistema de controle e de gestão mais aprimorado, as que são gestão familiar [são] mais complexas. Eles gerenciam muito bem o aspecto produtivo, mas o financeiro e de gestão é muito precário, chega a ser rudimentar. [Na gestão familiar é] mais difícil pra aplicar as técnicas modernas de gestão.*

Para (P4) o [produtor tem] *que controlar melhor a atividade pra dar dinheiro, [pois quem está lá] não é mais o roceirão que joga a semente no chão, colhe, o que der vende e deu lucro. Isso daí não vai mais existir, e aí entra para o lado da profissionalização. O proprietário [deve] entender que talvez ele não é a pessoa ideal pra conduzir o processo. Ou ele [ou] o filho dele vai ter que [se] profissionalizar.*

Questionado sobre a possibilidade de ofertar programas de MBA para organizações familiares ou alternativas para esse público (P1) respondeu: *oferecer você pode, vender que é o problema. Hoje as empresas do agronegócio tem o que eles chamam de cuidar da cadeia, nesses casos oferecem cursos rápidos, [de] 8 horas. Mais uma vez, surge a questão da comercialização do programa de MBA. Ao mesmo tempo em que o participante reforça sua percepção sobre outras fontes para treinamento e formação de produtores de base familiar.*

Para (P1) O Senar [treina] *empregado, não gestor, mas por exemplo, a Bayer, a Syngenta, a Monsanto, têm uma filosofia de cuidar das finanças do produtor então oferecem treinamentos [a] esses produtores. São rápidos, breves, mais pra vender o produto deles. Não sei qual é o efeito disso.* Para (P4) *Hoje [a] dificuldade no país é a assistência técnica [que] está concentrada na mão das empresas de insumos [e] muito da melhoria vem por pressão das empresas, não necessariamente um desejo do produtor por aquilo.* Para (P8) *essa*

assistência técnica acontece porque a empresa tem interesse em atender aquele produtor e não porque o produtor procure.

4.3.15 A Inovação a Qualidade e a Vantagem Competitiva nos MBA

A ideia de reformulação dos programas de pós-graduação lato sensu traz outras duas ideias. A primeira é a de que os programas existentes, por algum motivo, precisam modificados, readequados ou reconstruídos. A literatura internacional acredita que falta algum componente nesses programas (ALMOG-BAREKET, 2011). A segunda ideia faz parte do argumento desta pesquisa, que entende que os programas de gestão de agronegócios vivem um status quo desde a sua criação e permanecem sem mudanças ou inovações, sejam elas, nas suas estruturas curriculares ou métodos de ensino.

Sobre esta percepção (P1) respondeu: Acho que [os programas] *estão* [mudando e inovando], *quando traz essa discussão de mercado*. (P1) vê as seguintes mudanças: *algum tempo atrás você inseria mais modelo de custeamento, custeio por atividade. Eu me guiei nos cursos que traziam mais análise de longo prazo e mercado*. Para (P7) hoje caberia disciplinas que abordem tecnologias de produção, comunicação e informação, que não havia em sua grade em 2005: *Tecnologia da informação e tecnologia da produção também*.

A partir disso, a ideia de inovação, mudança e reformulação dos programas de MBA traz outros dois pontos: o que deve ser ensinado e o que não deve mais ser ensinado. Esta questão emergiu durante esta entrevista, a fala de (P1) apresenta disciplinas que foram ou têm sido excluídas das estruturas curriculares recentes: *ABC, Balanced Scorecard, são ferramentas que ficaram velhas não desnecessárias, por exemplo, controle de animais, fichas de estoque, modelos de gestão de estoque, não tem mais essas disciplinas, contabilidade rural, não tem mais, era bastante explorado. São [conteúdos] de domínio comum. Agora a gente coloca contabilidade, não dá ênfase. [Conteúdos] de finanças, gestão de curto prazo, médio prazo, longo prazo do capital de giro*.

Sobre conhecer outras estruturas curriculares e identificar melhorias que estariam faltando nos programas de MBA (P1) respondeu: *não consigo dizer esse curso falta isso, esse curso falta aquilo, porque na verdade são recortes dados*. Mas posteriormente complementou: *falta pra mim, uma discussão ética dentro desse processo, a discussão da ética e da responsabilidade social caberia nesses cursos, porque eu não tenho visto*.

A inovação nos métodos de ensino também passa por mudanças nos processos de trabalho do professor. A aplicação de casos de estudo em sala de aula é um método de ensino bastante usado em administração que se tornou clichê. Nesse sentido, algumas adequações podem ser feitas nesse método de ensino para que ele represente algo fidedigno. Como na fala de (P5) *o pessoal [professores] gosta muito de apresentar case disso, case daquilo. Num curso de especialização seria interessante desenvolver cases onde o aluno possa vivenciar o que a gente está fazendo, porque se não a gente fica só: "vocês tem que fazer isso!"*.

O diferencial ou vantagem competitiva dos programas de MBA é algo intrínseco, composto por recursos que podem ser tangíveis ou intangíveis, raros, imperfeitamente imitáveis e imperfeitamente móveis (AMBROSINI; BOWMAN, 2001; BARNEY, 1991). Nota-se a importância do quadro de pessoal, professores, coordenadores, secretaria e coordenação, como pontos que são objeto de criação de vantagem competitiva para os programas. A seguinte fala nos dá uma ideia sobre isso: (P1) *não é só a estrutura, mas as pessoas que trabalham no programa. Pesquisadores da área, do tema. [Na] estrutura, o diferencial é trazer essa discussão de mercado, de risco, dentro do cenário [de agronegócios], com a visão de planejamento e de controle. Para (P7) dentro dessa estrutura você tem que dar apoio é aí que entra a secretaria, os funcionários, a coordenação, a forma. Sem a forma você começa a desvirtuar a concepção e a estrutura. Por trás disso você tem uma estrutura pedagógica, acadêmica e uma demanda de estudantes. O que se busca é uma legitimidade dentro do processo operacional (a forma) e dentro da concepção acadêmico-pedagógica que é o conteúdo, a essência, as duas coisas têm que ficar alinhadas.*

Os programas têm problemas de comercialização, mas em muitos casos este problema pode não existir. Outra questão está relacionada à qualidade do programa e do serviço educacional prestado. Alguns programas se apresentam, na visão dos estudantes e coordenadores, como produtos comerciais que não estão comprometidos com os resultados de aprendizagem baseados em objetivos claros, monitorados ao longo da execução do ensino. Como na fala de (P9) *Infelizmente eu vejo muito curso de MBA aí só pra comércio, sem a preocupação efetiva com o resultado.*

4.3.16 A Seleção e a Avaliação dos Estudantes no MBA

A ideia de avaliação traz consigo a necessidade de realizar provas, testes, trabalhos, seminários, pesquisas ou mesmo estágios, participação em congressos e outras atividades complementares que possam ser avaliadas. A avaliação também carrega a ideia da evasão ou desistência do estudante, pois ela é capaz de promover a sua reprovação e isto acarreta a exclusão da pessoa do programa. Nos MBA os estudantes também são avaliados, esta questão não foi aprofundada nesse estudo, mas é um ponto que deve ser notado.

Os estudantes de MBA são cobrados por atividades avaliativas como nota-se na seguinte fala: (P1) *Cobrar do aluno, exigir, mas cada professor tem seu padrão, eu não estabeleci um padrão de avaliação, por causa que não tem um discussão do curso.* Ao sugerir que o MBA pode ser flexível com as avaliações dos alunos o professor respondeu: (P1) *Nesse caso acho que não. Se ele não entrega o trabalho o professor reprova ele. São coisas que entram na objetividade. Entregou ruim é uma coisa, não entregou tá reprovado. Agora entregou ruim aí entrou na subjetividade, porque, o que é um trabalho mal feito, sobre determinado tema? Alguns critérios entram num ranking de subjetivismo que dificulta o professor dizer: "não, esse trabalho está ruim!".*

No Brasil alguns programas são mais criteriosos quanto à seleção de estudantes para o programa, mas comumente o único requisito é um diploma de graduação. Dentre outras exigências pode haver: avaliação de currículo, comprovação de experiência de trabalho inclusive como gestor, testes de proficiência em língua estrangeira, provas específicas como redação. Enquanto outros são menos exigentes. Em seu programa (P1) diz: *Se houver seleção é uma avaliação curricular, se houver um número grande de candidatos vamos fazer uma prova para ingresso. Mas nada que se compare ao Anpad, nada mais complexo.*

Avaliações prévias dos estudantes, por meio de provas e critérios de seleção colaboram também para compreender o conhecimento que os estudantes têm de determinados conteúdos e isso pode servir de input para o nivelamento das turmas em determinadas disciplinas e conteúdos. As experiências anteriores dos estudantes que se matriculam em programas de MBA também servem de input para promover as experiências de aprendizagem e o *networking* produtivo que são necessários às turmas de MBA. É lógico pensar que não há homogeneidade entre os estudantes de MBA, mesmo porque eles podem ter cursado

diferentes cursos de graduação, mas têm o objetivo comum que é a busca pela formação gerencial.

4.3.17 A Tecnologia versus o Desenvolvimento das Pessoas nos Agronegócios

A discussão sobre tecnologia no agronegócio carrega consigo valores como eficiência, produtividade e lucratividade. Também relaciona outras variáveis como: infraestrutura, nível educacional, gestão e mercados. As diferenças de produtividade podem ser medidas entre países e entre firmas, uma explicação natural para essas diferenças são as variações nas práticas gerenciais (BLOOM et al., 2013). Para (P4) *a união [da] gestão operacional com a financeira adaptado dentro de uma ferramenta, um software, é um grande lance para o futuro. Hoje, apesar da dificuldade de infraestrutura do campo, principalmente sinal de internet e telefone, todo mundo tem smartphone, usa os aplicativos.*

Em qualquer setor produtivo a produtividade simboliza algo benéfico para os negócios por significar aumento de lucratividade, mas ela é uma variável capaz de trazer adversidades ao produtor a serem resolvidas por meio de práticas de gestão. Esse é o ponto onde há intersecção entre as vantagens e as desvantagens proporcionadas pela tecnologia nos agronegócios e as necessidades de gestão para lidar com questões como o aumento dos volumes produzidos, a redução de preços por aumento de oferta, a redução das margens de contribuição, o comportamento dos mercados de *commodities* e o momento de certo de comercialização, a necessidade de capital de giro e o fluxo de caixa da empresa rural, sem considerar os desafios logísticos.

Contudo, embora a administração seja enfatizada pela mídia, escolas de negócios e formuladores de políticas públicas os economistas são tipicamente céticos sobre a sua importância (BLOOM et al., 2013). Para (P4) *o que vai crescer em tecnologia dentro do “agro” é a parte de integração da gestão da propriedade, o uso de ferramentas e aplicativos de gestão. Essas ferramentas dão facilidade pra esse produtor que vive na cidade e tem áreas espalhadas pelo estado, vão ajudar pra controlar: as atividades, o trabalho dos seus funcionários. Agregando com produtividade e acompanhamento da lavoura. Hoje [com] software [dá para] prospectar a produtividade, ver se tem praga ou não.*

Os agronegócios têm uma relação clara com as tecnologias, com o nível educacional e de renda dos produtores rurais e com a infraestrutura (tecnologia, telecomunicações e

logística) que influenciam a sua eficiência, produtividade, lucratividade, rentabilidade e gestão. Ao mesmo tempo em que os agronegócios têm importância para os indivíduos e grupos no mercado interno e externo.

Para (P4) *o agro tem sucesso mesmo em épocas de crise no Brasil [por] dois fatores demanda interna, consumo das famílias [pois] a alimentação é um produto básico [embora haja mudanças no] perfil [de consumo]. [As pessoas] continuam consumindo: roupa, etanol. O mercado externo [é] muito demandante, a segunda é a parte de eficiência. O produtor tá conseguindo ter avanços de produtividade, é soja, milho produzindo mais por hectare, é boi que dá maior lotação por hectare, com confinamento, com intensificação. Com irrigação você aumenta: o número de safras por ano, o leque de produtos, a produtividade [que] é alcançada por meio de tecnologia, maquinário mais eficiente, [melhores] práticas agrícolas, adubação de precisão e acompanhamento das áreas por satélite.*

A partir disso fica claro que as demandas e carências por conhecimentos e habilidades que contribuam para as práticas gerenciais nos agronegócios muitas vezes se encontram dentro desses limites, pois ao longo do tempo, com o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias no campo houve a superação de diversos desafios operacionais que maximizaram parâmetros como a produtividade e a qualidade dos produtos. O que vem depois disso diz respeito aos aspectos da eficiência financeira dos agronegócios, às garantias de renda, retorno, maximização da margem contribuição, melhor momento de comercialização tanto da compra de insumos quanto da venda de produtos, noção de como se comportam os mercados e tudo mais que possa envolver a sobrevivência e a sustentabilidade econômica e financeira do produtor e da empresa rural no longo prazo.

Pra isso existem as tecnologias gerenciais, mas é preciso entender a necessidade do ensino e aprendizagem das teorias, modelos e ferramentas técnicas gerenciais envolvidas, cujos princípios estão refletidos nessas tecnologias em detrimento do simples pragmatismo da prática gerencial. Contudo, os dilemas gerenciais decorrentes dos desequilíbrios entre oferta e demanda e os reflexos disso nos preços como no caso das supersafras ou da escassez de alimentos permanecem independentemente dos benefícios de eficiência, produtividade e qualidade proporcionados pela tecnologia, nos níveis operacionais e gerenciais. O que leva esta discussão para o nível institucional e estratégico das organizações.

4.3.18 O Papel e a Atuação do IFAG

A história da criação do Instituto para o Fortalecimento da Agropecuária de Goiás (IFAG) e o seu papel de atuação: (P4) *O instituto começou em maio [de 2017], tem cerca de 5 meses. [Fazemos] estudos específicos da cadeia. De geração [de dados e informações] nossa hoje são trabalhos com cotações de produtos agrícolas no estado e de derivados: farelo, óleo, [também] na área de pecuária, de silvicultura. A partir desses dados a gente faz relatórios. Trabalhamos com dados secundários IBGE, CONAB, CAGED focados na questão do agronegócio. Estudos de mercado, da cadeia, de como está a capacidade de maquinário dos produtores pra saber se é o momento ou não [de] pleitear menores taxas de juros no ano, prosseguimento de máquina ou armazenagem. A gente está começando a estruturar um sistema de análises de satélite pra monitoramento de safras.*

Sobre os objetivos do IFAG: (P4) *Os dois focos principais [são]: dar informação para o produtor que ajude na tomada de decisão e subsidiar as nossas ações como representantes, conduzir as políticas para o setor. Sobre o apoio que o IFAG dá aos produtores de forma individual e/ou coletiva: a gente acaba ajudando individualmente e fazendo consultoria ao produtor: "Oh, tô com uma dificuldade no banco, um crédito não tá saindo!". A gente busca informações dentro do banco pra ajudar nos processos. Mas a missão principal é trabalhar coisas coletivas: a interação com o governo, projetos de lei que impactam o setor, análise e discussão com os deputados [no] congresso, apresentação de projetos potenciais em Brasília ou aqui para o governo [na] assembleia, projetos do estado que afetam o setor. A gente tem essa interlocução entre os órgãos do governo e o segmento produtivo, também com as empresas e outras entidades ligadas às indústrias, das trades, dos fornecedores de insumos.*

(P4) *O IFAG é toda parte de agropecuária, a minha visão é que todos esses segmentos são extremamente [importantes] é produção de alimentos, de combustível, necessárias e que vão ter demanda sempre. Alguns setores estão mais organizados e outros menos. O setor da soja, de grãos, é mais organizado, [pois] concentra produtores nos melhores níveis de tecnologia [o que] ajuda nessa parte de organização e desenvolvimento da cadeia. A parte [da] cana é muito bem organizada também, [na] pecuária o leque de diferenças entre os produtores é maior. A agricultura em geral o produtor já não tem como, pensando em commodities, começar de níveis tecnológicos baixos porque a eficiência é necessária pra ter*

rentabilidade já na pecuária você consegue ter produtores arcaicos tendo uma margem e produtores de ponta, estes sim tem uma grande margem. Aquele produtor arcaico com uma produção com pouca tecnologia, pouca gestão e tá se mantendo ainda no mercado, deve, com o tempo, ir se concentrando nos produtores mais eficientes [pois do] outro lado [estão] produtores confinadores, grandes produtores que têm nível tecnológico muito bom. A tendência [é] a integração entre lavoura e pecuária. Quando os agricultores entram pra pecuária costuma ser um nível tecnológico melhor, [pois] eles trazem essa gestão e nível tecnológico aprimorado [da] agricultura para as atividades de pecuária. Dificilmente os produtores vão ficar especializados num segmento só. A tendência é a diversificação porque isso dá segurança maior, se você tem um produto num momento ruim de mercado consegue compor tendo uma diversificação da sua produção [e] uma segurança financeira.

4.3.19 O Perfil do Produtor e a Produção de Algodão em Goiás

Para (P8) o produtor no centro-oeste em função da cultura de elevação da produtividade tem o hábito de conseguir maior nível de produção. O produtor médio pra grande é tecnificado [e] tem uma assistência técnica compulsória das empresas que ele compra produtos, é um produtor que tem um administrador ou pelo menos alguém a quem recorre com relação à administração. Esse é o produtor mais tecnificado, mas ele ainda precisa no longo prazo se organizar porque cada safra é um negócio diferente para o produtor. Então, nessa safra eu vou plantar soja, se eu coloquei 65 reais a saca da soja no mercado futuro pra março de 2018 eu preciso do custo assim porque o preço de venda no mercado futuro vai ser X, ano que vem o produtor começa outro negócio, não é uma continuidade.

