



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA**

**RICARDO COSTA DA SILVA SOUZA CAGGY**

**A INTERDISCIPLINARIDADE REVISITADA: ANALISANDO A  
PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM UMA FACULDADE DE  
ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA.**

Salvador  
2011

**RICARDO COSTA DA SILVA SOUZA CAGGY**

**A INTERDISCIPLINARIDADE REVISITADA: ANALISANDO  
APRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM UMA FACULDADE DE  
ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Diederichs Fischer

Salvador  
2011

Escola de Administração - UFBA

C131 Caggy, Ricardo Costa da Silva Souza

A interdisciplinaridade revisitada : analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia / Ricardo Costa da Silva Souza Caggy. – 2011.

146 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Diederichs Fischer.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola Administração, Salvador, 2011.

1. Universidades e faculdades – Estudo e ensino. 2. Ensino superior – Efeito de inovações. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Currículos – Mudança. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Fischer, Tânia Maria Diederichs. III. Título.

RICARDO COSTA DA SILVA SOUZA CAGGY

**A INTERDISCIPLINARIDADE REVISITADA: ANALISANDO A  
PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM UMA FACULDADE DE  
ADMINISTRAÇÃO DA BAHIA.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.  
Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 16 de maio de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

TANIA MARIA DIEDERICHS FISCHER – (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração - USP  
Universidade Federal da Bahia- UFBA

GUILHERME MARBACK NETO - \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação - UNESP  
Universidade Anhanguera - UNIDERP

JADER CRISTINO DE SOUZA-SILVA- \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação – UFBA/ *Michigan State University*  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Deus, razão do meu viver. Minha  
família, vida na minha razão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela constante presença na minha vida, pelos planos tão especiais;

À minha esposa, pelo amor, dedicação e apoio em todos os momentos;

Aos meus filhos, Victor Gabriel, Ana Sophia e Pedro Henrique, obrigado pela compreensão, apoio e distração necessária;

À professora Tânia Fischer, pela inspiração e orientação;

A Faculdade Adventista da Bahia, pelo fomento e motivação;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo apoio e financiamento;

Aos mestres de referência do NPGA, Bete Santos, Genauto, Horácio, Marcos Alban, Pinho, Sônia Gondim;

Aos amigos e colegas de trabalho Selena Rivas, Alexander Dutra e Gilberto Damasceno, pelo apoio, amizade e orações;

Aos colegas de turma, em especial Rômulo e Tânia, pelo compartilhar dos desafios e ajuda mútua;

A todos os colegas, alunos, mestres e pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para este trabalho e estiveram em oração durante todas as idas e vindas pela BR 324.

Era uma vez um grão de onde cresceu uma árvore, que foi abatida por um lenhador e cortada numa serração. Um marceneiro trabalhou-a, entregou-a a um vendedor de móveis. O móvel foi decorar um apartamento e, mais tarde, deitaram-no fora. Foi apanhado por outras pessoas que o venderam em uma feira. O móvel estava lá no adeleiro, foi comprado barato e, finalmente, houve quem o partisse para fazer lenha. O móvel transformou-se em chama, fumo e cinzas. Eu quero ter o direito de refletir sobre esta história, sobre o grão que se transforma em árvore que torna móvel e acaba fogo, sem ser lenhador, marceneiro, vendedor, que não veem senão um segmento da história. É esta história que me interessa e me fascina.

Edgar Morin

## RESUMO

CAGGY, Ricardo Costa S. S.. **A Interdisciplinaridade Revisitada**: Analisando a prática interdisciplinar em uma Faculdade de Administração da Bahia. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

Este trabalho analisou a prática da interdisciplinaridade no ensino da Administração numa Instituição de Ensino Superior (IES) da Bahia. Buscou-se a identificação das características estruturais da estratégia de ensino, a análise do processo de implantação da inovação curricular e os resultados obtidos na percepção de docentes e discentes. Para este estudo de caso, primeiramente, contextualizou-se o desafio colocado às IES no Brasil, com a reestruturação política do ensino superior no país, além da influência institucional no processo de inovação e construção curricular. A seguir, foi analisada a epistemologia e a metodologia interdisciplinar de ensino, à luz da abordagem da complexidade, e das novas demandas da sociedade. Nessa direção, utilizou-se uma abordagem Quali-Quantitativa com a triangulação de métodos de pesquisa tendo como perspectiva a ampliação do entendimento da estrutura, do processo e dos resultados obtidos com o uso da interdisciplinaridade no caso escolhido. No primeiro nível de análise do caso, de caracterização da prática interdisciplinar, foi utilizada a análise documental (documentos oficiais da IES) e a entrevista semi-estruturada com o coordenador do curso de Administração. No segundo nível de análise, foi aplicado questionário estruturado e realizadas entrevistas com os docentes do curso. O último nível contou com a aplicação de um questionário estruturado e a realização de grupo focal com estudantes do último semestre do referido curso. Os dados coletados através dos questionários foram analisados utilizando-se de medidas de estatística descritiva e da análise do *Alpha* de *Cronbach* como medida de confiabilidade da escala. Os dados oriundos das entrevistas foram analisados utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo. Verificou-se que, apesar da intencionalidade interdisciplinar descrita nos documentos oficiais da IES, a mesma mantém a matriz curricular nos moldes disciplinares, ocorrendo à interdisciplinaridade apenas no projeto prático interdisciplinar. Adicionalmente, percebeu-se que a inserção da interdisciplinaridade na IES deu-se através da ação isomórfica mimética, facilitada pelos docentes que utilizam tais práticas em outras IES, não existindo qualquer influência político-institucional em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração. O levantamento mostrou ainda que, apesar dos resultados positivos, percebidos pelos professores com o uso desta estratégia de ensino, a IES não criou mecanismos internos para mensuração e suporte das atividades, tendo a manutenção da inovação curricular em virtude do comprometimento da equipe de docentes. Os resultados demonstram que - mesmo com as dificuldades no processo de implantação e legitimação da prática interdisciplinar e da falta de estrutura e suporte organizacional para as atividades - docentes e discentes compartilham da perspectiva dos resultados positivos obtidos com tais práticas, com a melhoria do processo de aprendizagem, desenvolvimento do pensamento sistêmico, analítico e crítico dos estudantes, além da ampliação das habilidades técnicas e interpessoais. Conclui-se, então, que - no caso em análise, mesmo sem uma proposta articulada com as políticas organizacionais, e com todas as dificuldades inerentes ao processo de implantação e a estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades - a interdisciplinaridade desvela-se como uma ferramenta capaz de melhorar o aprendizado e o desempenho dos estudantes, demonstrando a relevância da sua utilização no ensino superior.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Ensino da Administração. Inovações Curriculares.