(P4) chama a atenção para o perfil do produtor brasileiro: Nosso produtor é diferente do americano, [que] se envolve muito no processo produtivo. Ele pilota o trator, a família está envolvida. Aqui, até por serem propriedades maiores a gente tem um perfil de produtor que é mais o administrador do negócio e aí na parte do campo ele se envolve, mas não tão diretamente no operacional. A parte educacional e a parte de gestão às vezes é um pouco menor que em outros setores, porque é mais rural, do campo. Muitas vezes você tem produtores com nível educacional não tão alto, mas é uma empresa rural que movimentava milhões por ano.

Para (P2) *Goiás caiu muito a produção e o plantio de algodão, em 2011 se plantava 106 mil hectares de algodão, hoje tá se plantando 26 mil só, caiu muito a área de algodão. Uma explicação [é que] o algodão é muito caro pra se produzir, o produtor tem que levar muito a sério, o algodão não tem como no meio do caminho ele se descuidar porque se não ele perde mesmo. Então, junta uma cultura cara e quando a soja, milho tá com preço bom aí o pessoal acaba diminuindo [a produção de algodão]. Desse ano agora para o próximo foi o inverso, como o milho e a soja não tá muito atrativo e o algodão está atrativo, tá tendo esse aumento de 20 [%] a gente está confiante que pode-se chegar de 25 [%] até quase 30% de aumento para o próximo ano agora.*

4.3.20 As Disciplinas Específicas o Grau de Dificuldade e o Aprofundamento

Administração é um fenômeno complexo e difícil de ser mensurado, por isso estudos recentes tem focado em práticas gerenciais específicas que podem ser mensuradas, ensinadas nas escolas de negócios e recomendadas por consultores (BLOOM et al., 2013). Exemplos de práticas gerenciais incluem princípios-chave do sistema Toyota de produção, procedimentos de controle de qualidade, de inventários e determinadas práticas de gestão de pessoas.

Estas práticas gerenciais demonstram forte relação com produtividade e lucratividade superiores (BLOOM et al., 2013). Para (P7) *o questionamento dessa estrutura [curricular], das disciplinas que vão compor tem que estar alinhadas com a concepção do curso, professores mais alinhados ou não, a quantidade de horas aula, a disposição das disciplinas.*

Os programas de MBA definem estruturas curriculares baseadas em práticas gerenciais a partir de ênfases e enfoques em disciplinas específicas como: finanças, gestão de pessoas, marketing, sustentabilidade, associativismo, entre outras. Para (P3): *dependendo do foco que você quiser dar para o curso vai ter uma disciplina específica. No nosso é a disciplina de cadeia de suprimentos. Para (P7) as resoluções devem ser atendidas, mas a formação do curso a partir do coordenador depende dos ritos processuais de aprovação dentro das unidades onde esse curso é instalado, você pode ter vários ritos de elaboração, de construção, de discussão desses cursos de especialização, conforme o rito você tem uma estrutura melhor ou não, voltada pra uma determinada concepção ou não.*

A estrutura curricular pode ser especializada e não envolver o estudo de uma cadeia produtiva específica, mas apenas debates amplos que envolvem os desafios gerenciais

existentes nessas cadeias. O coordenador (P3) afirma que no seu programa: *não tem uma cadeia específica, a gente propõe algum debate no fórum sobre algum problema, [como] esses que andam acontecendo com a carne do Brasil. Para (P7) [Quanto às] disciplinas [necessárias], primeiramente é entender a função e as modalidades de agronegócio no contexto regional, nacional, da economia, do mercado, posteriormente é a firma, entender o desempenho, a eficiência, os modelos de gestão financeira, da empresa, estratégica, entender o mercado, os mecanismos, as ferramentas, as teorias que fundamentam isso e os modelos apropriados.*

Embora os professores acreditem que o grau de aprofundamento nos conteúdos da disciplina depende da turma e de como ela os acompanha eles têm expectativas como na fala de (P1) *no curso aqui a gente está pensando até entrar em modelos de risco, análise de risco. [Sobre as técnicas estatísticas]: até regressão. [Se] esse pessoal tiver um desenvolvimento melhor pensa-se que talvez dê pra gente chegar até séries temporais, mas a disciplina prevê até regressão, sistemas de dados.* A seguir são apresentadas e discutidas disciplinas que foram citadas ao longo das entrevistas:

- **Cadeias Produtivas**

Programas de especialização em agronegócios podem abordar culturas e cadeias produtivas específicas como as do algodão, soja e outras, quando as características regionais ou nacionais de agricultura e pecuária sugerem estas especificidades. Como na fala de (P3) *o enfoque maior é na cadeia de suprimentos, porque por meio dela eu consigo falar de pessoas, de economia, de relacionamento [entre os elos das cadeias] e principalmente logística.*

Os programas de MBA podem abordar de forma ampla diversas cadeias produtivas e considerar as cadeias presentes em Goiás e no Brasil ou optar por trabalhar uma em específico, mas devem se lembrar que dentro dessas cadeias existem diversos segmentos com organizações e pessoas interessadas no seu desenvolvimento e que buscam serviços educacionais amplos (generalistas) ou específicos (especializados). Sugere-se aos programas e escolas de negócios que estejam abertos para a customização de cursos para atender demandas específicas e setoriais dos agronegócios, mas que também observem a importância de oferecer programas generalistas. Dois exemplos de cursos generalista e específico respectivamente são: Gestão de Agronegócios e Gestão da Qualidade na Cadeia do Algodão.

Os consumidores de serviços educacionais têm uma demanda específica e é preciso que as instituições de ensino superior conheçam quais são as necessidades, demandas e carências desses grupos de consumidores para que possam criar, reformular e implementar estruturas curriculares adequadas à formação de gestores de agronegócios.

- **O Cooperativismo a Agricultura Familiar e o Associativismo**

O cooperativismo parece não fazer parte da cultura organizacional dos agronegócios no centro-oeste do Brasil. Nesse sentido programas de gestão de agronegócios em Goiás podem ter disciplinas que fomentem o associativismo e o cooperativismo.

As ações de treinamento nessas duas vertentes também carecem de fomento como na fala de (P1) *se você faz um treinamento onde tem mais a visão cooperativista tem que ter alguém financiando porque o pequeno produtor não tem condições. Os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins, não têm o desenvolvimento do cooperativismo, ainda é muito embrionário. No Sul é organizado, são temas interessantes.*

Sobre o enfoque na agricultura familiar, associativismo, cooperativismo (P3) respondeu: *no meu curso de graduação tenho disciplinas de cooperativismo, na UFSCAR o curso de agroecologia é voltado pra isso, gestão da pequena propriedade rural, cooperativismo, economia e desenvolvimento rural, políticas públicas.*

- **Disciplinas de Didática do Ensino Superior Experienciais Metodologia e Seminários**

No programa de (P1) ele diz: *estamos prevendo [visitas técnicas]. Tem TCC e plano de negócios. [A apresentação de trabalhos e seminários] depende dos professores. Tem metodologia de pesquisa, didática não.* Na opinião de (P1) *[a disciplina de didática] não prepara [para ser professor] porque [são] 15 horas, 20 horas. Na minha especialização, docência no ensino superior [foram] dois encontros.* Para (P3) *[Didática é] importante pra pós-graduação, para o agronegócio eu não sei. É uma oportunidade a mais para o aluno, [que] quiser trabalhar como professor numa universidade.*

- **Economia**

Para (P1) *Para o curso voltado para contabilidade, gestão e finanças a economia talvez esteja relacionada com a [discussão] de mercado, o meu curso não está voltado para a indústria que aí você pega demanda, oferta, conceitos de economia. Se você fosse pra agroindústria [os conteúdos de economia] sim seriam interessantes. Eu não desenhei [este*

programa] *para a agroindústria, [mas] mais para o comércio e agronegócio, agropecuária. A agroindústria teria mais essa discussão do comportamento econômico. Se você está na indústria de aves e suínos talvez seja interessante discutir essas questões de elasticidade, demanda, cenário econômico, PIB, oligopólios. É um recorte.*

- **Empreendedorismo**

Empreendedorismo é uma disciplina que faz parte das estruturas curriculares recentes e provavelmente não fazia parte dos conteúdos que eram ensinados nos programas de MBA de dez anos atrás. Esta é uma disciplina importante que é utilizada para trabalhar diversas habilidades de gestão e *soft-skills*, bem por isso ela tem aparecido cada vez mais nas estruturas curriculares dos programas de gestão em agronegócios.

O grau de terceirização das organizações estimula o empreendedorismo. Estas buscam nas relações de confiança que têm com antigos funcionários e colaboradores pessoas de ímpeto para serem empreendedoras e a atenderem aos seus interesses. Nesse sentido, disciplinas de empreendedorismo, liderança, marketing e estratégia capacitam e auxiliam o indivíduo a identificar, enfrentar e assumir os desafios de abrir uma empresa para atender uma demanda ou necessidade conhecida. Como na fala de (P5) *hoje você não fica mais vinculado a uma empresa, a empresa fala que vai arrumar cliente pra você, mas você vai ter que ser um terceiro, vai ser uma empresa. Como empresa, como devo me portar? Isso é importante.*

O ensino do empreendedorismo nas escolas de negócios colabora para desenvolver empreendedores que tenham experiência acadêmica, sejam inovadores, criem modelos de negócios modernos e baseiem seus empreendimentos em novas tecnologias para gerar crescimento e desenvolvimento (LY; VICKERS; FERNANDEZ, 2015).

- **Gestão de Pessoas**

A disciplina de gestão de pessoas parece estar presente há muito tempo nas estruturas curriculares dos programas de MBA em gestão empresarial, principalmente se comparada a empreendedorismo. Agora, quanto ao reconhecimento da sua importância, parece que atualmente os agronegócios dão enorme valor a esta disciplina e à habilidade de gerir pessoas. Esta área, mais conhecida por recursos humanos (RH) hoje é vista como uma disciplina fundamental para o treinamento e formação de gestores de agronegócios. Pois, muitas vezes esse gestor é colocado em situações onde deve: recrutar, selecionar, treinar, desenvolver e avaliar pessoas. No entanto, em muitas ocasiões o gestor pode sentir-se despreparado para

realizar essas tarefas e funções, por isso esta disciplina é importante para trabalhar conceitos e ferramentas de gestão que ensinem e auxiliem os gestores de agronegócios a organizar processos como os de recrutamento, seleção, avaliação de desempenho e desenvolvimento de equipes para atingir seus objetivos organizacionais.

(P3) reconhece a importância desta disciplina: *eu quis dar uma apimentadinha na questão da formação de recursos humanos para o agronegócio, quis mesclar [com disciplinas de gestão de pessoas] pensando nas dificuldades que tinha tido no mercado quando trabalhava como consultor. O Batalha [disse que] eles dão um livro sobre recursos humanos no agronegócio, [mas] dos que [ele lançou] esse é um dos que menos teve “IBOPE”. A pessoa tem que saber se relacionar, saber em qual contexto está trabalhando, que tipo de pessoa trabalha [na organização].*

Na disciplina de gestão de pessoas é importante trabalhar conteúdos que mostrem a importância de se realizar treinamentos e de se obter mão de obra qualificada. Para (P2) *é preciso conscientizar os gestores disso. Colocar na cabeça das pessoas [que] aquele pessoal que está lá no dia a dia [da empresa] tem que ter treinamento. Muitas propriedades do agronegócio não dão treinamento adequado.*

A disciplina de gestão de pessoas em algum momento pode ter um paralelo com a gestão de custos. Para (P2) *é preciso relacionar gestão de custo e mão de obra qualificada: muitos querem só reduzir custos [que] na cabeça de alguns é contratar barato, não é por aí. Quando você trabalha bem custos e tem pessoas qualificadas, dá resultado. Hoje o gestor do produtor dentro da porteira pode fazer uma parceria com uma empresa que vende maquinários pra dar os treinamentos. (P10) um dos pontos que eu mais trabalho hoje em dia é a gestão de pessoas, equipes de venda, atendimento a clientes de campo, hoje eu considero que sou um veterinário vendedor. O meu objetivo principal é levar pra esses clientes as melhores opções em termos de produto pra que eles possam ter lucro na atividade deles e pra que a [empresa] também possa [crescer] no mercado em termos de volume de vendas.*

- **A Gestão Financeira, de Custos, Estratégica e o Mercado**

Dentre as disciplinas, os conteúdos e as habilidades para os administradores de agronegócios sugere-se o planejamento estratégico e a formação em gestão da informação. Pois, “para encarar todas essas mudanças no ambiente de negócios internacional e aumentar

as oportunidades para os sistemas agroindustriais (SAG) de alimentos e biocombustíveis, o planejamento estratégico mostra-se essencial” (NEVES, 2008, p. 332).

Para (P8) *temos produtores que nunca pararam pra sentar e fazer um cálculo de custo operacional, [não] sabem o que é depreciação, [nem] fazem ideia do volume de custo que tem que calcular. Os juros do crédito rural é refinanciado safra após safra, então você refinancia a dívida da safra passada, obtendo um novo crédito financiando a sua nova safra, isso vira uma bola de neve a longo prazo. [Isso] tem comprometido o patrimônio das propriedades rurais porque esse crédito rural tem custeio, ele tem diversas linhas de atendimento, mas o crédito rural de custeio e o crédito rural de máquinas e equipamentos, aquele PRONAMP para o médio produtor rural, os juros elevados acabam comprometendo porque você tem que dar garantia, nem que seja o seguro, mas o nosso seguro rural está ficando cada vez menor.*

Para (P3) uma disciplina importante que está relacionada com gestão de custos é a de *formação de preço, a pessoa tem que saber trabalhar com preço, tem que saber sobre economia.* (P1) entende [...] *que os produtores rurais perdem muito por não se utilizar das ferramentas de mercado de capitais. Eles não têm profissionais que os auxiliem adequadamente.* Para (P4) *gestão é o que vai estar em voga daqui pra frente, [a produção agrícola] é uma atividade que teve margens interessantes nos últimos anos, tem demanda externa e isso facilitou o processo de crescimento da produção sem bons níveis de gestão, mas isso vai ficar cada vez mais desafiador.* Para (P2) *gestão de custos é fundamental.*

Quanto ao nível de aprofundamento e dificuldade das disciplinas (P3) respondeu: *aqui o nível de dificuldade é o mesmo, não tem muita "dp" numa disciplina específica. O que eu mais tenho dependência é no trabalho de conclusão.* Na pós-graduação EaD em gestão de agronegócios assim como em outros programas as disciplinas que envolvem metodologia de pesquisa e TCC devem ser observadas, pois em muitos casos elas causam a reprovação, impedem que o estudante conclua o curso e podem causar também a sua desistência. Na fala de (P3) *eles [os estudantes] não conseguem fazer o trabalho de conclusão e aí acabam ficando de dependência e demoram mais um ano pra [concluir o curso].*

Perguntado se, pelo programa ter essa estrutura curricular bastante especializada o grau de aprofundamento das disciplinas também seria alto, (P1) respondeu: *Depende, porque se o pessoal vem e tem muita dificuldade você não consegue andar.* Assim como em outras salas de aula, na pós-graduação os professores se preocupam com o grau de aprofundamento

das disciplinas e com o nivelamento das turmas em alguns conteúdos ao mesmo tempo em que percebem se a turma está ou não acompanhando o desenvolvimento desses conteúdos.