## ABSTRACT

CAGGY, Ricardo Costa S. S.. **The Interdisciplinarity Revisited:** Analysing the interdisciplinary practice in an Administration school of Bahia (Brazil). Master Dissertation. Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

This study examined the use of interdisciplinary education in Administration seeking to identify structural features of the teaching strategy, analysis of the deployment process of curriculum innovation and results in the perception of teachers and students. For this case study, first, contextualized to the challenge to higher education institutions in Brazil, with the political restructuring of higher education in the country, besides the institutional influence in the process of innovation and curriculum construction. Next, we analyzed the interdisciplinary epistemology and methodology in the light of the complexity approach and the new demands of society. In this direction, we used an approach Quali-Quanti with the triangulation of research methods in an attempt at increasing the understanding of structure, process and results obtained with the use of interdisciplinarity in the case chosen. The first level of analysis in this case, characterization of interdisciplinary practice, we used document analysis (official documents of the IES) and semi-structured interview with the coordinator of Directors. At the second level of analysis was applied structured questionnaire and conducted interviews with faculty members. The last level included the application of a structured questionnaire and conducting a focus group with students last semester. Data collected through questionnaires were analyzed using descriptive statistical measures and analysis of Cronbach Alpha as a measure of scale reliability. The data from the interviews were analyzed using the technique of Content Analysis. It was found that despite the intentionality interdisciplinary described in official documents of the IES, it keeps the curriculum along the lines disciplinary, interdisciplinary occurring only in the practical design disciplines. Additionally it was noted that the insertion of interdisciplinary in the IES took the form of isomorphic mimetic action, facilitated by teachers who used these practices in other schools, but no influence political and institutional as a result of the curriculum guidelines. The survey also showed that despite positive results, as perceived by teachers, using this teaching strategy, the college did not create internal mechanisms to measure and support activities, and the maintenance of curricular innovation to be sustainable given the team's commitment to teachers. The results show that even with the difficulties in the deployment process and legitimation of interdisciplinary practice, and the lack of infrastructure and organizational support for the activities, teachers and students share the view of the positive results obtained with such practices, by improving the process learning, development of systems thinking, analytical and critical of the students, in addition to increasing technical and interpersonal skills. It follows then, that in this case, even without a proposal combined with organizational policies, and with all the difficulties inherent in the deployment process and structure required for development activities, an interdisciplinary approach reveals itself as a tool to enhance learning and student performance, demonstrating the relevance of its use in higher education.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Teach of Administration. Curriculum innovations

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **FIGURAS**

Figura 1 – Organograma das fases de desenvolvimento da pesquisa.....	19
Figura 2 – Sequência metodológica da pesquisa .....	68
Figura 3 – Distribuição do conteúdo da entrevista do coordenador por categoria de análise ..	80
Figura 4 – Distribuição do conteúdo da entrevista dos professores por categoria de análise ..	80
Figura 5 – Distribuição do conteúdo da entrevista dos alunos por categoria de análise .....	81

### **QUADROS**

Quadro 1 – Evolução do ensino da Administração no Brasil.....	27
Quadro 2 – Participantes no processo de desenvolvimento do currículo .....	40
Quadro 3 – Conceitos de Interdisciplinaridade.....	55
Quadro 4 – Modelo de Análise.....	75
Quadro 5 – Resumo da Matriz curricular Faculdade ALPHA .....	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise X Referências nas entrevistas .....	79
Tabela 2 - Uso de Inovações pedagógicas na IES pelos docentes.....	86
Tabela 3 - Condições de trabalho não favorecem a inovação pedagógica (professores) .....	95
Tabela 4 - Condições de trabalho não favorecem a inovação pedagógica (estudantes).....	96
Tabela 5 - Preparação dos docentes para uso da interdisciplinaridade.....	99
Tabela 6 - Indicadores da influência e participação dos docentes no processo interdisciplinar .....	103
Tabela 7 - Percepção dos estudantes sobre a motivação dos docentes para os PI.....	104
Tabela 8 - Percepção dos estudantes sobre a cultura interdisciplinar.....	107
Tabela 9 - Interdisciplinaridade X interesse no curso de Administração .....	110
Tabela 10 - Interdisciplinaridade X Melhorias na aprendizagem (professores).....	111
Tabela 11 - Interdisciplinaridade X Desenvolvimento dos Estudantes (professores).....	114
Tabela 12 - Interdisciplinaridade X Desenvolvimento dos Estudantes (estudantes).....	116

## LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Conselho Nacional de Educação Superior
CRA	Conselho Regional de Administração
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PI	Projeto Interdisciplinar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESU	Secretaria do Ensino Superior
SINAES	Sistema Integrado de Avaliação do Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURA DO TRABALHO .....	19
<b>2 UM BREVE PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
2.1 O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	26
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO .....	33
2.3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS IES DE ADMINISTRAÇÃO ....	36
<b>2.3.1 O currículo nas IES de Administração.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2 O Institucionalismo no Ensino Superior .....</b>	<b>42</b>
<b>3 UMA VISITA À INTERDISCIPLINARIDADE.....</b>	<b>47</b>
3.1 A DISCIPLINARIDADE .....	47
3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE.....	52
3.3 AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO SUPERIOR .....	61
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
4.1 PROBLEMÁTICA .....	71
4.2 MODELO DE ANÁLISE .....	72
4.3 PRELIMINARES DO ESTUDO EMPÍRICO .....	76
<b>5 O ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>82</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE .....	82
<b>5.1.1 O perfil dos docentes do curso de Administração .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.2 O perfil dos estudantes do curso de Administração .....</b>	<b>87</b>
5.2 ANÁLISE DAS DESCOBERTAS .....	88
<b>5.2.1 Análise da estrutura Interdisciplinar .....</b>	<b>88</b>
5.2.1.1 Formato do Projeto Inter- .....	89
5.2.1.2 Natureza do projeto .....	93
5.2.1.3 Dificuldades na estrutura para a Interdisciplinaridade .....	94
5.2.1.4 Agentes estruturais facilitadores.....	97

5.2.1.5 Capacitação do corpo docente para uso da Interdisciplinaridade.....	98
<b>5.2.2 Análise do Processo de implantação da Interdisciplinaridade.....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.3 Análise dos resultados do uso da Interdisciplinaridade.....</b>	<b>106</b>
5.2.3.1 Criação de uma cultura interdisciplinar.....	106
5.2.3.2 Diálogo entre as disciplinas.....	108
5.2.3.3 Melhoria no processo de aprendizagem.....	110
5.2.3.4 Desenvolvimento dos estudantes.....	114
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE D – VALIDAÇÃO QUESTIONÁRIO PROFESSORES .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE E – VALIDAÇÃO QUESTIONÁRIO ESTUDANTES.....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, a educação superior no Brasil foi marcada por diversas transformações, nas quais foram definidos novos padrões de ensino e pesquisa construídos a partir de paradigmas emergentes que modificaram o processo de criação e difusão do conhecimento dentro das instituições de ensino superior (IES). Tais mudanças acompanharam em parte um movimento global que busca a adequação às exigências emergentes da sociedade pós-moderna e a superação de alguns desafios da educação.

A criação e o desenvolvimento de novas tecnologias, o avanço da ciência, a mundialização da economia e a formação de uma sociedade, alicerçada no conhecimento, entre outros fatores, impossibilitaram a permanência exclusiva dos modelos tradicionais<sup>1</sup> de educação como a única forma de criação, transformação e difusão do conhecimento. Segundo Bauman (2001), a sociedade pós-moderna cria (e necessita de) “componentes fluidos”, modelos que não se prendem muito a qualquer forma e estão preparados para mudar, importando, dessa forma, o tempo e não o espaço. Nesse ponto, foram verificadas transformações estruturais na educação visando o aumento da eficiência da promoção educacional, a necessidade de mudança e transformação do ensino, proporcionando aos futuros profissionais as competências necessárias à adaptabilidade aos novos moldes da sociedade, a fim de capacitá-los a atuar em um ambiente repleto de incertezas e em constante alteração.

No Brasil, a importância dada à educação superior vem demandando novas estratégias de ensino/pesquisa, que diminuam o déficit tecnológico de inovação do país como nação emergente, possibilitando a democratização e expansão do ensino superior com qualidade. No entanto, observou-se um processo de desenvolvimento com problemas políticos e estruturais, dentre os quais pode-se destacar a separação entre o ensino e a pesquisa, modelos educacionais arcaicos, estruturas sucateadas e constantes alterações na política educacional. Tais vetores configuraram o processo de expansão do ensino superior no país.

Nesse sentido, as discussões relacionadas à qualidade do ensino superior, à expansão da educação e à organização didático-pedagógica dos cursos tornaram-se alvo de um intenso

---

<sup>1</sup> No modelo tradicional de ensino, o estudante figura como espectador do conhecimento e o professor como detentor da sabedoria, existe a impossibilidade ou dificuldade de introdução de inovações educacionais e o modelo é repetido ao longo dos anos sem transformações para adequação às novas necessidades.

debate na academia com estudos que contemplam desde a influência política na estruturação do ensino (CHAUÍ 1999; DEMO, 2005; MARTINS, 2002a; SAMPAIO, 1999; SOUZA SANTOS, 2005), perpassando pela adequação do ensino até à complexidade da sociedade do conhecimento (DEMO, 1996; FISCHER, 2001, 2010; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; PAULA; RODRIGUES, 2006; SOUZA-SILVA, 2007; WERNECK, 2001).

Em relação à organização didático-pedagógica, com atenção especial aos currículos dos cursos, parece haver uma inadequação entre o que é ensinado e as necessidades da sociedade. Segundo Hoff, Binotto e Siqueira (2007), percebem-se limitações nas estruturas curriculares das IES, as quais ainda são concebidas de forma linear com diálogo mínimo entre os saberes e muita sobreposição de conteúdos. Os autores complementam, ainda, que, para ocorrer a verdadeira transformação da sala de aula universitária, é necessário (re)conceber os objetivos educacionais e adotar abordagens alternativas (ou opostas) ao ensino tradicional sem sobrecarregar nem estender os currículos, buscando metodologias integrativas e construtivistas.

Com base nessa mesma visão, Hanson (2010) sugere que, no contexto contemporâneo, de transformação social, internacionalização das universidades e globalização, é relevante a utilização de pedagogias transformadoras. Mas, para engajar modelos inovadores de ensino, é necessário reconhecer que nem a educação, nem as instituições são neutras nesse processo e que, para atender a questões complexas, é necessário tratar o ensino de forma crítica e criativa.

Diante disso é que, na perspectiva de Morin (2002c), o caráter conservador das universidades pode ser vital ou estéril para as instituições. A conservação é vital quando significa preservar, ou seja, construir um futuro que passa por valorizar o passado, mas é estéril quando é dogmático, rígido e impossibilita mudanças necessárias. Para o autor, a universidade deve ter uma dupla função: adaptar-se à modernidade científica integrando às necessidades fundamentais da formação, mas também e, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional e metatécnico, isto é, uma cultura.

Nesse contexto, o objetivo das alterações e inovações no modelo de ensino, é facilitar que o estudante aja como ser transformador, pensante, capaz de construir e reconstruir conhecimento, tendo em vista que a tendência natural na sociedade (condição cultural e modo habitual) é a de viver num mundo de certezas, de solidez não contestada, em que as convicções provam que as perspectivas de vida estão firmadas como são apresentadas, e não existe alternativa para aquilo que parece certo (MATURANA; VARELA, 1995). Contudo, os autores destacam que o mundo não é pré-formatado, mas construído ao longo da interação

entre ser humano e mundo, sugerindo assim que todo ato de conhecer faz surgir um mundo e que todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.

Schön (2000) afirma que as zonas indeterminadas do ensino, como as incertezas, a singularidade, os conflitos de valores e as mudanças constantes escapam da racionalidade técnica e tornam quase impossível corresponder a todas as expectativas criadas, mas faz-se necessário a criação de projetos pedagógicos e de currículos que façam a ligação entre o cenário de turbulência do mercado e, por vezes, a “calmaria” teórica. Esta desconexão entre a realidade e o ensino já se configurava como um desafio para educação no olhar de Freire (2005), visto que conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade perdem a significação e criam estruturas alienantes, sem força transformadora. Morin (2001) aponta esse problema como universal e de cunho paradigmático, pois existe uma inadequação cada vez mais ampla entre os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro lado, as realidades e os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

A partir de tais axiomas, apresenta-se a interdisciplinaridade como possibilidade metodológica e epistemológica de ensino, pesquisa, criação e transformação do conhecimento, uma perspectiva conceitual e estrutural para modernização do ensino e criação de diferentes possibilidades de aprendizagem que possam responder às necessidades do mundo pós-moderno.

Tal posicionamento é defendido por Vasconcelos (2002), ao apontar que, principalmente no contexto atual, os conceitos e estratégias epistemológicas de complexidade e de interdisciplinaridade devem constituir valores explícitos da teoria crítica, no sentido de evitar não só a fragmentação das ciências instrumentais e a crise dos paradigmas totalizantes de cunho modernista, mas também a dispersão micropolítica das abordagens pós-modernas.

Embora a genealogia da interdisciplinaridade remonte às ideias holísticas e de síntese, típicas do pensamento grego e medieval (LEIS, 2011), a discussão da interdisciplinaridade (enquanto possibilidade na ciência) surgiu no final da década de 1960 e caracterizou-se, inicialmente, pela busca de uma classe universitária por um ensino que respondesse aos anseios e necessidades de uma época de transformações econômicas e políticas. Durante trinta anos esse movimento percorreu as trilhas da legitimação e do suporte epistemológico que transpuseram o caráter revolucionário e firmaram os pilares de um novo modelo de construção do conhecimento (FAZENDA, 2003).

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo crescimento do debate em torno da temática, o que para Raynaut (2011) colocou o país em um papel pioneiro no esforço de

renovação dos modos de produção e transmissão do saber.No ano de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou a área multidisciplinar responsável por alocar os cursos de pós-graduação com propostas interdisciplinares.