Sobre o que é importante para os programas de MBA em agronegócios (P5): *Para as empresas tem coisas que não deixaram de ser importantes como essa parte mercadológica e recentemente a parte financeira. Hoje um curso na área de gestão de agronegócio não poderia deixar de ter um módulo ou mais nessa parte financeira, de acompanhamento, de análise de resultado, de estratégia, análise de conjuntura porque o [produtor rural] tem que ser empresário.*

Aparentemente, muitas empresas do agronegócio não têm um planejamento formal, como na fala de (P1) *porque as empresas do agronegócio o planejamento delas [é] chega em julho, quando que vão plantar e pronto, elas não tem planejamento de longo prazo. Planejamento de longo prazo eu sei que vou plantar no ano que vem de novo e no outro ano também. Daqui 5 anos..., não tem, então criar essa cultura, essa discussão é importante. Até mesmo porque [eles] não trabalham com mercados futuros de commodities justamente porque não tem visão de longo prazo nesse sentido. Não dizem assim: daqui [“x”] anos preciso trocar a colhedeira tal, o trator tal, simplesmente vai e troca.* (P3) narra: *aqui na nossa região tem muitos cursos do agronegócio voltado à gestão de risco, à planejamento estratégico.*

Ministrar disciplinas de mercado é importante, mas cada mercado de *commodities* possui suas especificidades e uma disciplina que aborde mercado de forma ampla não especializa o estudante em um mercado específico. Para (P2) *o mercado do algodão é bem diferente do mercado de grãos, o algodão tem várias classificações, ele não é vendido por saca.* Mesmo que a disciplina trate de mercado futuro e contratos as especificidades permanecem. Como no exemplo de (P2) *[no] algodão existe contratos futuros [e] quando chega no mês de entrega tem que ser cumprido na risca, mas pra que essas entregas sejam feitas existe um processo em cima do comercial, a classificação tem que estar pronta, o classificador do comprador tem que vir olhar esse algodão, pra dar ok, aprovar. Depois de já classificado os [departamentos] comerciais tanto do produtor quanto de uma trade [ou] de uma fiação trabalham com ágio e deságio, entregar um produto melhor do que está no contrato existe um ágio em cima ou às vezes o produto é inferior ao contrato existe um deságio.*

O gestor deve entender de mercado e sobre os fatores que afetam a rentabilidade na comercialização das *commodities* que ele trabalha. O gestor entrevistado reforça a importância e a responsabilidade de um departamento comercial que irá efetuar as negociações, executar contratos e dirimir possíveis conflitos que são mitigados pela existência de padrões universais de qualidade de *commodities* como o algodão. De acordo com (P2) *existe uma tabela pra deságio de tantos pontos pra cada tipo de defeito ou pra cada tipo de qualidade, é bem complexo a classificação [e] teria uma demanda sim pra um [departamento] comercial específico pra comercialização de algodão.*

- **Gestão Material Patrimonial e da Qualidade**

É necessário que o gestor de agronegócios saiba reduzir custos, mas com qualidade como na fala de (P2) *reduzir custos não é você contratar gente barata, não é comprar equipamento barato, não é isso. Existe muito desperdício nas propriedades rurais em relação às próprias peças, tem almoxarifado que as pessoas não dão muita importância, mas é um gargalo. Insumos que perdem demais por mau uso.*

- **Governança Corporativa**

Para (P1) a *governança não entra nas questões de ética, pode entrar, mas normalmente fica [em] como é que os gestores se organizam, as hierarquias, como são os sistemas de controle pra reduzir o conflito de interesses. Não tenho visto a discussão de governança [e] dentro da discussão dizer que tem um código de ética que suporta toda a discussão de governança. O código de ética ou a discussão ética dentro das organizações está acima da discussão de governança. A governança deriva do código de ética, mas não tem essa discussão.*

- **Inglês**

Embora as disciplinas tenham o intuito de desenvolver conhecimentos e habilidades as cargas horárias na especialização não são suficientes, por exemplo, para aprender uma nova língua, mas talvez seja possível aprender algum vocabulário técnico. Para (P2) *o inglês é fundamental, para o algodão não se discute. A pessoa que tem inglês hoje na área do algodão está alguns degraus acima, sem dúvida.*

- **Liderança**

Para (P5) *pra ser empreendedor da carreira, aquelas relações de liderança, é muito importante. Às vezes os [gestores] têm o mau hábito de tratar colaborador de fazenda meio*

na bruta. Nas aulas eu perguntava: qual é o perfil desse cara que trabalha [na fazenda]? "Ah, o cara é ignorante, é isso, é aquilo". Eu falo: pois é, você vai ter que trabalhar com esse cara e ter a capacidade de lapidar [ele] porque [ele] que faz diferença na sua empresa. Essa questão de recursos humanos, de comunicar melhor com esse pessoal. Pra ele ter respeito, não medo do gestor, ele não é meu chefe, é meu líder.

- **Logística**

A disciplina de logística é importante para os gestores de agronegócios e embora cada cultura agrícola tenha as suas especificidades quanto ao seu manuseio (manejo), transporte e armazenagem os conteúdos para as estruturas curriculares amplas podem ser menos específicos. Como na fala de (P2) *a pessoa que entende de logística no agronegócio pode trabalhar em qualquer segmento.* Para (P3) *uma disciplina ideal é gestão da cadeia de suprimentos.*

- **Políticas**

Para (P8) *em algum momento esse produtor tem que ser instruído, entender os juros que está pagando. Por diversas vezes o produtor acaba pagando juros pra manter a fazenda girando sem [a] noção e [o] conhecimento da realidade. Por isso que eu falo que a política pública seria educação, ele precisa de instrução.*

- **Processo Decisório**

O processo decisório está diretamente ligado à estratégia. Os processos de tomada de decisão compõem a gestão, por isso esta é uma disciplina importante. A tomada de decisão depende de uma consciência do ambiente interno e do ambiente externo das organizações. Disciplinas de economia, contabilidade e administração podem tratar da gestão financeira e da gestão de custos, por exemplo, cada qual com a sua abordagem e colaborar para a geração de dados e informações que contribuam para a tomada de decisões.

Nesse contexto diversos conceitos como os de microeconomia, de contabilidade gerencial e de custos podem ser adotados como: custos diretos e indiretos, custos explícitos e implícitos, custos fixos e variáveis, *break even point*, análise do ponto de equilíbrio. Como na fala do participante (P6) *aplicar esses conceitos no agronegócio é importante, por ser um instrumental bastante pragmático, por fornecer informações pra tomada de decisão.*

- **Sustentabilidade**

É possível notar que há uma insegurança em adentrar algumas áreas, por mais relevantes que sejam como é o caso da sustentabilidade para a agricultura, pecuária e os agronegócios. Nesse sentido, também surgem questões como: será que todo programa de gestão de agronegócio deve tratar de sustentabilidade? Todas essas perguntas ainda não têm respostas pré-definidas, mas todas elas podem nos orientar no momento da criação, reformulação e implementação de programas de MBA em Gestão de Agronegócios.

O MBA agrega valor aos seus ex-alunos e às organizações que os contratam. A principal fonte desse valor são os conhecimentos e as habilidades adquiridas ao fazer cursos acadêmicos no programa (GUPTA; BENNETT, 2014). A educação gerencial busca desenvolver conhecimentos e habilidades de gestão (*hard/soft*) que conduzem a boas práticas gerenciais e ao desenvolvimento das carreiras de administração. Essa educação é importante para a conscientização e redução das restrições de informação das pessoas quanto às suas crenças sobre quais práticas gerenciais podem ou não resultar no aumento dos ganhos para os agronegócios (BLOOM et al., 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permeou junto aos participantes entrevistados assuntos relacionados às unidades e subunidades de análise, os conhecimentos e as habilidades, as estruturas curriculares, as disciplinas, os conteúdos e os métodos de ensino para os programas de MBA em Administração Estratégica de Agronegócios.

Os artigos pesquisados que compõem a literatura desta pesquisa permitem constatar a diversidade de possibilidades de recortes dentro do tema educação gerencial, por exemplo: aprendizagem (experiencial, estilos, organizacional), *Business Intelligence*, Casos de Ensino, Currículo (nacional e internacional), Customização, *Deans*, EaD e *Blended Learning*, ensino e métodos, escolas de negócios, Gestão do Conhecimento, Habilidades (de empregabilidade, estratégicas), Indicadores da educação gerencial, Capital Profissional, *Threshold Concepts*, Internacionalização, KBV, disciplinas diversas (economia, marketing, finanças), MBA e educação gerencial, cursos de curta duração, Administração como profissão, *soft-skills*, sustentabilidade, VBL, WBL, PBL e outros.

A implicação gerencial para a gestão de programas de MBA é que os coordenadores de programas de MBA ao criar e gerenciar cursos podem não saber interpretar as estruturas curriculares no sentido de perceber o que pode estar faltando nelas. Assim como podem não saber o que o mercado precisa e quais experiências de aprendizagem são necessárias aos estudantes. A criação de programas de gestão de agronegócios está baseada em uma vocação da IES e numa tradição da região. Os coordenadores criam programas a partir das suas experiências e se preocupam com a disciplina de gestão de pessoas.

Como implicações para as pesquisas tem-se que, embora os programas de MBA de acordo com a literatura internacional tenham a finalidade de trabalhar conteúdos e habilidades em muitos casos, no Brasil, eles fazem o papel de cursos de atualização até mais do que cursos de especialização. Outras pesquisas podem se aprofundar nessa questão.

Apesar dos programas de MBA serem criticados por possuírem uma base de disciplinas bastante analíticas esse conhecimento é reconhecido como fundamental na formação de gestores. Ao conhecer a estatística o gestor pode dar respostas e perspectivas para a sua empresa. Aprender sobre economia colabora para que ele entenda a conjuntura econômica do país. Estudar matemática financeira e gestão de custos, com o auxílio de

planilhas eletrônicas colabora pra a compreensão de políticas públicas voltadas para o campo que envolve financiamentos com carências e taxas de juros específicas.

No entanto, existem pelo menos duas variáveis que estão presentes nesse contexto e que podem afetar as experiências e a eficácia da aprendizagem desses conteúdos, especialmente os que envolvem estatística. A heterogeneidade das turmas de MBA, que está relacionada à idade, ao tipo de graduação, à experiência profissional e ao conhecimento prévio de conteúdos como os de matemática e estatística.

O outro fator parece ser o tempo, pois conteúdos de estatística são considerados densos e complexos. Embora possa haver turmas com maior ou menor facilidade para lidar com esses conhecimentos e permitir maior avanço ou não do professor o tempo de um MBA não é suficiente para promover o aprendizado desses conteúdos.

Sugere-se para pesquisas futuras testar a eficácia de práticas gerenciais mensuráveis que colaborem para a redução de custos, aumento da produtividade e da lucratividade nos agronegócios e que podem ser trabalhadas em classe, dentro das salas de aula nos programas de MBA em Gestão de Agronegócios. Bem como conhecer as crenças dos produtores rurais e demais atores do “agro” sobre a eficiência e eficácia dessas práticas no aumento da produtividade e da lucratividade, considerando a influência e o papel das tecnologias nos agronegócios.

As novas estruturas, práticas e processos gerenciais não podem explicar tudo que envolve a firma, como o seu tamanho e limites, por isso é importante entender as questões culturais que influenciam principalmente as organizações familiares nos agronegócios, como os processos sucessórios (BLOOM et al., 2013). Outra sugestão é mensurar as diferenças entre os níveis instrucionais, educacionais e gerenciais dos gestores de agronegócios e compará-las com as diferenças encontradas em gestores de outros setores, a fim de saber quanto do resultado financeiro do produtor rural, por exemplo, é impactado por questões educacionais e dos conhecimentos e habilidades que ele possui em práticas de gestão. Pois, acredita-se que o nível de escolaridade dos produtores rurais é inferior à média de profissionais urbanos, mas apesar disto ser uma variável, numa suposta média, os produtores são pessoas simples, que exibem seu sucesso ao movimentarem grandes volumes financeiros e ao alavancarem a economia brasileira.

No entanto, apesar desse sucesso há indícios de que o produtor rural brasileiro é um gestor, que centraliza ou descentraliza a gestão das suas propriedades e negócios e, portanto, precisa observar sua carreira e desenvolver suas competências gerenciais para dar conta de administrar os recursos que possui com eficiência e lucratividade. Estudos futuros também podem considerar o uso de teorias que abordem o conhecimento especializado.

A importância do *networking* nos programas de MBA foi algo que chamou a atenção nesta pesquisa e é congruente com o que foi encontrado nos estudos de Chen, Doherty e Vinnicombe (2012b). Por isso sugere-se às pesquisas que considerem esta temática confirmar se os elementos citados aqui são os que realmente interessam para a promoção de *networking* produtivo para os estudantes de especialização em gestão de agronegócios.

Recomenda-se aos elaboradores e formuladores de currículos de MBA que conhecimentos, disciplinas, conteúdos, habilidades e métodos de ensino não relacionadas à prática gerencial e ao desenvolvimento da carreira de gestor permaneçam de fora das estruturas curriculares dos programas de MBA em gestão de agronegócios, pois pode haver perda de foco quanto aos elementos que contribuirão para a formação gerencial, assim como perda de eficiência por má utilização do tempo de curso na definição de cargas horárias das disciplinas. Deve-se lembrar que um programa de MBA possui tempo de curso definido, baixa frequência de aulas e elevada carga de conteúdos, em alguns casos também há excesso de disciplinas. Em outros, parece haver disciplinas que estão fora do contexto da prática gerencial e do desenvolvimento de carreira, como por exemplo, a presença de disciplinas técnicas do campo da agronomia nas estruturas curriculares dos programas de MBA.

Disciplinas para os programas de MBA em Gestão de Agronegócios que estão voltadas para a agricultura familiar, o cooperativismo e o associativismo podem não fazer sentido para a gestão profissional de agronegócios de grande porte e larga escala, por isso os elaboradores de programas devem refletir para qual público o programa está voltado e caso ele esteja direcionado para graduados com larga experiência em agricultura familiar, cooperativismo e associativismo um currículo e programa de especialização apropriado deve ser formulado para este público. Deve-se considerar também um nome adequado para o programa que seja diferente de Gestão de Agronegócios.

A pesquisa permitiu perceber que os estudantes de MBA esperam que sejam ensinadas no curso técnicas e ferramentas de gestão que eles não aprenderam na faculdade durante a

graduação. Esse é o maior significado da sigla MBA para boa parte dos estudantes que buscam esse tipo de especialização. Do contrário, existem outros programas de pós-graduação lato sensu que estão voltados para as ciências agrárias, mas que não necessariamente irão tratar de gestão empresarial.

Deve-se considerar que os estudantes de MBA que irão compor uma classe ou sala de aula podem ter formação diversa e terminaram a sua graduação há bastante tempo, por isso nivelamentos da turma quanto aos conteúdos são importantes, mas no momento não é possível obter um consenso se nos programas de MBA em gestão de agronegócios é necessário haver nivelamento quanto a conhecimentos específicos da área da agronomia ou de subáreas como a agricultura e a pecuária.

Nesse sentido, os programas também devem pensar e refletir sobre os seus posicionamentos no fornecimento de serviços educacionais diante da internacionalização do ensino e na hipótese de estudantes estrangeiros virem para o Brasil em busca de uma especialização que considere a gestão dos nossos agronegócios. Esse é um assunto à parte que pode ser considerado em pesquisas futuras que retomem a abordagem de programas de MBA para os agronegócios.

Os programas desenvolvem a disciplina de didática para que o estudante também possa ser professor, aumentando as suas chances de carreira, mas nem todos têm este desejo. Para a carreira de professor também seria necessário um conjunto de habilidades semelhantes às que podem ser desenvolvidas através de disciplinas *soft-skills*. Contudo, acredita-se que existem pessoas com maior facilidade de trabalhar conteúdos e habilidades que envolvem as *soft-skills*.

Dentre as limitações desta pesquisa destaca-se que dada a impossibilidade de se pesquisar individualmente cada um desses programas, inclusive de identificar as diferenças entre eles quanto às suas motivações e seus processos de criação, escolhas e decisões curriculares. Resolveu-se definir que este seria um estudo de caso único, o caso dos programas de MBA em gestão de agronegócios. Apesar das várias cadeias produtivas, segmentos e dos vários órgãos e entidades setoriais existentes que os representam não seria possível privilegiar nenhum deles, mas ouvir aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AHN, M. J.; ETTNER, L. Cultural intelligence (CQ) in MBA curricula. **Multicultural Education & Technology Journal**, v. 7, n. 1, p. 4–16, 2013.
- ALAVI, M.; LEIDNER, D. E. Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. **MIS Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 107–136, 2001.
- ALMEIDA, N. C. P. DE; SOUZA-SILVA, J. C. DE. Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores: Como Aprendem os Gestores em uma Indústria do Setor Petroquímico. **REGE**, v. 22, n. 3, p. 383–404, 2015.
- ALMOG-BAREKET, G. The missing component in MBA programs. **Management Decision**, v. 49, n. 10, p. 1600–1611, 2011.
- ALSTON, J. M.; PARDEY, P. G. Agriculture in the Global Economy. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 28, n. 1, p. 121–146, 2014.
- ALVES, E. M. S. **O Trabalhador e as Exigências Letradas na Área Rural**. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)– PPGE da Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14996/1/2013_ElianaMariaSarretaAlves.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- AMBROSINI, V.; BILLSBERRY, J.; COLLIER, N. Teaching soft issues in strategic management with films: Arguments and suggestions. **International Journal of Management Education**, v. 8, n. 1, p. 63–72, 2009.
- AMBROSINI, V.; BOWMAN, C. Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 6, p. 811–829, 2001.
- ANDERSON, J.; WIJK, G.-J. VAN. Customized executive learning: a business model for the twenty-first century. **Journal of Management Development**, v. 29, n. 6, p. 545–555, 2010.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455–473, 2006.
- AR, I. M.; HAMZAÇEBI, C.; BAKI, B. Business School ranking with grey relational analysis: the case of Turkey. **Grey Systems: Theory and Application**, v. 3, n. 1, p. 76–94, 2013.
- ARGOTE, L.; MCEVILY, B.; REAGANS, R. Managing Knowledge in Organizations: An Integrative Framework and Review of Emerging Themes. **Management Science**, v. 49, n. 4, p. 571–582, 2003.
- ARGOTE, L.; MIRON-SPEKTOR, E. Organizational Learning: From Experience to

- Knowledge. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1123–1137, 2011.
- BAILEY, J.; FORD, C. Management as Science versus Management as Practice in Postgraduate Business Education. **Business Strategy Review**, v. 7, n. 4, p. 7–12, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARNEY, J. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99–120, 1991.
- BARROWS, S. P. The Law of Population and the Austrian School: How Austrian Economists Interacted with Thomas Robert Malthus. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 69, n. 4, p. 1178–1205, 2010.
- BARUCH, Y. To MBA or not to MBA. **Career Development International**, v. 14, n. 4, p. 388–406, 2009.
- BARUCH, Y.; LEEMING, A. Programming the MBA programme - the quest for curriculum. **Journal of Management Development**, v. 15, n. 7, p. 27–36, 1996.
- BARUCH, Y.; SANG, K. J. C. Predicting MBA graduates' donation behaviour to their alma mater. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 8, p. 808–825, 2012.
- BATALHA, M. O.; SILVA, A. L. DA. Marketing & Agribusiness um Enfoque Estratégico. **RAE**, v. 35, n. 5, p. 30–39, 1995.
- BERNON, M.; MENA, C. The evolution of customised executive education in supply chain management. **Supply Chain Management: An International Journal**, v. 18, n. 4, p. 440–454, 2013.
- BLOOM, N. et al. Does management matter? Evidence from India. **The Quarterly Journal of Economics**, v. 128, n. 1, p. 1–51, 2013.
- BLOUNT, Y.; MCNEILL, M. Fostering independent learning and engagement for postgraduate students: Using a publisher-supplied software program. **International Journal of Educational Management**, v. 25, n. 4, p. 390–404, 2011.
- BO TSO, A. W. Reflections on Blended Learning: A Case Study at the Open University of Hong Kong. **Asian Association of Open Universities Journal**, v. 10, n. 1, p. 77–86, 2015.
- BOND, E.; GOODCHILD, T. Paradigms, paradoxes and professionalism: An exploration of lecturers' perspectives on technology enhanced learning. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 72–83, 2013.
- BRANCO, A. R. O Perfil das Universidades Corporativas no Brasil. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 7, n. 4, p. 99–120, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Política Agrícola. **Projeções do Agronegócio: Brasil 2015/16 a 2025/26 Projeções de Longo Prazo**. Brasília: MAPA/SPA, 2016. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/projecoes-do-agronegocio/proj_agronegocio2016.pdf/view>. Acesso em 20 ago. 2017.

BUNT-KOKHUIS, S. VAN DE; WEIR, D. Serving culturally diverse e-learners in business schools. **Multicultural Education & Technology Journal**, v. 7, n. 1, p. 17–45, 2013.

CARAYANNIS, E. G.; DEPEIGE, A.; SINDAKIS, S. Dynamics of ultra-organizational co-opetition and circuits of knowledge: a knowledge-based view of value ecology. **Journal of Knowledge Management**, v. 18, n. 5, p. 1020–1035, 2014.

CARNALL, C. The third-generation MBA: global reach and “local” service. **The Learning Organization**, v. 2, n. 2, p. 18–27, 1995.

BOLETIM PIB DO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO [do] Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA). Piracicaba, v. 1, n.7, 2017. Mensal. Disponível em: <<http://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CHEN, A.; DOHERTY, N.; VINNICOMBE, S. Developing women’s career competencies through an EMBA. **Gender in Management**, v. 27, n. 4, p. 232–248, 2012a.

CHEN, A.; DOHERTY, N.; VINNICOMBE, S. The perceived value of networking through an EMBA: a study of Taiwanese women. **Career Development International**, v. 17, n. 7, p. 646–662, 2012b.

CHEN, D.-N.; LIANG, T.-P. Knowledge diversity and firm performance: an ecological view. **Journal of Knowledge Management**, v. 20, n. 4, p. 671–686, 2016.

CHEN, H.; GILCHRIST, S. B. Online access to higher education on YouTubeEDU. **New Library World**, v. 114, n. 3/4, p. 99–109, 2013.

CHIA, R. Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 4, p. 409–428, 1996.

CHRISTENSEN, D. G.; NANCE, W. R.; WHITE, D. W. Academic Performance in MBA Programs: Do Prerequisites Really Matter? **Journal of Education for Business**, v. 87, p. 42–47, 2012.

CHULKOV, D. V.; ALSTINE, J. VAN. Challenges in designing student teaching evaluations in a business program. **International Journal of Educational Management**, v. 26, n. 2, p. 162–174, 2012.

CLINEBELL, S. K.; CLINEBELL, J. M. The tension in business education between academic rigor and real-world relevance: the role of executive professors. **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 1, p. 99–107, 2008.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **RAM**, v. 15, n. 3, p. 221–252, 2014.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA (Brasil). **Agronegócio emprega cerca de 19 milhões de pessoas no Brasil, estima Cepea**. In: Reuters. 2017. Disponível em: <<http://www.cnabrazil.org.br/noticias/agronegocio-emprega-cerca-de-19-milhoes-de-pessoas-no-brasil-estima-cepea>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA (Brasil). **Agropecuária supera obstáculos e segue liderando a economia brasileira em 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.cnabrazil.org.br/noticias/agropecuaria-supera-obstaculos-e-segue-liderando-economia-brasileira-em-2016>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 128–152, 1990.

COLLET, C.; HINE, D.; PLESSIS, K. DU. Employability skills: perspectives from a knowledge-intensive industry. **Education + Training**, v. 57, n. 5, p. 532–559, 2015.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, C. C. D. M. et al. Determinantes do desenvolvimento do setor agropecuário nos municípios. **Revista de Administração**, v. 48, n. 2, p. 295–309, 2013.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522–537, 1999.

D’SOUZA, C. Debating: a catalyst to enhance learning skills and competencies. **Education + Training**, v. 55, n. 6, p. 538–549, 2013.

DAL-SOTO, F.; MONTICELLI, J. M. Coopetition Strategies in the Brazilian Higher Education. **RAE**, v. 57, n. 1, p. 65–78, 2017.

DAMERON, S.; DURAND, T. Strategies for business schools in a multi-polar world. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 323–335, 2013.

DATAR, S. M.; GARVIN, D. A.; CULLEN, P. G. Rethinking the MBA: business education

at a crossroads. **Journal of Management Development**, v. 30, n. 5, p. 451–462, 2011.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DESSEIN, W.; SANTOS, T. Adaptive Organizations. **Journal of Political Economy**, v. 114, n. 5, p. 956–995, 2006.

DEŽELAN, T.; LAKER, J.; PAVLIN, S. What Determines Enterprises' Perceptions of Future Development in Higher Education - Strange Bedfellows? **European Journal of Education**, v. 51, n. 1, p. 107–125, 2016.

DIAS, K. M. et al. Uma perspectiva de desenvolvimento rural baseada nas características socioeconômicas dos produtores rurais de Iporá e região, Estado de Goiás/GO. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 10, n. 4, p. 49–57, 2015.

DONOVAN, P. Actors and avatars: why learners prefer digital agents. **European Journal of Training and Development**, v. 39, n. 9, p. 738–768, 2015.

DURACH, C. F.; WIELAND, A.; MACHUCA, J. A. D. Antecedents and dimensions of supply chain robustness: a systematic literature review. **International Journal of Physical Distribution & Logistics Management**, v. 45, n. 1/2, p. 118–137, 2015.

EISNER, E. W. Franklin Bobbitt and the “Science” of Curriculum Making. **The School Review**, v. 75, n. 1, p. 29–47, 1967.

ELLIOTT, C. J.; GOH, S. C. Does accreditation promote organizational learning? A multiple case study of Canadian university business schools. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 7, p. 737–755, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM ECONOMIA APLICADA (CEPEA). **Desenvolvimento Metodológico e Cálculo do PIB das Cadeias Produtivas do Algodão, Cana-de-açúcar, Soja, Pecuária de Corte e Leite no Brasil**. Piracicaba, 2011. Disponível em:
<https://www.cepea.esalq.usp.br/upload/kceditor/files/PIB_Cadeias_relatorio2009_10.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FELCE, A.; PERKS, S.; ROBERTS, D. Work-based skills development: a context-engaged approach. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, v. 6, n. 3, p. 261–276, 2016.

FERRAZ, R. P. D.; SIMÕES, M.; DUBREUIL, V. Indicadores para a avaliação do processo de expansão da cultura canavieira no sul do estado de Goiás. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, v. 29, p. 76–86, 2013.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA, M. DE M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLICK, U. Qualitative research - state of the art. **Social Science Information**, v. 41, n. 1, p. 5–24, 2002.

FOJT, M. Industrial and Strategic issues for training. **Industrial and Commercial Training**, v. 28, n. 6, p. 1–36, 1996.

FONSECA, D. M. DA. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 173–182, 2004.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no Ensino em Administração: Novas Estratégias para o Século XXI. **RAE**, v. 44, n. 1, p. 96–115, 2004.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a Elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014.

GARNETT, J.; CAVAYE, A. Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. **Journal of Work-Applied Management**, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2015.

GARRAWAY, J. Knowledge boundaries and boundary-crossing in the design of work-responsive university curricula. **Teaching in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 211–222, 2010.

GEORGE, M. P.; MAMPILLY, S. R. A model for student mentoring in business schools. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 1, n. 2, p. 136–154, 2012.

GIBBS, B.-W. Valuing Creativity in the Higher Education Sector: What Price the Creative Knowledge Economy? **International Journal of Pedagogies and Learning**, v. 4, n. 3, p. 5–12, 2008.

GOIÁS (Estado). Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG). **Polos industriais do estado de Goiás: Aparecida de Goiânia**. Goiânia, 2015a. Disponível em: <https://issuu.com/sistemafieg/docs/polo_industrial_aparecida_c5bff59c11a275>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GOIÁS (Estado). Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG). **Polos industriais do estado de Goiás: Rio Verde**. Goiânia, 2015b. Disponível em: <https://issuu.com/sistemafieg/docs/polo_industrial_rio_verde_web>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). **Goiás em dados 2015**. Goiânia, 2015c. 105 p. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/down/godados2015.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). **O Complexo Agroindustrial da Soja e a Produção de Biodiesel no Estado de Goiás**. Goiânia, 2012. 10 p. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/pub/conj/conj23/artigo05.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). **Os polos econômicos do estado de Goiás**. Goiânia, 2011. 71 p. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/polos_economicos_de_goiias.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOODRICK, E. From Management as a Vocation to Management as a Scientific Activity: An Institutional Account of a Paradigm Shift. **Journal of Management**, v. 28, n. 5, p. 649–668, 2002.

GRANT, R. M. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 109–122, 1996a.

GRANT, R. M. Prospering in Dynamically-Competitive Environments: Organizational Capability as Knowledge Integration. **Organization Science**, v. 7, n. 4, p. 375–387, 1996b.

GROVER, V.; DAVENPORT, T. H. General Perspectives on Knowledge Management: Fostering a Research Agenda. **Journal of Management Information Systems**, v. 18, n. 1, p. 5–21, 2001.

GUERTIN, E. Helping Students Design an Education. **The Journal of General Education**, v. 64, n. 2, p. 131–138, 2015.

GUILDING, C.; CRAVENS, K. S.; TAYLES, M. An international comparison of strategic management accounting practices. **Management Accounting Research**, n. 11, p. 113–135, 2000.

GUIMARÃES, G. M. A. **Agronegócio, Desenvolvimento e Sustentabilidade: Um Estudo De Caso Em Rio Verde – GO**. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais)–Programa de Doutorado em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://ciamb.prpg.ufg.br/up/104/o/Tese_Gislene_margaret_CIAMB_2010.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

GUPTA, A.; BENNETT, S. E. An empirical analysis of the effect of MBA programs on organizational success. **International Journal of Educational Management**, v. 28, n. 4, p. 451–460, 2014.

GUPTA, A.; TUREK, J. Empirical investigation of predictors of success in an MBA programme. **Education + Training**, v. 57, n. 3, p. 279–289, 2015.

GUPTA, N.; BHARADWAJ, S. S. Agility in business school education through richness and reach: a conceptual model. **Education & Training**, v. 55, n. 4/5, p. 370–384, 2013.

GUPTA, P. B.; SAUNDERS, P. M.; SMITH, J. Traditional Master of Business Administration (MBA) Versus the MBA With Specialization: A Disconnection Between What Business Schools Offer and What Employers Seek. **Journal of Education for Business**, v. 82, n. 6, p. 307–312, 2007.

GUTH, W. D. Toward a Social System Theory of Corporate Strategy. **The Journal of Business**, v. 49, n. 3, p. 374–388, 1976.

HALL, S. Geographies of business education: MBA programmes, reflexive business schools and the cultural circuit of capital. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 33, n. 1, p. 27–41, 2008.

HASKINS, M. E.; SHAFFER, G. R. Learning collaborations' with your executive education provider for mutual benefit. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 10, p. 1080–1092, 2013.

HAY, A.; HODGKINSON, M. More Success than Meets the Eye—A Challenge to Critiques of the MBA. **Management Learning**, v. 39, n. 1, p. 21–40, 2008.

HOLLEY, D. Student attitudes to socially responsible business: a case study of mine workers in Chile. **Social Responsibility Journal**, v. 8, n. 2, p. 174–185, 2012.

HOMMEL, U.; KING, R. The emergence of risk-based regulation in higher education: Relevance for entrepreneurial risk taking by business schools. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 5, p. 537–547, 2013.

HOPEWELL, K. The transformation of state-business relations in an emerging economy: The case of Brazilian agribusiness. **Critical Perspectives on International Business**, v. 10, n. 4, p. 291–309, 2014.

HORDERN, J. Management studies educational knowledge: technical, elite or political? **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 4, p. 385–396, 2014.

HORDERN, J. On the making and faking of knowledge value in higher education curricula. **Teaching in Higher Education**, v. 2517, n. October, p. 1–14, 2016.

HOWE, K.; EISENHART, M. Standards for Qualitative (And Quantitative) Research: A Prolegomenon. **Educational Researcher**, v. 19, n. 4, p. 2–9, 1990.

HUANG, J.-J. The evolutionary perspective of knowledge creation: A mathematical representation. **Knowledge-Based Systems**, v. 22, n. 6, p. 430–438, 2009.

HUI, L. T.; FATT, Q. K. Academic rigour, managerial relevance and triangulation of research methods: A perspective of expectations fulfilment in postgraduate education. **Industry and Higher Education**, v. 22, n. 4, p. 253–259, 2008.

HUMPHREYS, J. et al. Lost in translation: from B-school to business. **Journal of Business Strategy**, v. 31, n. 2, p. 13–17, 2010.

HUNT, S. D.; SPECK, P. S. Specialization and the MBA: Is the Broad MBA Passé? **California Management Review**, v. 28, n. 3, p. 159–175, 1986.

ICKIS, J. C.; WOODSIDE, A. G.; OGLIASTRI, E. Executive learning through case

discussion. **Management Decision**, v. 52, n. 9, p. 1552–1563, 2014.

IKEDA, A. A.; BACELLAR, F. C. T. Objetivos e Expectativas de Alunos de MBA Executivos. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 3, n. 3, p. 70–90, 2005.

IKEDA, A. A.; CAMPOMAR, M. C.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. Educação continuada para executivos: considerações sobre as expectativas e os atributos importantes para o aluno em um MBA. **Revista de Economia e Administração**, v. 2, n. 3, p. 11–25, 2003.

IONS, K.; MINTON, A. Can work-based learning programmes help companies to become learning organisations? **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, v. 2, n. 1, p. 22–32, 2012.

JAEHN, L. O Pensamento Curricular e a Relação entre Poder e Conhecimento: Controle e Regulação. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 114–124, 2012.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256–272, 2012.

JAKUBIK, M. Exploring the knowledge landscape: four emerging views of knowledge. **Journal of Knowledge Management**, v. 11, n. 4, p. 6–19, 2007.

JIANG, N.; CARPENTER, V. Faculty-specific factors of degree of HE internationalization: An evaluation of four faculties of a post-1992 university in the United Kingdom. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 3, p. 242–259, 2013.

KACHRA, A.; SCHNIETZ, K. The Capstone Strategy Course: What Might Real Integration Look Like? **Journal of Management Education**, v. 32, n. 4, p. 476–508, 2008.

KARUNARATNE, P. S. M.; BREYER, Y. A.; WOOD, L. N. Transforming the economics curriculum by integrating threshold concepts. **Education + Training**, v. 58, n. 5, p. 492–509, 2016.

KATHAWALA, Y.; ABDU, K.; ELMUTI, D. S. The global MBA: a comparative assessment for its future. **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 1, p. 14–23, 2002.

KNIGHT, P. T. Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making. **Teaching in Higher Education**, v. 6, n. 3, p. 369–381, 2001.

KOGUT, B.; ZANDER, U. Knowledge of the Firm, Combinative Capabilities, and the Replication of Technology. **Organization Science**, v. 3, n. 3, p. 383–397, 1992.

_____. Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation. **Journal of International Business Studies**, v. 24, n. 4, p. 625–645, 1993.