De acordo com a CAPES (2009), desde a sua criação, a área multidisciplinar tem sido responsável pela maior taxa de crescimento dentro do órgão, em que este aumento é atribuído a dois fatores: 1) ao de que a criação da área propiciou e induziu a criação de cursos em áreas inovadoras acompanhando uma tendência mundial, sendo responsável pela resposta a problemas cada vez mais complexos; e 2) ao de que a área serviu como alicerce para propostas de pós-graduação em universidades jovens e distantes do centro educacional que necessitavam ampliar e capacitar o corpo docente.

Na graduação, a interdisciplinaridade foi inserida a partir de diferentes projetos e de forma isolada durante toda a década de 1990; mas, a partir da reforma do ensino superior no Brasil, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº9.394/1996,a temática passou a ser mais perceptível dentro dos projetos pedagógicos e propostas curriculares dos cursos de graduação.No curso de Administração, a interdisciplinaridade foi inserida como proposta pedagógica só a partir da Resolução nº 01, de 2004, do Conselho Nacional de Educação Superior (CONAES), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares para a graduação em Administração. Tais diretrizes constituíram-se como marco regulatório para o direcionamento de propostas pedagógicas que contribuíssem para a formação profissional do administrador e atendessem a demandas sociais locais e globais.

No entanto, algumas IES de Administração já utilizavam projetos interdisciplinares e propostas de pesquisas interdisciplinares; antes mesmo das Diretrizes Curriculares de 2004, reflexo das pesquisas e do debate sobre a temática durante as décadas de 1980 e 1990.Mas o que se percebeu foi uma ampliação da utilização de programas, práticas e pesquisas intituladas interdisciplinares na última década, em que em alguns casos tais propostas não passavam de uma tentativa de adequação à norma ou legitimação institucional. Meyer e Rowan (1977) afirmam que a institucionalização de programas, técnicas, políticas, produtos e serviços funciona como poderosos mitos em organizações que querem aumentar a sua legitimidade ou a sua perspectiva de sobrevivência, independentemente da comprovada eficácia imediata de tais programas.

A utilização de mecanismos de ensino, baseado na interdisciplinaridade busca dar resposta à necessidade de articulação e diálogo entre as disciplinas em um currículo construído com base em um projeto pedagógico, no qual o estudante é confrontado com diferentes perspectivas do conhecimento a respeito do mesmo problema, e existe uma

preocupação eminente na (re)ligação dos saberes (MORIN, 2002), e não apenas em sua justaposição.

Passados sete anos da promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Administração, com os avanços das pesquisas sobre a interdisciplinaridade e a consolidação da área de especialização interdisciplinar na CAPES, ainda existem disfunções, dúvidas, confusões e, principalmente, mal entendidos sobre os projetos, os estudos e as pesquisas interdisciplinares, caracterizando um cenário de incertezas, em que a falta de diálogo entre as disciplinas e o ensino linear ainda são as marcas principais dos currículos em Administração.

A interdisciplinaridade desvela-se como um ponto de discussão neste contexto. De um lado, os que a consideram como um paradigma emergente de conhecimento ainda em fase de transição, que se opõe a um currículo organizado por disciplinas isoladas (FAZENDA, 2004) e a alternativa para se conhecer a complexidade do mundo (MORIN, 2001). Do outro lado, os que compreendem que a proposta da interdisciplinaridade nunca encontrou os princípios epistemológicos que a tirariam de um plano político e apresentariam a viabilidade acadêmica e a fecundidade investigativa (FOLLARI, 2005).

Essa ambivalência natural do ambiente acadêmico marca a tentativa teórica e prática de legitimação e/ou manutenção das formas de construir o conhecimento. Não obstante, a construção do saber através de perspectivas não hegemônicas, ou através de modelos heterodoxos, sempre despertaram olhares desafiadores e a busca de afirmação e validação empírica.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de avaliar a inserção da interdisciplinaridade no contexto das escolas de Administração buscando compreender como ocorre o processo de implantação, a estrutura que é desenvolvida e quais resultados podem ser observados diante de tais práticas. Assim, formulou-se a questão norteadora desta pesquisa:

**Como se configura a interdisciplinaridade no curso de Administração da Faculdade ALPHA<sup>2</sup>, no que tange à natureza dos projetos, ao processo de implantação e os resultados?**

A construção da pergunta de partida foi direcionada por algumas premissas que foram adotadas ao logo deste trabalho. Primeiramente, adotou-se que a educação deva funcionar como um instrumento libertador, em que o diálogo crítico, a reflexão e ação estejam em torno de projetos pedagógicos que apresentam propostas sólidas em que a realidade do aluno é combinada com a teoria, não em retalhos, mas articulada com o objetivo da reflexividade

---

<sup>2</sup> Foi utilizado um nome fictício para manter o caráter sigiloso da pesquisa e cumprir o acordo com a IES pesquisada

(FREIRE, 2005). Em decorrência disso, aceitou-se, ainda, que para unicidade da ciência não é necessário a criação de apenas uma visão, mas que todos que a cultivam percebam que colaboram em uma mesma obra (DURKHEIM, 2007), ou seja, a interdisciplinaridade não é uma visão em si, mas múltiplos olhares em torno da mesma realidade.

Foi assumido também como premissa, neste trabalho, que, independente da comprovada eficácia de propostas de inovação, as organizações inseridas em um ambiente altamente institucionalizado (MEYER; ROWAN, 1977) implantam estas propostas, como tentativa de legitimação ou mimetismo, pois acreditam que, ao se tornarem isomórficas (DIMAGGIO; POWELL, 2007) nesses ambientes, ampliam a propensão à sobrevivência.

Por fim, ainda antes da exposição dos pressupostos formulados, cabe apresentar que se aceitou a interdisciplinaridade como mecanismo para compreensão e entendimento de problemas complexos, que, ao olhar de apenas uma ciência ou apenas uma disciplina, não se conseguiria uma aproximação da realidade.

Diante das premissas expostas, das pesquisas exploratórias realizadas e da revisão inicial da literatura, foram definidos como pressupostos deste trabalho:

- a) A configuração da interdisciplinaridade, quanto à natureza dos projetos (inter-; trans-; multi-; pluri-), está condicionada ao processo de implantação e aos diferentes formatos adotados desses projetos pelas IES;
- b) O processo de implantação da interdisciplinaridade vem sendo influenciado e imposto, em parte, pela ação institucional dos órgãos reguladores do ensino superior no Brasil (MEC/CONAES/CNE), sem um pleno conhecimento do tema pelas IES, gerando distorções e propostas desalinhadas da teoria;
- c) As escolas de Administração que implantam projetos interdisciplinares articulados com o projeto pedagógico e fundamentados na perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento criam mecanismos que facilitam a aprendizagem dos estudantes, e contribuem para uma maior compreensão da realidade e ampliam as capacidades reflexivas dos estudantes.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a interdisciplinaridade no contexto específico de uma Escola de Administração na Bahia, identificando as possíveis contribuições desses projetos na formação dos estudantes. Os objetivos específicos definidos com o intuito de traçar os passos a serem seguidos e alcançados em vista da análise do objeto de pesquisa, possibilitando a confirmação ou negação do pressuposto de pesquisa adotado, foram: a) categorizar a natureza dos projetos interdisciplinares presentes na escola de Administração em estudo; b) analisar o processo de implantação dos projetos

interdisciplinares identificando os fatores contributivos e as barreiras na constituição dos projetos interdisciplinares; c) verificar a contribuição (influência) da interdisciplinaridade na formação do estudante; d) averiguar as possíveis influências entre o processo de implantação dos projetos interdisciplinares e a percepção da contribuição dessas práticas na formação dos estudantes.