- KUSHNER, R. J. . Curriculum as Strategy: The Scope and Organization of Business Education in Liberal Arts Colleges. **The Journal of Higher Education**, v. 70, n. 4, p. 413–440, 1999.
- LANCIONE, M.; CLEGG, S. R. The lightness of management learning. **Management Learning**, v. 46, n. 3, p. 280–298, 2015.
- LARYEA, S. Feedback provision and use in teaching and learning: a case study. **Education + Training**, v. 55, n. 7, p. 665–680, 2013.
- LEANDRO, L. A. DE L.; ZAGO, C. A. A Participação das Disciplinas da Área de Administração nos Currículos dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental Brasileiros. **REAd**, v. 81, n. 2, p. 491–514, 2015.
- LEGER, L. A.; SIRICHAND, K. Training in literature review and associated skills. **Journal of Applied Research in Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 258–274, 2015.
- LIEBESKIND, J. P. Knowledge, strategy, and the theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 93–107, 1996.
- LILLEY, K.; BARKER, M.; HARRIS, N. Educating global citizens in business schools. **Journal of International Education in Business**, v. 7, n. 1, p. 72–84, 2014.
- LIMA, V. M. DE; BOSCARIOLI, C. Uso de Ferramentas de Business Intelligence na Análise de Desempenho de uma Empresa de Agronegócios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 8., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2012. p. 420-431. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbsi/2012/0042.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- LINDORFF, M.; JONSON, E. P. CEO business education and firm financial performance: a case for humility rather than hubris. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 461–477, 2013.
- LORANGE, P. Business school culture: customer-focused, virtual and cooperative. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 336–347, 2013.
- LOUREIRO, C. M. P.; COSTA, I. DE S. A. DA; FREITAS, J. A. DE S. B. E. Trajetórias Profissionais de Mulheres Executivas: Qual o Preço do Sucesso? **Revista de Ciências da Administração**, v. 14, n. 33, p. 130–144, 2012.
- LUCENA, E. DE A.; CUNHA, C. J. C. DE A. E. Conteúdos de Aprendizagem Profissional de Executivos Varejistas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 16, n. 50, p. 43–59, 2014.
- LUEDDEKE, G. R. Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in Higher Education. **The Journal of Higher Education**, v. 70, n. 3, p. 235–260, 1999.
- LY, C. T. M.; VICKERS, M. H.; FERNANDEZ, S. Master of Business Administration (MBA) student outcomes in Vietnam: Graduate student insights from a qualitative study.

Education + Training, v. 57, n. 1, p. 88–107, 2015.

MANDILAS, A.; KOURTIDIS, D.; PETASAKIS, Y. Accounting curriculum and market needs. **Education + Training**, v. 56, n. 8/9, p. 776–794, 2014.

MANNING, P. Embedding anti-corruption in the MBA curriculum. **Journal of Global Responsibility**, v. 9, n. 1, p. 111–129, 2018.

MARKIDES, C.; MANG, P. Y.; MINTZBERG, H. Strategic Innovation: Constantinos Markides on Strategy and Management. **The Academy of Management Executive**, v. 14, n. 3, p. 43–45, 2000.

MARR, B.; SPENDER, J.-C. Measuring knowledge assets: implications of the knowledge economy for performance measurement. **Measuring Business Excellence**, v. 8, n. 1, p. 18–27, 2004.

MARSHALL, L. C. A Balanced Curriculum in Business Education. **Journal of Political Economy**, v. 25, n. 1, p. 84–105, 1917.

MASCARENHAS, A. O.; ZAMBALDI, F.; MORAES, E. A. DE. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **RAE**, v. 51, n. 3, p. 265–279, 2011.

MIKALEF, P.; PAPPAS, I. O.; GIANNAKOS, M. An Integrative Adoption Model of Video-Based Learning. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 33, n. 4, p. 219–235, 2016.

MINTZBERG, H. From Management Development to Organization Development with Impact. **OD Practitioner**, v. 43, n. 3, p. 25–29, 2011.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. R. **Reality Programming for MBAs**, 2002. Disponível em: <<https://www.strategy-business.com/article/11430?gko=3c74e>>. Acesso em: 30 set. 2017.

MONKS, K.; WALSH, J. S. The role of postgraduate education in management development. **Journal of European Industrial Training**, v. 25, n. 2/3/4, p. 148–156, 2001.

MORAES, E. A. et al. Seleção de cursos de educação continuada por executivos de empresas. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 2, p. 1–22, 2006.

MORAES, L. V. DOS S. DE; SILVA, M. A. DA; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem Gerencial: Teoria e Prática. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, p. 1–21, 2004.

MUFF, K. Are business schools doing their job? **Journal of Management Development**, v. 31, n. 7, p. 648–662, 2012.

MUTADIUA, C. A. P.; STOLF, R.; ABREU, L. S. DE. Adoção de práticas de manejo da agrobiodiversidade e estratégias de diversificação dos meios de vida das comunidades rurais em Pirenópolis - Goiás. **Rev. Bras. de Agroecologia**, v. 9, n. 1, p. 134–140, 2014.

- NAEEM, M.; NEAL, M. Sustainability in business education in the Asia Pacific region: a snapshot of the situation. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 60–71, 2012.
- NAVARRO, P. The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 1, p. 108–123, 2008.
- NEELANKAVIL, J. P. Corporate America's Quest for an Ideal MBA. **Journal of Management Development**, v. 13, n. 5, p. 38–52, 1994.
- NEVES, M. F. Método para planejamento e gestão estratégica de sistemas agroindustriais (GESis). **Revista de Administração**, v. 43, n. 4, p. 331–343, 2008.
- NIU, K.-H. Knowledge management practices and organizational adaptation: Evidences from high technology companies in China. **Journal of Strategy and Management**, v. 3, n. 4, p. 325–343, 2010.
- NOGUEIRA, A. C. L. Mecanização na agricultura brasileira: uma visão prospectiva. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 4, p. 77–87, 2001.
- NONAKA, I. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. **Organization Science**, v. 5, n. 1, p. 14–37, 1994.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- NONAKA, I.; VON KROGH, G. Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. **Organization Science**, v. 20, n. 3, p. 635–652, 2009.
- O'CONNOR, K.; YATES, L. Classifying Curriculum Scholarship in Australia: A Review of Postgraduate Theses 1975-2005. **The Australian Educational Researcher**, v. 37, n. 1, p. 125–143, 2010.
- ODELIUS, C. C. et al. Atitudes e Habilidades Sociais para Trabalho em Equipe: Desenvolvimento de uma Escala. **RAC**, v. 20, n. 2, p. 175–196, 2016.
- PARDINI, D. J.; GONÇALVES, C. A.; AZEVEDO, A. C. Aprendizagem na educação gerencial de executivos. **Rev. Ciênc. Admin**, v. 20, n. 1, p. 380–404, 2014.
- PARENTE, D. H.; STEPHAN, J. D.; BROWN, R. C. Facilitating the acquisition of strategic skills: The role of traditional and soft managerial skills. **Management Research Review**, v. 35, n. 11, p. 1004–1028, 2012.
- PATON, R. A. Developing businesses and people : an MBA solution ? **Journal of Management Development**, v. 20, n. 3, p. 235–244, 2001.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye.

Academy of Management Learning & Education, v. 1, n. 1, p. 78–95, 2002.

_____. O fim das escolas de negócio? **RAE**, v. 43, n. 2, p. 11–28, 2003.

_____. The Business School “Business”: Some Lessons from the US Experience. **Journal of Management Studies**, v. 41, n. 8, p. 1501–1520, 2004.

PFEFFERMANN, G. GBSN’s perspective on business education and globalization. **Journal of Management Development**, v. 35, n. 7, p. 866–877, 2016.

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado. **RBPG**, v. 3, n. 5, p. 7–26, 2006.

PILATI, R.; PORTO, J. B.; SILVINO, A. M. D. Educação Corporativa e Desempenho Ocupacional: Há Alguma Relação? **RAE-eletrônica**, v. 8, n. 2, 2009.

PILLAY, S.; JAMES, R. Gaming across cultures: experimenting with alternate pedagogies. **Education + Training**, v. 55, n. 1, p. 7–22, 2013.

RAJARAM, K.; BORDIA, S. Culture clash. **Journal of International Education in Business**, v. 4, n. 1, p. 63–83, 2011.

RAMBURUTH, P.; TANI, M. The impact of culture on learning: exploring student perceptions. **Multicultural Education & Technology Journal**, v. 3, n. 3, p. 182–195, 2009.

RAYMENT, J.; SMITH, J. The current and future role of business schools. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 478–494, 2013.

REES, C.; JAMIL, R.; ROWLANDS, K. Blame the parents! Attitudes towards business ethics with reference to MBA programs in Malaysia. **Industrial and Commercial Training**, v. 47, n. 5, p. 221–227, 2015.

REHAGRO. **Capacitação de mão de obra no agronegócio**, 2017. Disponível em: <<http://rehagro.com.br/capacitacao-de-mao-de-obra-no-agronegocio/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

REZENDE, G. C. DE. Políticas trabalhista, fundiária e de crédito agrícola no Brasil: uma avaliação crítica. **RER**, v. 44, n. 1, p. 047–078, 2006.

ROBERTS, P. Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 5, p. 542–555, 2015.

RODRIGUES, R. M. **O Mercado de Trabalho no Agronegócio Brasileiro e Paulista entre 2012 e 2016: Dinâmicas Semelhantes?** 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócio)–MPAGRO da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17964>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROGLIO, K. D. D. O compartilhamento de experiências como fonte de aprendizado: comparando um programa de MBA executivo brasileiro com um americano. **FACES R. Adm.**, v. 8, n. 3, p. 29–40, 2009.

ROGLIO, K. D. D.; COELHO, C. C. DE S. R. A atuação do professor em programas de educação executiva: o desenvolvimento de executivos efetivos. **E&G - Revista Economia e Gestão**, v. 19, n. 19, p. 05–24, 2009.

ROGLIO, K. D. D.; CORSO, J. M. DEL; SILVA, W. V. DA. Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável e Programas de Educação Executiva: Uma Contribuição do Pensamento Conectivo. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 6, n. 1, p. 07–18, 2008.

ROGLIO, K. D.; LIGHT, G. Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 2, p. 156–173, 2009.

RONDA-PUPO, G. A.; GUERRAS-MARTIN, L. A. Dynamics of the Evolution of the Strategy Concept 1962-2008: A Co-Word Analysis. **Strategic Management Journal**, v. 33, p. 162–188, 2012.

ROZANSKI, A. The educational orientation of participants in postgraduate managerial study programmes in Poland. **Human Resource Development International**, v. 11, n. 1, p. 91–99, 2008.

RYAN, J.; SILVANTO, S.; BROWN, H. T. The impact of experience-based MBA educational programs on international career mobility. **Journal of Global Mobility**, v. 1, n. 1, p. 28–45, 2013.

SACRIST, G. J. Curriculum deregulating practices: towards the loss of educational sense. **Curriculum Studies**, v. 5, n. 3, p. 343–368, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 400 p.

SAMPAIO, M. DAS M. F. Propostas Curriculares de Estados e Municípios Brasileiros para Ensino Fundamental e Médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7151-1-2-artigo-mec-propostas-curriculares-merces/file>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTIAGO, C. M. **Análise da Competitividade da Cadeia Produtiva do Arroz de Goiás**. In: Documentos 278. 2012. 67 p. Santo Antônio de Goiás: Embrapa Arroz e Feijão. ISSN 1678-9644. Disponível em: <<http://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&biblioteca=vazio&busca=autoria:%22SANTIAGO,%20C.%20M.%22>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SCAFARTO, V.; RICCI, F.; SCAFARTO, F. Intellectual capital and firm performance in the global agribusiness industry: The moderating role of human capital. **Journal of Intellectual**

Capital, v. 17, n. 3, p. 530–552, 2016.

SCHENKEL, M. T.; FINLEY, J.; CHUMNEY, W. RHS, Inc.: Innovation “Guiding” Agriculture. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 36, n. 2, p. 415–425, 2012.

SEETHAMRAJU, R. Business process management: a missing link in business education. **Business Process Management Journal**, v. 18, n. 3, p. 532–547, 2012.

SEGEV, E.; RAVEH, A.; FARJOUN, M. Conceptual Maps of the Leading MBA Programs in the United States: Core Courses, Concentration Areas, and the Ranking of the School. **Strategic Management Journal**, n. 20, p. 549–565, 1999.

SHAH, M.; CHENG, M.; FITZGERALD, R. Closing the loop on student feedback: the case of Australian and Scottish universities. **Higher Education**, v. 74, n. 1, p. 115–129, 2017.

SHARMA, S.; HART, S. L. Beyond “Saddle Bag” Sustainability for Business Education. **Organization & Environment**, v. 27, n. 1, p. 10–15, 2014.

SHAY, S. Curriculum reform in higher education: a contested space. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 4, p. 431–441, 2015.

SIEBERT, S.; MARTIN, G. Reputational challenges for business schools: a contextual perspective. **Education + Training**, v. 55, n. 4/5, p. 429–444, 2013.

SILVA, S. S. DOS S. E.; LUCENA, E. D. A. Como os gestores têm aprendido sobre a rotina de gerenciamento do processo produtivo dos pedidos dos clientes? **Gest. Prod.**, v. 22, n. 2, p. 356–369, 2015.

SILVA, M. A. B. DA; LEITE, N. R. P. Aprendizagem e Mudança Organizacional em uma Instituição de Ensino Superior em Administração. **REAd**, v. 77, n. 1, p. 195–224, 2014.

SILVIS, D. E. et al. Business communication education/training in MBA programmes: An analysis and framework for change. **Journal of Communication Management**, v. 4, n. 1, p. 20–42, 1999.

SINGH, T. P.; BISHT, N. S.; RASTOGI, M. Towards the integration of sustainability in the business curriculum. **Journal of Global Responsibility**, v. 2, n. 2, p. 239–252, 2011.

SOARES, S. A. DA S.; PAULY, E. L. Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção dos secretários dos programas de pós-graduação em Educação. **RBPG**, v. 12, n. 28, p. 387–410, 2015.

SOUZA, G. DA S. E.; GOMES, E. G. Alternative Approaches to Evaluate Experts’ Perceptions: an Application to Agriculture in Brazil. **Pesquisa Operacional para o Desenvolvimento**, v. 9, n. 1, p. 18–28, 2017.

SPENCE, K. K.; MCDONALD, M. A. Assessing Vertical Development in Experiential Learning Curriculum. **Journal of Experiential Education**, v. 38, n. 3, p. 296–312, 2015.

SPENDER, J.-C. Meeting Mintzberg - and Thinking Again about Management Education. **European Management Journal**, v. 7, n. 3, p. 254–266, 1989.

_____. Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 1, p. 63–78, 1996a.

_____. Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 45–62, 1996b.

_____. Pluralist Epistemology and the Knowledge-based Theory of the Firm. **Organization articles**, v. 5, n. 2, p. 233–256, 1998.

_____. Speaking about management education: Some history of the search for academic legitimacy and the ownership and control of management knowledge. **Management Decision**, v. 43, n. 10, p. 1282–1292, 2005.

SPENDER, J.-C.; GRANT, R. M. Knowledge of the firm: Overview. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 5–9, 1996.

STORTI, C. Playing catch-up: Why Americans are not more culturally competent and how a business education can help. **Journal of International Education in Business**, v. 6, n. 2, p. 200–206, 2013.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 5, p. 818–835, 2010.

TAKAHASHI, S.; SAITO, E. Unraveling the process and meaning of problem-based learning experiences. **Higher Education**, v. 66, n. 6, p. 693–706, 2013.

TAN, L. P.; WONG, K. Y. Linkage between knowledge management and manufacturing performance: a structural equation modeling approach. **Journal of Knowledge Management**, v. 19, n. 4, p. 814–835, 2015.

TEECE, D. Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets. **California management review**, v. 40, n. 3, p. 55–79, 1998.

TEMTIME, Z. T.; MMEREKI, R. N. Challenges faced by graduate business education in Southern Africa: Perceptions of MBA participants. **Quality Assurance in Education**, v. 19, n. 2, p. 110–129, 2011.

TSE, C.-B. Rethinking MBA accounting module teaching, assessment and curriculum design. **International Journal of Accounting & Information Management**, v. 18, n. 1, p. 58–65, 2010.

TSOUKAS, H. The firm as a distributed knowledge system: A constructionist approach. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 11–25, 1996.

TSOUKAS, H.; VLADIMIROU, E. What is Organizational Knowledge? **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 7, p. 973–993, 2001.

TUSHMAN, M. L. et al. Relevance and Rigor: Executive Education as a Lever in Shaping Practice and Research. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 3, p. 345–362, 2007.

VALE, M. P. E. DE M.; BERTERO, C. O.; SILVEIRA, R. A. DA. Caminhos diferentes na americanização na educação em administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 837–872, 2013.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79–97, 2014.

VALOR ECONÔMICO. Valor 1000, n. 17, p. 442, ago. 2017. Anual.

VAN BAALEN, P.; KARSTEN, L. The social shaping of the early business schools in The Netherlands. **Journal of Management History**, v. 16, n. 2, p. 153–173, 2010.

VAN DEN BERG, H. A. Three shapes of organisational knowledge. **Journal of Knowledge Management**, v. 17, n. 2, p. 159–174, 2013.

VASCONCELOS, K. C. DE A.; JUNIOR, A. DA S.; SILVA, P. DE O. M. DA. Educação gerencial para atuação em ambientes de negócios sustentáveis: desafios e tendências de uma escola de negócios brasileira. **RAM**, v. 14, n. 4, p. 45–75, 2013.

VELOSO, A. L. D. O. M. et al. Fatores que Afetam a Transferência da Aprendizagem Para o Local de Trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 2, p. 188–201, 2015.

VIVIERS, H. A.; FOUCHÉ, J. P.; REITSMA, G. M. Developing soft skills (also known as pervasive skills): Usefulness of an educational game. **Meditari Accountancy Research**, v. 24, n. 3, p. 368–389, 2016.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Case research in operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195–219, 2002.

WARNER, M. Industrialization, Management Education and Training Systems: A Comparative Analysis. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 1, p. 91–112, 1987.

WHITE, C. S. et al. What makes a “research star”? Factors influencing the research productivity of business faculty. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v. 61, n. 6, p. 584–602, 2012.

WONG, K. Y. et al. Knowledge Management performance measurement: measures, approaches, trends and future directions. **Information Development**, v. 31, n. 3, p. 239–257, 2015.

WOOTTON, D.; STONE, B. K. Modern learning methods for HRD: The clinical legal education (CLE) approach©. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 8/9, p. 839–851, 2010.