Um estudo que se propusesse a debater as práticas educacionais no contexto nacional e as influências (contribuições) no processo de formação dos estudantes já justificaria a sua relevância acadêmica, tendo em vista que o objeto da educação é a aprendizagem e não as estruturas. Portanto, este trabalho buscou ampliar ainda mais essa discussão tendo em vista a necessidade de avaliação dos resultados obtidos com tais práticas e a busca pelo entendimento de como a inovação curricular ocorre no contexto de uma IES.

A inserção da perspectiva interdisciplinar no ensino permite o entendimento da complexidade<sup>3</sup> do mundo a partir de diferentes concepções (MORIN, 2005). Sendo que a complexidade não é a resposta mas o desafio para um novo pensar, promovendo o diálogo das ciências em contextos mais amplos, para resolver problemas locais e globais, uma vez que a visão fragmentada da realidade implica no isolamento dos saberes, os quais, alinhados, poderiam contribuir de forma mais ativa no processo de transformação da sociedade e do estudante (FREIRE, 2005). Existem poucas disciplinas que coordenam os esforços de diferentes ciências para um fim comum, pois são pesquisadas como se os fatos estudados formassem mundos particulares, isolados, sem conexão entre si. Na realidade, eles se complementam e se conectam por todas as partes, e o mesmo deveria acontecer com as ciências, no entanto elas formam um todo sem unidade, partes distintas que não cooperam entre si e não são organizadas (DURKHEIM, 2007).

Por isso, apesar da aparência utilitarista da pergunta que guiou esta pesquisa a preocupação residiu em verificar quais as reais contribuições percebidas por docentes e, principalmente, pelos discentes daquilo que se diz interdisciplinar no curso de Administração, de modo que estas contribuições reveladas possam subsidiar o direcionamento da reestruturação do currículo em administração e o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem mais significativos.

---

<sup>3</sup> Para Morin (2001), a complexidade significa o que foi tecido junto “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (com o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”(MORIN, 2001, p.38).

Fazenda (2002) ressalta que a efetivação da interdisciplinaridade, seus obstáculos e possibilidades são necessários na medida em que a reflexão teórica não deixar de abordar aspectos relativos a barreiras e oportunidades de sua efetivação. Sendo assim, justifica-se a importância de pesquisar o “como” a interdisciplinaridade foi implantada em uma Faculdade de Administração na Bahia. Barley e Tolbert (apud TOLBERT; ZUCKER, 1999), afirmam ainda que a abordagem institucional tradicionalmente foca na análise pelo qual os atores seguem os *scripts*, mas os questionamentos de como tais *scripts* são produzidos, mantidos e ampliados são negligenciados.

A inclusão efetiva de uma proposta interdisciplinar para o ensino significa o pensar interdisciplinar e, principalmente, o agir interdisciplinar (FAZENDA, 1998) através de práticas, projetos e pesquisas em que as conexões do conhecimento ampliam a compreensão do todo. A interdisciplinaridade oportuniza uma compreensão melhor do todo e das inter-relações das partes, proporcionando o entendimento e reflexão sobre a realidade em que o estudante está inserido, contribuindo, assim, para o processo de sua formação profissional.

### 1.1 DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURA DO TRABALHO

O processo de construção da pesquisa foi realizado em três fases e oito etapas seguindo o modelo de Quivy e Campenhoudt, (1998), conforme a figura 1.

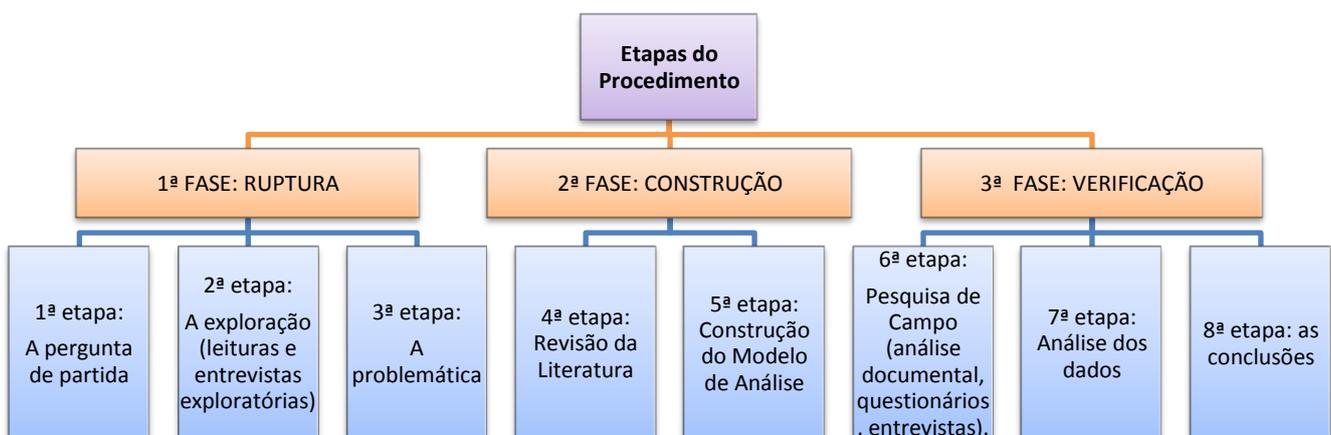


Figura 1 – Organograma das fases de desenvolvimento da pesquisa.  
Fonte:Elaboração própria baseada em Quivy e Campenhoudt, (1998).

Na **primeira fase**, foi definida a pergunta norteadora do estudo, bem como os objetivos da pesquisa, apoiados pelas pesquisas exploratórias, que também foram utilizadas

para nortear a problemática do estudo. Na **segunda fase**, a revisão da literatura foi direcionada pelo conceito principal da investigação, que culminou nas escolhas teóricas para a construção do modelo de análise. Na **última fase**, foi realizada a pesquisa de campo, as análises das descobertas e a confecção do relatório final.

O relatório final do trabalho foi dividido em quatro partes: inicialmente, na primeira seção, a temática abordada foi contextualizada e acompanhada da apresentação do problema de pesquisa, objetivos e justificativas do estudo.

A segunda e terceira seção foram destinadas à apresentação da revisão de literatura que formou o quadro conceitual teórico em que o problema foi analisado, abordando o ensino superior; o ensino da administração no Brasil e sua organização; a disciplinaridade e a fragmentação do conhecimento; a interdisciplinaridade e a complexidade, respectivamente.