WORLD BANK. Building Knowledge Economies: Advanced Estrategies for development. **WBI Development Studies**. Washington, D.C: World Bank, 2007. License: CC BY 3.0 IGO. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6853>>. Acesso em: 30 out. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAKI, S.; RASHIDI, M. Z. Parameters of Quality in Higher Education: A Theoretical Framework. **International J. Soc. Sci. & Education**, v. 3, n. 4, p. 1098–1105, 2013.

ZEHEITNER, K.; PICHLER, R.; TRAPPL, S. EDUCATING THE ONES WHO COUNT. **Journal of Teaching and Education**, v. 1, n. 2, p. 379–383, 2012.

ZUBER-SKERRITT, O.; CENDON, E. Critical reflection on professional development in the social sciences: interview results. **International Journal for Researcher Development**, v. 5, n. 1, p. 16–32, 2014.

APÊNDICES

O objetivo deste Apêndice é apresentar as expressões utilizadas para obter indicadores bibliométricos na base Scopus e os quatro (4) Roteiros de Entrevista Qualitativa. Esses roteiros foram construídos com foco nas unidades e subunidades de análise. A construção desses roteiros está amparada na revisão de literatura, na análise documental e na entrevista piloto.

Expressões Utilizadas na Base Scopus para Obter Indicadores Bibliométricos

Scopus-853-Analyze-Year

```
"Your query : (business education OR management education OR
executive education OR Executive MBA OR Education OR Business
faculty AND strategy OR postgraduate OR higher education OR HE AND
learning OR Teaching OR Skills OR Training AND Universities OR
Programme OR Paradigms OR Pedagogical design OR Alternate pedagogies
AND Educational development OR Curriculum OR Curricula OR Students
OR Competences. AND (LIMIT-TO (PUBYEAR,2018) OR LIMIT-TO (
PUBYEAR,2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR,2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR,2015)
OR LIMIT-TO (PUBYEAR,2014)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,""ar"")) AND
(LIMIT-TO (LANGUAGE,""English"")) OR LIMIT-TO (
LANGUAGE,""Portuguese"")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA,""SOCI"")) OR
LIMIT-TO (SUBJAREA,""BUSI"")) OR LIMIT-TO (SUBJAREA,""ECON"")) OR
LIMIT-TO ( SUBJAREA,""ENVI"")))"
```

Number of results: 853

```
"YEAR",
"2017","246"
"2016","228"
"2015","199"
"2014","180"
```

Scopus-928-Analyze-Year

```
"Your query : (business education OR management education OR
executive education OR Executive MBA OR Education OR Business
faculty AND strategy OR postgraduate OR higher education OR HE AND
learning OR Teaching OR Skills OR Training AND Universities OR
Programme OR Paradigms OR Pedagogical design OR Alternate pedagogies
AND Educational development OR Curriculum OR Curricula OR Students
OR Competences. AND (LIMIT-TO (PUBYEAR,2018) OR LIMIT-
TO (PUBYEAR,2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR,2016) OR LIMIT-
TO (PUBYEAR,2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR,2014)) AND (LIMIT-
TO (DOCTYPE,""ar"")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,""English"")) OR LIMIT-
TO (LANGUAGE,""Portuguese"")))"
```

Number of results: 928

```
"YEAR",  
"2018", "1"  
"2017", "266"  
"2016", "253"  
"2015", "215"  
"2014", "193"
```

Scopus-1140-Analyze-Year

```
"Your query : ((TITLE-ABS-KEY(business education OR management  
education OR executive education OR Executive MBA OR Education OR  
Business faculty AND strategy OR postgraduate OR higher education OR  
HE AND learning OR Teaching OR Skills OR Training AND Universities  
OR Programme ) OR TITLE-ABS-KEY(Paradigms OR Pedagogical design OR  
Alternate pedagogies AND Educational development OR Curriculum OR  
Curricula OR Students OR Competences)))"
```

Number of results: 1140

```
"YEAR",  
"2017", "101"  
"2016", "109"  
"2015", "121"  
"2014", "99"
```

Roteiro 1 – Coordenadores de Programas de MBA em Gestão de Agronegócios

1. Idade.
2. Profissão.
3. Formação específica (técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação)? Em quais cursos?
4. Possui experiência profissional no Agronegócio (ensino, pesquisa, gestão, outro)? Cite essas experiências e o tempo que elas duraram.
5. Já trabalhou como professor, diretor ou coordenador no ensino superior (graduação e pós-graduação – stricto e lato sensu)? Cite essas experiências e o tempo que elas duraram.
6. Você já participou da **criação**, **reformulação** e/ou **implementação** de programas e/ou currículos de pós-graduação em Gestão de Agronegócios? Caso tenha participado poderia descrever como ocorreu esse processo?
7. Como foi pensado este curso?
8. Qual o perfil dos alunos do curso de Gestão de Agronegócios?
9. O que você entende por **conhecimento**, conteúdos, **habilidades**, disciplinas e métodos de ensino-aprendizagem?
10. O que o gestor de agronegócios deve aprender na escola de negócios? Quais **experiências** ele precisa ter durante esse curso?
11. O **tempo** de **duração** de uma especialização em Gestão de Agronegócios é suficiente para desenvolver tais **conhecimentos** e **habilidades**?
12. Em termos de **conhecimentos** e **habilidades** qual a demanda do mercado em relação à especialização dos gestores?
13. Os programas de MBA para gestores de agronegócios estão **inovando**? Quais são as características (boas e ruins) desses programas? O que falta nesses programas?
14. Qual o diferencial da grade curricular do seu programa? Você identifica alguma lacuna em relação a alguma demanda de mercado?
15. Considerando o contexto brasileiro e dos agronegócios. Quais **disciplinas** e **conteúdos** são essenciais na grade curricular (currículo) da pós-graduação em Agronegócios?
16. O que você pensa dos **métodos de ensino** utilizados na pós-graduação em Gestão de Agronegócios?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Roteiro 2 – Gestores de Agronegócios

1. Idade.
2. Profissão
3. Possui formação específica (técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação)? Em quais cursos?
4. Atua em qual atividade produtiva e em que local (cidade/estado)?
5. Possui experiência profissional no Agronegócio (ensino, pesquisa, gestão, outro)?
6. Você poderia descrever a sua trajetória profissional como gestor de agronegócios?
7. Como é a carreira e o mercado de trabalho de um executivo/gestor agrícola no Brasil e em Goiás? Existem características que são particulares dos negócios agrícolas em Goiás?
8. Na sua atividade (área/segmento) qual o perfil dos gestores agrícolas?
9. O que um gestor de agronegócios precisa aprender e desenvolver ao longo de sua carreira?
10. Caso tenha feito especialização. Você tem algum **feedback** para dar ao curso que fez? Em sua opinião, quanto tempo deve durar uma especialização para gestores de agronegócios?
11. Caso não tenha feito especialização. Você sente falta de algo na sua formação?
12. Na sua opinião, os gestores devem fazer cursos de especialização (nível superior) Por quê?
13. O que você entende por **conhecimentos e habilidades**?
14. Em termos de **conhecimentos e habilidades**, qual especialização (tipos de cursos, formação, experiências de aprendizagem) o mercado agrícola (organizações específicas) demanda dos seus gestores? Quais as expectativas desse mercado sobre a qualificação de gestores?

Fonte: Elaboração própria.

Roteiro 3 – Representantes de Órgãos e Entidades Setoriais

1. Idade.
2. Profissão
3. Possui formação específica (técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação)? Em quais cursos?
4. Atua em qual atividade produtiva e em que local (cidade/estado)?
5. Possui experiência profissional no Agronegócio (ensino, pesquisa, gestão, outro)?
6. Como você percebe a carreira de gestores agrícolas no Brasil e em Goiás? Existem características que são particulares dos agronegócios em Goiás?
7. Qual a ideia de gestão agrícola que o mercado tem hoje (grandes organizações do agronegócio)?
8. O que um gestor de agronegócios precisa aprender e desenvolver ao longo de sua **carreira**?
9. Quais as perspectivas do seu segmento sobre a formação de gestores de agronegócios?
10. Você acha importante que gestores agrícolas façam cursos de especialização (nível superior)? Por quê?
11. Você percebe alguma lacuna na formação de gestores de agronegócios que esteja em função de cursos de especialização?
12. Caso tenha feito especialização. Você tem algum **feedback** para dar ao curso que fez? Em sua opinião, quanto tempo deve durar uma especialização para gestores de agronegócios?
13. Caso não tenha feito especialização. Você sente falta de algo na sua formação?
14. O que você entende por **conhecimentos e habilidades**?
15. Em termos de **conhecimentos e habilidades**, qual especialização (tipos de cursos, formação, experiências de aprendizagem) o mercado agrícola (organizações específicas) demanda dos seus gestores? Quais as expectativas desse mercado sobre a qualificação de gestores? Vocês têm dados sobre isso?

Fonte: Elaboração própria.

Roteiro 4 – Especialistas e Consultores em Agronegócios

1. Idade.
2. Profissão.
3. Formação específica (técnica, tecnológica, graduação e pós-graduação)? Em quais cursos?
4. Possui experiência profissional no Agronegócio (ensino, pesquisa, gestão, outro)? Cite essas experiências e o tempo que elas duraram.
5. Já trabalhou como professor, diretor ou coordenador no ensino superior (graduação e pós-graduação – stricto e lato sensu)? Cite essas experiências e o tempo que elas duraram.
6. Você já participou da **criação, reformulação e/ou implementação de programas e/ou currículos de pós-graduação** em Gestão de Agronegócios? Poderia descrever esta(s) experiência(s)?
7. Quais **conhecimentos e habilidades** um programa de agronegócios deve desenvolver nos estudantes?
8. O tempo de duração do MBA em Agronegócios é suficiente para desenvolver tais conhecimentos e habilidades?
9. Qual o **perfil dos alunos de programas** de Gestão de Agronegócios?
10. Qual o **perfil dos gestores** de Agronegócios?
11. Quais as **carências e demandas** do mercado em relação à especialização dos gestores em Agronegócios?
12. Quais **experiências de aprendizagem** o estudante precisa ter durante o MBA?
13. O que você pensa sobre os **métodos de ensino** utilizados nos MBA em Gestão de Agronegócios?
14. Os programas de MBA em agronegócios estão **inovando**?
15. **O que falta nos programas de MBA** em agronegócios?
16. Qual o diferencial que os programas devem buscar para atender o mercado?
17. Quais **disciplinas e conteúdos** são essenciais e quais não são mais essenciais no currículo de Agronegócios?

Fonte: Elaboração própria.

Fundamentos Teóricos dos Roteiros de Entrevista

- As questões iniciais visaram definir o perfil do entrevistado e tiveram elaboração própria.
- Questões 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14 do roteiro 1: elaboração própria.
- Questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12 do roteiro 2: elaboração própria.
- Questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 do roteiro 3: elaboração própria.
- Questões 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 16 do roteiro 4: elaboração própria.
- Questão 6 dos roteiros 1 e 4. Visou identificar uma experiência profissional específica e de interesse da pesquisa. A terminologia **Criação** foi de elaboração própria, mas inspirada em: Kogut e Zander (1993); Nonaka (1994); Spender (1996a); Nonaka e Von Krogh (2009); Nonaka e Takeuchi (1997). **Reformulação** está baseada nos autores: Datar; Garvin e Cullen (2011). **Implementação** está baseada nos autores: Segev; Raveh e Farjoun (1999); Ahn e Ettner (2013); Rajaram e Bordia (2011); Carnall (1995); Naeem e Neal (2012); Gupta e Bharadwaj (2013); Rayment e Smith (2013). **Currículo** está baseada nos autores: Carnall (1995); Roglio e Light (2009); Datar; Garvin e Cullen (2011); Navarro (2008); Seethamraju (2012); Kushner (1999); Spence e McDonald (2015); Zaki e Rashidi (2013); Naeem e Neal (2012); Segev; Raveh e Farjoun (1999); Eisner (1967); Ly; Vickers e Fernandez (2015); Sacrist (1997); O'Connor e Yates (2010); Holley (2012); Bernon e Mena (2013); Mandilas; Kourtidis e Petasakis (2014); Baruch e Leeming (1996); Shay (2015); Silvis et al. (1999); Knight (2001); Sacristán e Gómez (1998); Lancione e Clegg (2015); Gupta; Saunders e Smith (2007); Bailey e Ford (1996); Roberts (2015); Valente (2014); Singh, Bisht e Rastogi (2011); Sharma e Hart (2014); Hordern (2016).
- Questões 9, 11 e 12 do roteiro 1. Questão 13, 14 do roteiro 2. Questões 14 e 15 do roteiro 3. Questão 7 do roteiro 4. A terminologia **Conhecimentos** e **Habilidades** foi inspirada em: Kachra; Schnietz (2008); Bernon e Mena (2013); Gupta e Turek (2015); Garnett e Cavaye (2015); Alavi e Leidner (2001).
- Questão 10 do roteiro 1. Questão 12 do roteiro 4. A terminologia **Experiências de Aprendizagem** foi inspirada em: Davenport e Prusak (2003); Nonaka e Von Krogh (2009); Niu (2010); Nonaka (1994); Knight (2001); Rozanski (2008); Pillay e James (2013).
- Questão 15 do roteiro 1. Questão 17 do roteiro 4. A terminologia **Disciplinas e Conteúdos** foi inspirada em: Segev; Raveh e Farjoun (1999); Navarro (2008); Holley (2012); Naeem & Neal (2012); Seethamraju (2012); Gibbs (2008); Mintzberg e Gosling (2002); Gupta e Bharadwaj (2013); Bailey e Ford (1996); Lancione e Clegg (2015); Grover e Davenport (2001); Anderson e Wijk (2010); Knight (2001); Baruch e Leeming (1996); Rajaram e Bordia (2011); Sacristán e Gómez (1998).
- Questão 16 do roteiro 1. Questão 13 do roteiro 4. A terminologia **Métodos de Ensino** foi inspirada em: Gupta e Bharadwaj (2013); Ly; Vickers e Fernandez (2015); Ryan; Silvanto e Brown (2013); Knight (2001).
- Questão 8 do roteiro 3. A terminologia **Carreira** foi inspirada em: Baruch e Sang (2012); Kathawala; Abdou e Elmuti (2002); Pfeffer e Fong (2002, 2003); Ryan; Silvanto e Brown (2013); Baruch e Leeming (1996); Lueddeke (1999).
- Questão 14 do roteiro 4. A terminologia **Inovação** foi inspirada em: Neelankavil (1994); Datar; Garvin & Cullen (2011); Lancione e Clegg (2015); Lueddeke (1999); Temtime e Mmereki (2011); Gupta e Bharadwaj (2013).
- Questão 10 do roteiro 2. Questão 12 do roteiro 3. A terminologia **Feedback** foi inspirada em: Shah; Cheng e Fitzgerald (2017).
- Questão 13 do roteiro 3. Questão 15 do roteiro 4. A expressão: **“O que falta nos programas de MBA”** foi inspirada em: Almog-Bareket (2011); Seethamraju (2012).

Fonte: Elaboração própria.

ANEXOS

Disciplinas de Especialização em Gestão do Agronegócio em Goiás.

Instituição/Curso	Disciplinas	
<p style="text-align: center;">IPOG</p> <p style="text-align: center;">MBA Agronegócio & Agroindústria com Ênfase em Sustentabilidade</p> <p style="text-align: center;">480 horas/aula</p>	Gestão Estratégica do Agronegócio e da Agroindústria	Políticas Públicas Aplicadas ao Agronegócio e a Agroindústria
	Gestão de Carreira e Marketing Pessoal	Política Nacional de Resíduos Sólidos Lei 12.305 – Logística Reversa
	Gestão da Qualidade e Segurança de Alimentos FSSC 22000/ ISO 14001	Cadeias Produtivas do Agronegócio
	<i>Commodities</i> do Agronegócio	Logística Aplicada às Operações do Agronegócio
	Mudanças Globais e Desenvolvimento Sustentável	RSA - Responsabilidade Socioambiental ISO 26000
	Tendências atuais dos Modais Logísticos no Agronegócio	Hedges - Mercado de Capitais e Mercado Futuro
	O Agronegócio e os Biocombustíveis – Biomassas	Clusters A.P.L. Arranjo Produtivo Local
	Desenvolvimento e Planejamento Regional	Marketing e Gestão de Vendas
	Gestão de Custos de Armazenagem, Distribuição e Exportações	Cooperativismo, Associativismo e Crédito Rural
	Mercado Internacional e Oportunidades para o Agronegócio	Metodologia do Trabalho Científico – EaD
<p style="text-align: center;">IESRIVER (Faculdade Objetivo)</p> <p style="text-align: center;">Gestão do Agronegócio</p> <p style="text-align: center;">360 h/a</p>	Introdução ao agronegócio	Docência superior
	Agronegócio e sistemas de produção	Financiamento do Agronegócio
	Políticas Governamentais Aplicadas ao Agronegócio	Comercialização Agrícola
	Fundamentos de Matemática Financeira	Gestão de Pessoas
	Metodologia da Pesquisa	Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Captação de recursos para investimento em agronegócio	Gestão estratégica do agronegócio
	Mercados derivativos financeiros	Logística aplicada ao agronegócio

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Direito tributário e trabalhista	Elaboração e análise de projetos agroindustriais
	Negócios florestais e agronegócios alternativos	
UEG (Edeia) Gestão em Agronegócio com Ênfase em Cálculos Financeiros 450 h/a (420 a 510)	Agronegócio- Características e Perspectivas	Gestão de Marketing e Comercio Exterior
	Gestão do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	Gestão Estratégica de Custos e formação de preços de produtos ligados ao agronegócio
	Legislação Aplicadas ao Agronegócio	Matemática Financeira e Gestão Financeira
	Metodologia de Pesquisa Científica Aplicada ao Agronegócio	Metodologia Do Ensino Superior
UEG (Itumbiara) Gestão em Agronegócios 450 h/a (420 a 510)	Cadeias Produtivas do Agronegócio	Competitividade Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Direito Agrário e Ambiental	Elaboração e Análise de Projetos Agroindustriais
	Financiamento e Análise de Mercados Agrícolas	Financiamento e Mercado para a Agricultura Familiar
	Fundamentos do Agronegócio	Metodologia Científica
	Métodos Quantitativos	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
UEG (Mineiros) Gestão em Agronegócio 420 h/a (420 a 440)	Agricultura Familiar e Tecnologia	Avaliação de Impactos Ambientais e Licenciamento Ambiental
	Gestão de Pessoas no Agronegócio	Gestão Financeira e de Custos do Agronegócio
	Introdução ao Agronegócio	Mercado Internacional e Recursos no Agronegócio
	Metodologia do Ensino Superior	Métodos e Técnicas de Pesquisa
	Planejamento e zoneamento ambiental	Sistemas de Produção no Agronegócio
	TCC	
UEG (Santa Helena) Gestão Estratégica nos Agronegócios e suas Tecnologias 495 h/a (480 a 495)	Agronegócio e Sistemas Agroindustriais	Análise de Custos no Agronegócio
	Comércio Exterior e o Marketing para o Agronegócio	Elementos de Sistemas de Informação
	Gestão da Cadeia Produtiva e Logística: da Matéria ao Cliente	Gestão Financeira e Controladoria
	Matemática financeira	Metodologia científica e técnicas de projetos de pesquisa
	Metodologia do Ensino Superior	Métodos quantitativos: Estatística e Pesquisa Operacional

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Planejamento Estratégico em Agronegócios	Recursos Naturais, Sustentabilidade e Sistemas Produtivos Integrados
	Seminários I	Sistematização das geotecnologias na gestão de agronegócios
	TCC	Tópicos avançados de economia rural
FMB (Faculdade Montes Belos) Gestão em Agro Negócios 420 h/a	Perfil do Agronegócio Brasileiro	Política Cambial e Comércio Exterior no Agronegócio
	Estrutura do Mercado do Agronegócio	Administração da Produção
	Economia Empresarial	Financiamento agroindustrial e política Monetária
	Metodologia e Técnicas de Pesquisa Científica	Gestão Estratégica de Custos
	Comercialização Agropecuária	Gestão da Qualidade no Agronegócio
	Logística no Agronegócio	Gerência de Projetos e Equipes
	Marketing no Agronegócio	Didática do Ensino Superior
	Gestão do Meio Ambiente	Produção Científica
UNIDESC (Centro Universitário) Gestão de Projetos Agropecuários com Ênfase em Sustentabilidade 360 h/a	Introdução a Elaboração & Gestão de projetos	Diagnóstico de projetos
	Metodologia Aplicada	Modelos e Planejamento Agroambiental
	Gestão & Educação Ambiental	Execução de projetos
	Gestão administrativa	Financiamentos e linhas de créditos
	Economia, Política de Crédito e Mercado Futuro	SGI (Sistemas de Gestão Integrados)
	Gestão de pessoas, Empreendedorismo e Marketing Pessoal	Legislação Agrária & Ambiental
	Gestão de Qualidade e Certificação	Desenvolvimento Sustentável
	Comercialização, Marketing e Exportação	Trabalho Final de Curso
CESUT (Jatá) Gestão de Agronegócios e Bioenergia 390 h/a	Introdução ao Agronegócio	Planejamento Estratégico
	Economia para os Negócios	Comercialização de Produtos Agrícolas e Mercado Internacional
	Gestão de Produtos Agropecuários	Custos e Análise de Investimentos em Agropecuária
	Didática do Ensino Superior	Sistema de Informação Aplicado ao Agronegócio
	Estatística Aplicada ao Agronegócio	Inovação e Empreendedorismo no Agronegócio

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Gestão de Cooperativas	Sistemas de Bioenergia
	Logística Agroindustrial	Evolução do Setor Sucoalcooleiro
	Energias Renováveis e Sustentabilidade	Subprodutos Agrícolas e Industriais de Bioenergia
	Gestão de Pessoas no Agronegócio	Processo Industrial de Produção de Álcool e Açúcar
	Administração da Produção e Qualidade Agroindustrial	Gestão Ambiental Aplicada ao Agronegócio
	Pesquisa de Mercado e Marketing Rural	Metodologia Científica
	Direito Ambiental	
FACEC (Cristalina) Gestão do Agronegócio	Sistemas Agroindustriais	Desenvolvimento Regional
	Transporte e Logística Agroindustrial,	Gestão econômica
	Sistemas de Produção de matérias primas vegetais e animais	Marketing e Gestão da Qualidade no Agronegócio
	Mercado de Trabalho	Tópicos em gestão de negócios internacionais e comportamento do consumidor
	Políticas públicas	Métodos quantitativos e qualitativos
	Territorialidade no agronegócio	Métodos de apoio à tomada de decisão
	Gestão estratégica, organizacional e gestão ambiental	
Faculdade Integrada de Goiás (FIG) MBA em Contabilidade Rural e Gestão do Agronegócio 368 h/a	Gestão de Pessoas e Organizações	Legislação no Agronegócio
	Gestão Financeira e orçamentária	Gestão de Tributos
	Gestão Ambiental no Agronegócio	Contabilidade Rural
	Metodologia Científica	Gestão estratégica da comercialização em agronegócio
	Logística no agronegócio	Seminário / Metodologia do Ensino Superior
UniEVANGÉLICA MBA em Gestão do Agronegócio 518 h/a	Introdução à Gestão do Agronegócio	Estatística Básica
		Gestão Ambiental
	Marketing Pessoal e Gestão de Carreira	Gestão de Custos no Agronegócio
	Marketing Aplicado ao Agronegócio	Gestão da Inovação e empreendedorismo no Agronegócio
Gestão de Pessoas no Agronegócio	Associativismo e Cooperativismo	

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Planejamento Estratégico	Gestão da Qualidade em Agronegócios
	Matemática Aplicada ao agronegócio	Avaliação e Elaboração de projetos agroindustriais
	Tópicos em Economia aplicada ao Agronegócio	Geoprocessamento aplicado ao Agronegócio
	Mercados e comercialização na agropecuária	Metodologia do Trabalho Científico
	Cadeias Produtivas: Grandes culturas e Biocombustíveis	Assistência Técnica e Gerencial
	Cadeias Produtivas: Carne, Leite e Derivados	Políticas Governamentais aplicadas ao Agronegócio
	Gerenciamento e Uso de máquinas e implementos agrícolas	Trabalho de Conclusão de Curso
Moderna Educacional (Anápolis) Gestão em Agronegócios	Introdução ao Agronegócio	Desenvolvimento Sustentável e Recursos Hídricos
	Administração da Produção	Marketing no Agronegócio
	Administração de Recursos Humanos	MTC
	Docência do Ensino Superior	Seminários de Pesquisa
	Estratégia Empresarial	TCC
	Legislação Ambiental em Agronegócios	
Claretiano Gestão de Agronegócios – EaD 360 h/a	Didática do Ensino Superior	Gestão de Pessoas no Agronegócio
	Estratégias de Marketing no Agronegócio	Metodologia da Pesquisa Científica
	Financiamentos Agrícolas, Custos de Produção e Rentabilidade	<i>Supply Chain</i> : Integração e Coordenação de Projetos e Contratos Agroindustriais
	Formação de Preços e Indicadores de Desempenho	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Elaboração própria.

Outras IES em Goiás sem Referências a Disciplinas.

UFG - Economia e Gestão do Agronegócio
FETAC - MBA em Gestão de Cidades e Agronegócios - 360 h/a
FATECNA – Gestão de Projetos em Agronegócio - 368 h/a Gestão Empresarial do Agronegócio - 368 h/a
IESGO (Formosa) - Gestão em Agronegócios
FAI (Faculdades de Iporá) - Gestão em Agronegócios

Fonte: Elaboração própria.

Disciplinas de Especialização em Gestão do Agronegócio no Brasil.

Instituição/Curso	Disciplinas	
UNOESC MBA em Gestão Estratégica do Agronegócio 450 h/a	Análise de Investimentos e Projetos no Agronegócio	Gestão Estratégica da Produção Agroindustrial
	Comercialização de Produtos Agrícolas	Gestão Estratégica de Custos no Agronegócio
	Desenvolvimento Rural	Inovação Sustentável no Agronegócio
	Desenvolvimento Sustentável no Agronegócio	Metodologia de Pesquisa
	Dinâmica dos Mercados Agroindustriais	Monografia/TCC
	Estratégia Competitiva	Pesquisa de Mercado no Agronegócio
	Estratégia da Informação no Agronegócio	Sociedade, Agronegócio e Desenvolvimento
	Visitas Técnicas	
UPIS Pós-Graduação em Agronegócio 420 h/a	Cadeias Produtivas Agroindustriais	Simulação de Negócios
	Políticas Públicas e Agronegócios	Agricultura Familiar, Cooperativismo/Associativismo
	Sustentabilidade e Agronegócios	Métodos e Técnicas de Pesquisa
	Administração Rural e Gestão de Projetos	Comercialização de produtos agroindustriais
	Economia Rural	Mercado de Futuros e Derivativos Agropecuários
	Gestão da Qualidade Agroindustrial	Marketing em Agronegócios
	Trabalho de Conclusão de Curso	
FATECE Agronegócio 360 h/a	Desenvolvimento Sustentável	Didática do Ensino Superior
	Empreendedorismo	Metodologia da Pesquisa
	Direito Ambiental	Contabilidade Gerencial
	Ecosistemas Brasileiros e Gestão Ambiental	Gestão Empresarial
	Gestão da Produção Sucroalcooleira	Direito Empresarial
	Clusters e Rede de Negócios	Comportamento Organizacional
Faculdade Meridional (IMED) Agronegócio 390 h/a	Marketing nos agronegócios	Comercialização: Mercados, Contratos e ferramentas de análise de preços agrícolas
	Os agronegócios no Brasil e na região da produção	Logística empresarial nos agronegócios
	Elaboração e gestão de projetos	Métodos Quantitativos
	Liderança e Comportamento Organizacional	Análise gerencial de custo nos agronegócios
	Gestão de cadeias produtivas	Planejamento e sucessão nos agronegócios

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Estratégias nas Organizações	Tomada de decisão
	Finanças para os agronegócios	Metodologia da Pesquisa
	Técnicas de negociação	Trabalho de Conclusão de Curso
Faculdades CESGAGE MBA em Agronegócios 360 h/a	Gestão Ambiental no Agronegócio	Cooperativismo
	Gestão Estratégica do Agronegócio	Marketing no Agronegócio
	Métodos e Técnicas de Pesquisa	Comercialização
	Economia Aplicada ao Agronegócio Nacional e Internacional	Gestão Jurídica do Agronegócio
	Elaboração, Análise e Avaliação de Projetos Agroindustriais	Cadeias Agroindustriais
	Gestão de Pessoas	Conceito e Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas
	Logística Agroindustrial	Gestão Empreendedora no Meio Rural
FAMES Agronegócios 400 h/a	Sistemas Agrários	Mercados e Comercialização de Produtos Agrícolas e Agroindustriais
	Sustentabilidade e Agroecologia	Legislação Agrária e Ambiental
	Logística de Produtos Agropecuários	Recursos Humanos nos Agronegócios
	Marketing em Agronegócios	Agronegócios: definição, estrutura e dinâmicas
	Sistemas agroalimentares: conceitos e alternativas emergentes	Análise de cadeias produtivas
	Finanças em Agronegócios	Desenvolvimento rural: teorias, temas e dinâmicas
	Formas organizacionais no Agronegócio: produtor individual, cooperativismo, associativismo	Metodologia da Pesquisa
UNIP MBA em Gestão do Agronegócio 400 h/a	Economia e Mercado	Geoprocessamento
	Ética e Legislação: Trabalhista e Empresarial	Redes no Agronegócio
	Contabilidade	Agricultura Sustentável
	Mercado de Capitais	Mercado Futuro
	Cadeias Produtivas	Agricultura Internacional e o Meio Ambiente
	Metodologia Científica	
FEMA Gestão em Agronegócios	Introdução ao Agronegócio	Seminário de Integração
	Análise de Cadeias Produtivas Agroindustriais e Competitividade	Administração de Capital de Giro

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Métodos de Pesquisa	Logística e Suprimentos Agroindustriais
	Mercado Financeiro	Administração da Produção em Empresas Agroindustriais
	Pensamento Estratégico Organizacional	Gestão de Custos na Agropecuária
	Marketing em Agronegócios	Decisão de Investimentos
	Planejamento em Agronegócios	Gestão de Pessoas e o Processo de Aprendizagem Organizacional no Agronegócios
	Gestão Ambiental em Agronegócios	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNIUBE Especialização em Qualidade, Certificação e Rastreabilidade no Agronegócio 390 h/a	Fundamentos da certificação e da rastreabilidade	Certificação e rastreabilidade dos sistemas de produção animal
	Gestão financeira e de recursos humanos voltada a certificação e rastreabilidade	Tecnologias de informação e comunicação aplicadas a certificação e rastreabilidade
	Marco legal da qualidade, da certificação e da rastreabilidade	Certificação e rastreabilidade das cadeias produtivas bioenergia, madeira, papel e celulose e outras fibras naturais
	Métodos, técnicas e ferramentas aplicadas a certificação e à rastreabilidade	Certificação e rastreabilidade dos grãos e açúcar
	Certificação e rastreabilidade da cadeia produtiva do café e outras bebidas alcoólica e não alcoólicas	Metodologia da pesquisa
	Trabalho de conclusão de curso	
Faculdade Unyleya Gestão de Agronegócios – EaD 420 h/a	Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica	Gestão Financeira e Legal
	Trabalho de Conclusão de Curso	Aspectos Financeiros em Comércio Exterior
	Gestão de Pessoas por Competência	Logística Aplicada ao Agronegócio e à Agroindústria
	Introdução às Ciências Ambientais	Sistemas de Produção em Agronegócios
	Legislação Ambiental e Licenciamento Ambiental	Gestão de Agronegócios
UNIPAR MBA em Cooperativismo e Gestão Agroindustrial 360 h/a	Contabilidade tributária Aplicada às cooperativas e Agroindústria	Logística Empresarial no Agronegócio
	Doutrina e Princípios do Cooperativismo	Marketing de relacionamento e Gestão de Pessoas
	Economia Aplicada	Mercado Financeiro
	Gestão Agroindustrial e Inovações Tecnológicas na Produção Agropecuária	Metodologia e Técnicas da Pesquisa Científica

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Gestão Ambiental em Cooperativas e Agroindústria	Métodos Quantitativos Aplicados a Cooperativas e Agroindústria
	Gestão Estratégica da Produção e Operações na Agroindústria	Planejamento e Gestão Estratégica de Cooperativas e Agroindústria
	Gestão estratégica de Custos e Planejamento Financeiro na Agroindústria	Projetos Agroindustriais
Faculdade Bico do Papagaio Gestão de Agroindústria 420 h/a	Avaliação do Impactos Ambientais	Administração em Propriedades Rurais
	Metodologia Científica	Sistema de Produção em Agroindústria
	Orientação de TCC	Mercado Internacional e Recursos em Agroindústria
	Atividades Complementares	Ferramentas Quantitativas em Agroindústria
	Gestão de pessoas na Agroindústria	Processo e Tecnologia para solos, viveiros e mudas
	Gestão Financeira e de Custos em Agroindústria	Controle de pragas
	Planejamento e Zoneamento Ambiental	Prática de Projeto: Empresa Experimental
Anhanguera (Dourados – MS) UNIC (Sorriso – MT) Gestão de Agronegócios	Agronegócios - Características E Perspectivas	Gestão Da Cadeia De Suprimentos
	Gestão Do Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável E Uso, Manejo E Conservação Do Solo	Ferramentas De Comercialização De Produtos Agropecuários
	Gestão Da Agricultura Familiar E De Agroindústrias	Mercado Internacional De Produtos Agroindustriais
	Gestão Associativista E Cooperativista	Gestão De Carreira
	Gestão Da Qualidade Nas Organizações: Da Produção Ao Consumidor Final	Metodologia Da Pesquisa Científica
	Marketing Em Agronegócios	Trabalho De Conclusão De Curso
Faculdade ISEIB Gestão de Agronegócios e Legislação Ambiental 480 h/a	Planejamento em Agronegócios	Direito e Legislação Ambiental
	Fundamentos de Agronegócios	Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade
	Gestão de Resíduos	Certificação Série Iso 14000 - Gestão Ambiental
	Retificação de Área e Parcelamento do Solo	Sistema de Gestão Ambiental
	Movimentos Sociais, Questão Agrária e Ambiental	Docência e Práticas no Ensino Superior
	Geografia Ambiental	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
ESPM	Análise do Ambiente de Agronegócios	Sustentabilidade Empresarial