A quarta parte foi destinada à apresentação e detalhamento da metodologia adotada na pesquisa; adicionalmente, a problemática do estudo bem como o modelo de análise do problema.

Na quinta seção, foi apresentado o estudo de caso e a análise das descobertas da entrada em campo. A última parte foi destinada à apresentação das considerações finais do trabalho, bem como as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

## 2 UM BREVE PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil inicia-se no período colonial com a chegada da corte portuguesa, em que foram fundadas as primeiras escolas de nível superior. No entanto, a vinculação aos colonizadores e a desarticulação política criaram um sistema educacional deficitário e que só teve o cunho universitário por volta de 1930 (SAMPAIO, 1991). As reformas de Estado, as recorrentes mudanças políticas e as influências internacionais compõem e sempre compuseram os debates sobre o ensino superior no Brasil (PAULA, 2009).

O marco inicial para a discussão, neste trabalho, assenta-se na promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 que reestrutura a organização do ensino no país e introduz alterações fundamentais para o entendimento do cenário atual. Paviani (2007) ressalta que a autonomia conferida às universidades com a referida lei permitiu a liberdade de adoção de modelos organizacionais que propusessem mudanças estruturais, facilitando a inserção da interdisciplinaridade.

A LDBEN (1996) caracteriza o ensino superior como sendo o responsável pelo desenvolvimento cultural e estímulo do conhecimento científico e pensamento reflexivo, além de atender às necessidades de desenvolvimento da pesquisa e inovação tecnológica. Do ponto de vista dos programas, a legislação define como foco do ensino superior a graduação, a pós-graduação, os cursos sequenciais e as extensões, sendo estes organizados e estruturados pelas faculdades, centros universitários e universidades, que podem ser públicas ou privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas).

A educação superior, segundo Goergen (2008), tem como objetivo realizar a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidade de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho, além de fornecer os subsídios éticos e políticos para a formação do cidadão, dotando-o de capacidade crítica, autonomia e responsabilidade social. Esse é, segundo Goergen (2008), o papel das IES na formação que equilibra a preparação profissional e o ser cidadão.

O processo de redemocratização do país na década de 1980 e a introdução de políticas neoliberais na década de 1990 marcaram a reestruturação do ensino superior no Brasil. De acordo com Martins (2002, p.1), “o ensino superior brasileiro, num intervalo de três décadas e meia, experimentou significativas mudanças em sua configuração e funcionamento.” Martins

(2002) apresenta dois quadros opostos da mesma realidade: um caracterizado até o início dos anos de 1960, com um sistema educacional com cerca de 100 instituições (e aproximadamente 100mil estudantes, a maioria do gênero masculino), o maior numero delas de pequeno porte, localizadas em grande parte nos centros urbanos e com um corpo docente com escassa formação acadêmica. Enquanto que o outro cenário, marcado pelas transformações da educação na década de 1990, apresenta em 1999 uma complexa rede de estabelecimentos públicos e privados com 1.097 estabelecimentos, e 2,4 milhões de alunos de graduação e quase 80 mil nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Além do aumento significativo dos estudantes do gênero feminino, houve outra mudança mais fortemente percebida nos últimos 5 anos, a interiorização e regionalização do ensino superior, especificamente por força da abertura de novos *campi* de Universidades Federais, em regiões economicamente mais desfavorecidas, como no Nordeste do Brasil (MARTINS, 2008).

Hoje, duas preocupações se fazem presentes na agenda de debates sobre a educação superior no Brasil: (1) Como manter a oferta de vagas existentes no Brasil, fruto da expansão das IES privadas no Brasil, nomeadamente no final da década de 1990; e (2) como atingir padrões de qualidade de ensino através da regulação e da atuação do Ministério da Educação (MEC), que produzam resultados significativos no desenvolvimento humano, socioeconômico e tecnológico do país.

Apesar de parecerem complementares, o que ficou evidenciado no Brasil nas últimas décadas não foi a expansão e a melhoria da qualidade de ensino. Se, por um lado, o capital privado percebeu uma oportunidade de negócios lucrativos com a educação (MARTINS, 2008; SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009); do outro, não se pode perceber uma preocupação com os indicadores de qualidade, promovendo-se, por exemplo, o desenvolvimento do ensino superior desatrelado à pesquisa e à extensão, aspectos fundamentais nesta modalidade de ensino. Além da utilização de métodos pedagógicos ultrapassados, desatrelados da realidade ou da perspectiva de construção do conhecimento.

A forte influência das políticas neoliberais (SOUZA SANTOS, 2005) e dos agentes internacionais de financiamento de capital, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros (PAULA, 2009); além da precarização das relações de trabalho, a crise do emprego formal e o argumento da empregabilidade, vetores que ganharam força notadamente na década de 1990, reforçaram o modelo de ensino, instrumental-adaptativo, ou seja, voltado para as demandas do mercado de trabalho e pautado nas necessidades das empresas (MARTINS, 2008).

Este cenário é ratificado quando o quadro da distribuição da oferta de cursos superiores no Brasil é analisado. Segundo o INEP/MEC (2010), em 1991, a área com o maior número de cursos no país era Pedagogia, com 406 cursos; em 2002, o curso de Administração apresenta-se em primeiro lugar com 1.413 cursos espalhados pelos estados da federação. Em 2006, já existiam 2.836 cursos de Administração (englobando-se todos os cursos dentro da área de gerenciamento e administração); em 2009, o Brasil alcançou a marca de 4.204 cursos de Administração (INEP/MEC, 2010; TAKAHASHI, 2010). Em contrapartida, cursos como história, letras, matemática e ciências biológicas não apresentaram o mesmo crescimento observado em cursos notadamente voltados para o mercado.

Paula e Rodrigues (2006) se referem a este processo como a mercantilização do ensino, o que virou um excelente negócio para grupos privados (sendo que alguns são advindos de outras áreas econômicas sem nenhum conhecimento a respeito de educação) e que está atrelada ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos, promovendo o que Demo (2005) chama de instrucionismo<sup>4</sup> na educação superior. Segundo Paula (2009, p. 79), “a educação superior deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isto, o seu caráter eminentemente público”.

Por conseguinte, hoje, o Brasil possui um dos índices mais altos de privatização da educação superior na América Latina e no mundo – cerca de 90% das IES são privadas e são responsáveis por 70% das matrículas (PAULA, 2009). Enquanto o ensino público cresceu do decênio de 1996 a 2006, a taxas médias de 17,5%, o ensino privado chegou a atingir uma taxa de crescimento de 84,4% no mesmo período (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

Além disso, a privatização do ensino não se deu apenas com a expansão das faculdades privadas, as Universidades Públicas sofreram transformações promovidas por iniciativas e comportamentos economicamente motivados para captação de recursos externos, como a criação de cursos de curta duração (em que o aluno arca com o custeio), programas de pós-graduação financiados por agentes privados e com cobrança de mensalidades e a transferência de doutores formados e financiados pelo estado para a iniciativa privada (MARTINS, 2008).

Este modelo educacional, como qualquer atividade pautada por critérios predominantemente econômicos, criou no ensino superior público um processo de degradação

---

<sup>4</sup> Demo (2005, p.65) conceitua a relação instrucionista como aquela que reprime dinâmicas reconstrutivas políticas, privilegiando a linearização da relação pedagógica, tipicamente autoritária: de fora para dentro, de cima para baixo.

institucional, com a falta de recursos públicos e a busca de parcerias externas para financiamentos, levando as instituições a uma privatização forçada e o ensino superior privado como fornecedor em massa neste nível educacional (RIBEIRO, 2010).

Ademais, a introdução e expansão do Ensino à Distância (EAD) no Brasil, na última década, apresenta-se como mais uma faceta da ampliação da atuação privada no ensino superior e da transformação sofrida pós-LDBEN, que proporcionou um aumento também na ociosidade de vagas no país e que, no período de 1996 a 2006, aumentou em 98% nas instituições públicas e 1009% nas instituições privadas (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009).

A expansão desse tipo de ensino, marcado pela influência do capital privado nos últimos anos, reproduziu alguns modelos pedagógicos que se mostraram ineficientes para a formação universitária. Demo (2005) pontua que o problema pedagógico e estrutural do ensino superior no Brasil construiu modelos danosos aos futuros profissionais, que são submetidos a aulas oferecidas por professores que apenas “dão aulas”, e, ao invés dos estudantes aprenderem a construir conhecimento, os mesmos sucumbem a “cópia da cópia”. Segundo o mesmo autor, os estudantes chegam ao fim do curso despreparados para serem até recursos humanos, pois não atendem as demandas da sociedade e da economia, convertendo-se, conseqüentemente, em profissionais que apenas executam tarefas predeterminadas, sem o questionamento e a reflexão necessária para mudar e melhorar em um mundo em que ser profissional é, acima de tudo, saber renovar a profissão de maneira permanente (DEMO, 2005).

A preocupação com o processo de formação do cidadão neste modelo de ensino é objeto de análise de diversos autores (AZEVEDO, 1926; MOTTA, 1983; DEMO, 1993; WERNECK, 2002; NICOLINI, 2003; DEMO, 2005; SOUZA SANTOS, 2005; PAULA; RODRIGUES, 2006; GOERGEN, 2008) que, em diferentes momentos da educação brasileira, denunciaram o processo de reprodução de conhecimento com uma preocupação muito mais quantitativa do que qualitativa do ensino e revestidos de um discurso político de democratização do ensino superior.

Para Goergen (2008), existe a necessidade da ruptura paradigmática da comunidade acadêmica com o modelo de desenvolvimento mecânico e linear, voltado exclusivamente ao crescimento econômico e a adoção de uma abordagem mais complexa, ética e transdisciplinar que se preocupa com o ser humano. O autor ressalta que esta mudança é necessária quando existe a preocupação com o tipo de cidadão e de sociedade que se pretende formar com o apoio da educação superior.

O quadro da educação superior privada no Brasil, na maioria das escolas, pode ser resumido nas palavras de Werneck (1993) em que, um finge que ensina, outro finge que aprende. Composto por programas ultrapassados, metodologias e projetos pedagógicos arcaicos, professores horistas<sup>5</sup> e desarticulados da pesquisa científica, busca pela racionalização de custos e aumento da lucratividade dos empreendimentos educacionais, diminuição e retração do ensino nas universidades públicas e prevalência do instrucionismo caracterizam o ensino superior no Brasil (PAULA; RODRIGUES, 2006; DEMO, 1993, 2005; NICOLINI, 2003; WERNECK, 2002).

De acordo com Demo (2005), o que se faz hoje nas universidades não tem quase nada a ver com a sociedade intensiva do conhecimento, os modelos de aprendizagem, a necessidade de renovação e reconstrução do conhecimento, a capacidade de inovação e o saber pensar estão postos de lado no modelo brasileiro. Souza Santos (2005) aponta que as questões estruturais apresentadas configuram-se apenas como a ponta do *iceberg* na transformação do ensino superior; para o autor, as instituições universitárias (e as que gozam *status de*) produziram durante o século XX um conhecimento predominantemente disciplinar, homogêneo, e com hierarquias bem definidas, o que pautou a estruturação das IES. No entanto, na última década, houve a emergência de um novo modelo pautado no conhecimento pluriuniversitário, que, por sua natureza, é transdisciplinar, heterogêneo, dialoga com outros conhecimentos, sendo produzido em sistemas abertos menos perenes, rígidos e hierárquicos.

Este modelo de ensino tem sido desenvolvido principalmente em países centrais e semi-periféricos, produzindo parcerias entre universidade-indústria e também em relações não mercantis como parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais, grupos sociais vulneráveis etc. O conhecimento pluriuniversitário substitui a unilateralidade pela interatividade (SOUZA SANTOS, 2005).

Portanto, no panorama desenhado da educação superior no Brasil, urge a necessidade de estratégias educacionais, que possibilitem o redesenho da composição pedagógica, levando os estudantes a um processo de crescimento da capacidade crítica e confrontando-o com a necessidade de construção e desenvolvimento do conhecimento e não somente a de assimilação de conteúdos.

---

<sup>5</sup> Como professores horistas entende-se professores que trabalham com contratos temporários e/ou efetivos de trabalho baseados em horas-aula, com pagamento por aula. No caso das IES privadas este número chega a 118 mil docentes neste regime de trabalho, o que significa cerca de 70% de todos os docentes ocupados no Brasil (BOSI, 2007).

## 2.1 O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O debate sobre o início do ensino da Administração no Brasil ainda não encontrou um ponto pacífico na literatura. Alguns estudos (NICOLINI, 2003; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007) apontam para o ano de 1902 com as escolas Álvaro Penteado (Rio de Janeiro) e a Academia de Comércio (São Paulo), ministrando cursos de administração, mesmo sem a regulamentação da profissão, ou até mesmo um corpo científico sólido na época. Na década de 1930, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) e do Departamento de Administração do Setor Público (Dasp) difundiram as ideias da administração científica e iniciaram a busca pelos conhecimentos produzidos nos EUA.

Outros estudos (BERTERO, 2006) apresentam um início por volta dos anos 1940 com acordos de capacitação de docentes firmados entre Brasil e EUA, para a criação de um corpo técnico capaz de difundir as técnicas e modelos de eficiência administrativa, desenvolvidos nos Estados Unidos. Logo, estavam criadas as primeiras escolas de Administração Pública e de Empresas no país, voltadas para a necessidade de formação de profissionais preparados para o processo de burocratização das organizações brasileiras e expansão empresarial vivida no período pós segunda guerra mundial.

No final dos anos de 1960, existiam 31 cursos de administração que, em menos de uma década, evoluíram para 177; posteriormente, chegaram a 245 cursos na década de 1980 e 549 escolas de Administração no final da década de 1990. Hoje, o número de escolas de Administração passa dos 1.500 cursos só na modalidade presencial, além de centenas de cursos de graduação a distância (CFA, 2009; INEP, 2007).