Instituição/Curso	Disciplinas	
Gestão do Agronegócio 360 h/a	Liderança e Gestão de Equipes	Gestão de Processos e Operações no Agronegócio
	Economia e Estratégia do Agronegócio	Inovação no Agronegócio
	Finanças e Gestão de Riscos no Agronegócio	Ferramentas para gestão Organizacional
	Marketing do Agronegócio	Dias de Campo em Organizações Modelo do Agronegócio
	Negociação Empresarial	Projeto de Conclusão de Curso
UNIASSELVI Gestão do Agronegócio 374 h/a	Agronegócio e Sustentabilidade	Fundamentos do Agronegócios
	Aula Magna	Logística Aplicada ao Agronegócio
	Cadeias Produtivas no Agronegócio	Metodologia do Ensino Superior - Online
	Comercialização e Marketing em Agronegócio	Metodologia do Trabalho Científico - Online
	Direito Aplicado ao Agronegócio	Orientação para o Artigo Científico
	Empreendedorismo e Plano de Negócios	Tecnologia em Agronegócio
Universidade Candido Mendes Gestão em Agronegócios 495 h/a	Aproveitamento Biológico de Resíduos do Agronegócio	Metodologia do Ensino Superior
	Beneficiamento de Produtos: Lavoura, Criação e Rebanho	Metodologia do Trabalho Científico
	Desenvolvimento do Campo e o Meio Ambiente	Pesquisa e Educação a Distância
	Direito Agroambiental	Planejamento em Agronegócio
	Ética Profissional	Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento
	Gestão Estratégica das Organizações	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
UNINTER Administração em Agronegócios e Biotecnologia 450 h/a	Metodologia Científica	Gestão Ambiental no Agronegócio
	Gestão empresarial	Legislação e Licenciamento Ambiental aplicada ao Agronegócio
	Gestão socioambiental e desenvolvimento sustentável	Biotecnologia voltada a produção de grãos e o melhoramento genético animal
	Gestão de pessoas	Comercialização e Mercado Internacional no Agronegócio
	Ética empresarial	Cadeias de Produção no Agronegócios e <i>Commodities</i> Agrícolas
	Gestão estratégica da qualidade	Logística e planejamento do agronegócio
	Planejamento estratégico e competitividade	Marketing no Agronegócio
	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	

Instituição/Curso	Disciplinas	
<p>Grupo UNIS</p> <p>Gestão Aplicada ao Agronegócio</p> <p>450 h/a</p>	Avaliação de Impacto Ambiental e Políticas Compensatórias	Introdução ao Agronegócio
	Business Intelligence	Marketing Empresarial
	Didática e Metodologia no Ensino	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso
	Gestão de Pessoas e Clima Organizacional	Sistemas de Produção no Agronegócio
	Gestão Estratégica	Trabalho de Conclusão de Curso
<p>REHAGRO</p> <p>Gestão no Agronegócio</p>	Marketing e estratégias de mercado	Direito trabalhista no agronegócio
	Planejamento e programação estratégica	Macroeconomia e microeconomia
	Plano de negócios	Estratégias em oratória
	Cooperativismo e associativismo	Gestão da cadeia de suprimentos e logística
	Estratégias de comercialização em <i>commodities</i> agrícolas	Matemática financeira e análise de investimentos
	Gestão de pessoas e equipes	Planejamento econômico e risco de crédito
Negociação para gestores		
<p>FGV (Brasília – DF)</p> <p>MBA Executivo em Economia e Gestão: Agronegócio</p> <p>432 h/a</p>	Avaliação de Empresas e Projetos Agroindustriais	Gestão de Riscos no Agronegócio
	Comercialização: Mercados e Contratos	Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Cadeias Produtivas no Agronegócio	Meio-ambiente e Agronegócio
	Direito Tributário e Trabalhista	Posicionamento Estratégico do Agronegócio
	Financiamento do Agronegócio	Metodologia e Orientação de TCC
	Fundamentos de Matemática Financeira	Conceitos e Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas
	Gestão de Custos no Agronegócio	Cenários Macroeconômicos para Decisão de Investimentos
	Gestão de Pessoas	Logística Empresarial no Agronegócio
Marketing e Gestão de Vendas		
<p>FIA</p> <p>MBA Gestão Estratégica do Agribusiness</p> <p>500 h/a</p>	O Ambiente Econômico e a Gestão Estratégica dos Negócios	Gestão de Negócios no Agronegócio
	Finanças Corporativas e Contabilidade Gerencial	Finanças no Agronegócio
	Métodos Quantitativos Aplicados	Marketing no Agronegócio
	Gestão de Pessoas e Habilidades Gerenciais	Produção e Operações no Agronegócio

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Gestão de Operações e Tecnologia da Informação	Novas Configurações do Agronegócio
	Marketing	Atividades Agropecuárias Específicas
	Comunicação para a Liderança	Metodologia para o Desenvolvimento de Projeto de Aplicação
	Economia e Estratégia no Agronegócio	Trabalho de Conclusão de Curso
FAVAG Gestão Empresarial e Agronegócio 480 h/a	Metodologia Científica	Gestão de Custos
	Docência do Ensino Superior	Gestão de Recursos Humanos
	Planejamento Estratégico	Introdução ao Estudo do Agronegócio: evolução, tendências e perspectivas
	Gestão Financeira	Administração Rural e Controle de Produção
	Gestão de Marketing	Comercialização: Sistemas, Contratos e Tradings
	Gestão de Produção	Agronegócio e Desenvolvimento Sustentável
Faculdade ISAE BRASIL (ISAE) MBA em Gestão Estratégica do Agronegócio 432 h/a	Avaliação de Empresas e Projetos Agroindustriais	Cenários Macroeconômicos para Decisão de Investimentos
	Meio ambiente e Agronegócio	Cadeias Produtivas no Agronegócio
	Logística Empresarial no Agronegócio	Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Financiamento do Agronegócio	Posicionamento Estratégico do Agronegócio
	Conceitos e Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas	Marketing e Gestão de Vendas
	Metodologia Científica para Desenvolvimento de TCCs	Gestão de Riscos no Agronegócio
	Gestão de Custos no Agronegócio	Gestão de Pessoas
	Direito Tributário e Trabalhista	Fundamentos de Matemática Financeira
	Comercialização: Mercados e Contratos	
UNIBALSAS Gestão Executiva no Agronegócio 360 h/a	Comercialização Agrícola	Logística e Suprimentos no Agronegócio
	<i>Commodities</i> Agrícolas	Gestão Financeira e Orçamentária
	Mercados Derivativos	Financiamento no Agronegócio
	Mercado Internacional	Princípios e Técnicas de Negociação
	Marketing e Estratégias no Agronegócio	Metodologia do Ensino Superior
	Gestão de Pessoas e Liderança	Seminários Interdisciplinares
Faculdade Guarai (FAG) Gestão no Agronegócio	Desenvolvimento Sustentável e Agronegócio	Legislação Aplicada ao Agronegócio
	Metodologia da Pesquisa	Gestão de Pessoas no Agronegócio
	Estratégias Competitivas no Agronegócio	Elaboração e Gestão de Projetos no Agronegócio

Instituição/Curso	Disciplinas	
360 h/a	Gestão Financeira Aplicada ao Agronegócio	Cooperativismo, Associativismo e Agricultura Familiar Alinhada ao Desenvolvimento Local
	Políticas de Gestão do Meio Ambiente	Comercio Exterior no Agronegócio
	Gestão de Custos em Empresas Agroindustriais	Logística na Cadeia Produtiva das Empresas Agroindustriais
	Estratégias de Marketing e Vendas no Agronegócio	Cadeias Produtivas
	Metodologia da Pesquisa II - TCC	
Faculdade Doutor Francisco Maeda (FAFRAM) MBA em Agronegócio e Organizações Sustentáveis	Introdução ao Agronegócio	Cooperativismo Sustentáveis
	Principais <i>commodities</i> agrícolas (Cadeias produtivas no agronegócio: sistemas de produção agrícola)	Gestão Estratégica e Sustentabilidade
	Principais cadeias de produção animal	Estratégias de Marketing e Sustentabilidade
	Comercialização: Mercados, Tradings e Contratos	Logísticas nas Cadeias de Produção
	Economia no Agronegócio	Agricultura Familiar e o Agronegócio
	Estado, Mercado e Terceiro Setor	Recursos Naturais e o Agronegócio
	Fundamentos de Mercados Futuros	Impactos ambientais e licenciamento ambiental
	Agronegócio e mercado exterior	Legislação Tributária Aplicada ao Agronegócio
	Gestão de custo no agronegócio	Legislação Ambiental e Trabalhista
	Gestão de pessoas no agronegócio	Rastreabilidade e Certificação de Produtos Agropecuários
	Gestão ambiental: planejamento e zoneamento ambiental	Metodologia do Trabalho Científico
	Didática do Ensino Superior	
Faculdade de Getúlio Vargas (Faculdade IDEAU) MBA em Cooperativismo 400 h/a	Agronegócio Nacional, Internacional e Blocos Econômicos	Gestão Estratégica de Custos em Cooperativas
	Governança Corporativa	Logística Aplicada ao Cooperativismo
	Doutrina, Organização, Constituição e Desenvolvimento de Empresas Cooperativas	Marketing Empresarial no Cooperativismo
	Gestão de Cooperativas e Cadeias Agroindustriais	Seminários Avançados em Cooperativismo
	Legislação de Cooperativas	Metodologia da Pesquisa e do Ensino Superior
Planejamento Estratégico de Cooperativas	Contabilidade em Empresas Cooperativas	

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Finanças Corporativas	Projeto e Elaboração de Artigo Científico
	Estudo Individual ou em Grupo	
UNOESTE MBA em Agronegócio 400 h/a	Introdução Agronegócio	Meio Ambiente, Agronegócio e Sustentabilidade
	Simulação Empresarial	Globalização da oferta e demanda de <i>commodities</i> e a realidade brasileira
	Didática do Ensino Superior	Encadeamento produtivo e valor agregado
	Normas e Técnicas de Pesquisa	Gestão da Cadeia Varejista no Agronegócio
	Logística no agronegócio	Mercado Financeiro
	Gestão de custo e formação de preço	Mercado Futuro <i>Commodities</i>
	Contabilidade para Gestores	Direito empresarial
	Matemática financeira	Qualidade e Produtividade
	Gestão de pessoas e Marketing Pessoal	Empreendedorismo e Gestão de Negócios
USP MBA em Agronegócios. 400 h/a	Agronegócio Algodão/ Arroz/ Aves/ Biotecnologia/ Bovinos/ Café/ Citricultura/ Florestal/ Leite/ Milho/ Pescado/ Soja/ Sucroalcooleiro/ Suínos (14)	Gestão Patrimonial
	Agricultura de Precisão	Governança Corporativa
	Análise de Risco – Seguro Agrícola	Logística e Transporte
	Análise Fundamentalista	Macroeconomia aplicada
	Análise Sistêmica dos Agronegócios (sags)	Marketing no Agronegócio
	Análise Técnica	Matemática Financeira e Análise de Investimento
	Comércio Internacional	Negociação
	Contabilidade e Indicadores de Rentabilidade	Novas Fontes de Recursos
	Cooperativismo e Associações Cooperativistas	Planejamento e Administração de Vendas
	Custos de Produção e Elaboração e Análise de Projetos	Planejamento Estratégico de Empresas Agroindustriais
	Defesa das Monografias	Política Agrícola Brasileira
	Defesa Fitossanitária	Política Tributária para Política Fiscal e Tributária
	Derivativos Agropecuários	Práticas de Trading
	Derivativos Financeiros	Responsabilidade Social e Ambiental

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Direito Aplicado ao Agronegócio	Risco de Crédito
	Economia da Empresa	Setor de Alimentação Animal
	Estatística aplicada	Setor de defensivos
	Ética Empresarial	Setor de Fertilizantes
	Financiamento agrícola	Setor FLV
	Gestão ambiental	Simulação de riscos em projetos
	Gestão da Marca	Sucessão Familiar
	Gestão de Pessoas	Técnicas de apresentação em público
	Gestão empresarial	Visita técnica
Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) - FGV MBA Executivo em Economia e Gestão: Agronegócio 432 h/a	Cadeias Produtivas no Agronegócio	Gestão de Pessoas
	Cenários Macroeconômicos para Decisão de Investimentos	Gestão de Riscos no Agronegócio
	Comercialização: Mercados e Contratos	Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Conceitos e Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas	Logística Empresarial no Agronegócio
	Direito Tributário e Trabalhista	Marketing e Gestão de Vendas
	Financiamento do Agronegócio	Meio-ambiente e Agronegócio
	Fundamentos de Matemática Financeira	Metodologia e Orientação de TCC
	Gestão de Custos no Agronegócio	Posicionamento Estratégico do Agronegócio
UNILINS MBA em Agronegócios 400 h/a	Fundamentos de marketing	Trabalho de conclusão de curso
	Economia de mercado	Gestao de projetos, credito e financiamento
	Contabilidade gerencial	Gestao ambiental e desenvolvimento sustentado
	Tecnicas de negociacao	Planejamento logistico
	Gestao da qualidade e produtividade	Administracao rural e tecnologia do campo
	Estrategias empresarias	Gestao de Pessoas e Conflito
	Geopolitica e negocios internacionais	Agricultura familiar
	Sistemas de Informaçoes	Cadeias agroindustriais e <i>Commodities</i>
	Empreendedorismo e Liderança	Rastreabilidade e Certificação
	Fundamentos de Financas	Qualidade e Seguranca Alimentar
	Inteligencia de Negócios	Gestao de Cooperativas
	Direito Corporativo	Gestao de Contratos e Risco
	Cadeias Produtivas do Agronegócio	Liderança e Desenvolvimento de Equipes

Instituição/Curso	Disciplinas	
Medianeira) MBA em Gestão do Agronegócio 432 h/a	Cenários Econômicos	Logística Empresarial no Agronegócio
	Estratégias Empresariais	Matemática Financeira
	Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas	Meio Ambiente e Agronegócio
	Financiamento do Agronegócio	Mercado Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Gerenciamento de Projetos	Metodologia de Pesquisa I
	Gestão de Custos no Agronegócio	Metodologia de Pesquisa II
	Gestão de Marketing	Negociação Comercial
	Gestão de Risco no Agronegócio	Processo Decisório Estratégico no Agronegócio
	Gestão de Vendas	Tópicos Avançados em Agronegócio
	Legislação Trabalhista	
Faculdade de Tecnologia do Cooperativismo (ESCOOP) MBA Gestão Estratégica do Agronegócio 370 h/a	Planejamento e Gestão Tributária nas Cooperativas	Vivências – Cooperativas SC e PR
	Responsabilidade Socioempresarial pelas Sociedades Cooperativas	Orientação TCC
	Gestão Ambiental e o Agronegócio Cooperativo	
Faculdade XV de Agosto (FAQ) MBA em Gestão Estratégica do Agronegócio 420 h/a	Avaliação de Empresas e Projetos Agroindustriais	Inserção Internacional do Agronegócio Brasileiro
	Metodologia da Pesquisa Científica	Meio-ambiente e Agronegócio
	Cadeias Produtivas no Agronegócio	Posicionamento Estratégico no Agronegócio
	Direito Empresarial para Empresas do Agronegócio	Conceitos e Ferramentas para Análise de Preços Agrícolas
	Gestão Contábil / Financeira	Sistemas de Gestão de Qualidade Aplicados ao Agronegócio
	Gestão de Riscos no Agronegócio	Marketing e Logística no Agronegócio
Faculdade Integrado de Campo Mourão (CEI) MBA - Gestão Estratégica do Agronegócio	Administração de Recursos Financeiros	Economia dos Sistemas de Produção Agroindustrial
	Comunicação e Marketing Pessoal	Gestão Ambiental do Agronegócio
	Estratégia e Processo Decisório	Gestão da Qualidade no Agronegócio
	Gestão de Negócios - Aspectos Introdutórios	Gestão de Produção e Custos da Empresa Agropecuária
	Liderança de Equipes	Gestão de Recursos Humanos na Empresa Agropecuária
	Matemática Financeira	Logística do Sistema Agrícola
	Plano de Negócios e Gerenciamento de Projetos	Marketing no Agronegócio

Instituição/Curso	Disciplinas	
	Responsabilidade Socioambiental Corporativa: Governança e Sustentabilidade	Negociação em Bolsas Nacionais e Internacionais
	Administração de Recursos Financeiros da Empresa Agropecuária	Docência no Ensino Superior
	Agricultura Familiar	Estudos Contemporâneos em Gestão do Agronegócio
	Análise de Cadeias Produtivas e Processamento de Produtos I - Vegetal	Metodologia de Pesquisa Científica
	Análise de Cadeias Produtivas e Processamento de Produtos II - Animal	Seminário sobre o Agronegócio Brasileiro
	Comercialização Agropecuária	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Elaboração própria.

Outras Instituições no Brasil sem Referências a Disciplinas.

Unipampa - Agronegócio
UFPR - MBA em Gestão do Agronegócio – EaD - 460 h/a
Faculdade Cidade de Coromandel (FCC) - Gestão Estratégica em Agronegócios
FETREMIS - Gestão do Agronegócio
UniAGES - Gestão de Agronegócio e Desenvolvimento Local - 432 h/a
FACNORTE - MBA em Agrícola, Plantação e Agronegócios
Faculdade Santa Fé (CESSF) - MBA em Gestão Estratégica do Agronegócio - 420 h/a

Fonte: Elaboração própria.