A expansão do ensino da Administração no Brasil também acompanhou o quadro mundial de desenvolvimento da ciência, com particularidades, no que se refere à regulamentação, mas muito semelhante na opção de mercado adotada. A história do ensino da Administração no Brasil é apresentada em síntese no quadro abaixo:

ANO	ACONTECIMENTO
1902	Cursos de Administração ministrados nas escolas Álvaro Penteado (Rio de Janeiro) e a Academia de Comércio (São Paulo).
1931	Criação do Ministério da Educação no Brasil estruturando o ensino em todos os níveis.
1931	Criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)
1938	Departamento de Administração do Setor Público (DASP)

<b>1941</b>	Criação do primeiro curso, na Escola Superior de Administração de Negócios ESAN/SP, inspirado no modelo do curso da <i>Graduate School of Business Administration</i> da Universidade de Harvard.
<b>1946</b>	Foi criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP.
<b>1952</b>	Surge a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV.
<b>1954</b>	Criada a Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo-EAESP, vinculada à FGV, surge o primeiro currículo especializado em Administração. Este currículo foi uma referência para os outros cursos que surgiram no país.
<b>1959</b>	Foi criada a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia através de acordos de cooperação internacional com a ida de professores baianos para se capacitar nos centros avançados de estudos da Administração Pública e de empresas e a vinda de professores americanos para o Brasil.
<b>1960</b>	A FGV passa a ministrar cursos de Pós-Graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas.
<b>1963</b>	A FEA/USP passa a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.
<b>1965</b>	É regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº4.769, de 9 de setembro de 1965.
<b>1966</b>	O Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixa o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, tendo como referencial a lei n.º 4.769, de 09/09/1965, que pouco tempo antes havia regulamentado o exercício da profissão de “Técnico de Administração”.
<b>1973</b>	É criada a ANPAD - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, a partir da iniciativa dos oito programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> então existentes no Brasil.
<b>1991</b>	Surge a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração-ANGRAD, com o objetivo de incentivar e promover a melhoria do ensino por meio da troca de experiências entre os cursos de Administração.
<b>1993</b>	O Conselho Federal de Educação expede a Resolução nº 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, preconizando que as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.
<b>2003</b>	O Ministro da Educação homologa o Parecer CES/CNE nº 134, de 7/06/03, que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração (DCN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 -, põs a termo os Currículos Mínimos Profissionalizantes, trazendo nova concepção para o ensino da Administração no País e oportunizou maior autonomia às IESs para criação de projetos pedagógicos que assegurem melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade.
<b>2004</b>	A Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, foi publicada no Diário Oficial da União, os cursos de Bacharelado em Administração passam a ser somente denominados “cursos de Bacharelado em Administração”, como forma de conter a descaracterização dos cursos correlatos à ciência da Administração.
<b>2005</b>	O Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, revoga a Resolução nº 2/1993 e retifica a Resolução nº 1/2004.

Quadro 1 – Evolução do ensino da Administração no Brasil

Fonte: Adaptado de Bertero (2006); CFA (2009); Nicolini (2003)

Segundo Nicolini (2003), o ensino da Administração no Brasil permaneceu inalterado durante 27 anos, o que não era de se espantar, tendo em vista que o ensino permaneceu desvinculado do processo de construção científica e algumas mudanças ocorridas no mundo (globalização, avanços tecnológicos, choque do petróleo) não foram transpostas para os cursos de Administração. Algumas alterações feitas, como a instituição de um currículo mínimo, as definições das diretrizes curriculares, mostraram-se ineficientes na resposta necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

A expansão no ensino da ciência da Administração também foi verificada em outros países, nos Estados Unidos, por exemplo, a pós-graduação em Administração entre 1955 e 1956 formou pouco mais de 3.200 pessoas; entre 1997 e 1998, este número já superava os 102.000 diplomados (ZIMMERMAN, 2001 apud PFEFFER; FONG, 2002). Em 2001, cerca de 1.292 escolas ou 92% das faculdades e universidades dos EUA ofereciam uma tipo de formação na área de negócios; na Grã-Bretanha as escolas de negócios passaram de 20 na década de 80 para 120 em 1996, e a mesma ampliação foi vista na Ásia e em todo o mundo (PFEFFER; FONG, 2002).

O evidente sucesso da disseminação das escolas de Administração no Brasil, e no mundo foi acompanhado também pelo sucesso comercial deste modelo de negócio, além de fomentar o surgimento de concorrentes para a educação em negócios, incluindo consultorias de treinamento em empresas, programas internos de educação na companhia, mais recentemente o *e-learning* e as universidades corporativas. No entanto, Pfeffer e Fong (2002) questionam sobre a verdadeira relevância dos produtos educacionais dessas escolas e levantam dúvidas sobre o impacto da formação nas carreiras de seus graduados e na prática da gestão.

O desenvolvimento do ensino da Administração foi seguido do processo de legitimação da ciência da administração para além de um conjunto de técnicas gerenciais e de produção, as quais marcaram o início dos estudos em administração (difundidos especialmente por Taylor e Fayol no início do século XX) para transformar-se em um corpo de conhecimento estruturado, que pressupõe a necessidade de compreensão da organização (nos aspectos econômicos, sociais, individuais, psicológicos, antropológicos), anteriormente a discussão das técnicas e métodos administrativos. De acordo com França Filho (2004), a compreensão desse corpo de conhecimento fica explícita de forma mais clara quando se faz uma subdivisão das ideias difundidas em administração em três grandes campos: 1) as técnicas e metodologias gerenciais; 2) as áreas funcionais e 3) os estudos organizacionais. Os dois primeiros campos, de caráter prático-positivista, prescritivo e bastante aplicados, são

voltados para a resolução dos problemas organizacionais com o foco na eficiência organizacional e no funcionamento racional de mercado. Já o terceiro campo de conhecimento, os estudos organizacionais, proporciona uma mudança no foco da administração, que passa da gestão (gerência do trabalho) para a compreensão da organização. Assim, este campo “apresenta uma vocação fundamental de conhecimento mais explicativo e interpretativo” (FRANÇA FILHO, 2004, p.10), relacionando a administração com outros conhecimentos, que buscam, de antemão, compreender e interpretar a organização, objeto de estudo da administração, de forma a estruturar a compreensão da organização, mesmo diante da pluralidade de ideias que a circunda.

Desta forma, a interpretação da complexidade organizacional e a gênese da Administração perpassam por uma compreensão multidisciplinar, o que França Filho (2004) sugere como a realização de diálogos da ciência da Administração com outras ciências, ou seja, a aproximação de campos do conhecimento como a psicologia, a economia, a sociologia, a psicanálise, a antropologia e a filosofia como mecanismos de interpretação do fenômeno organizacional e de todas as suas facetas.

Contudo, de acordo com Fischer (2001), os estudos sobre as organizações e a gestão são uma confluência poliparadigmática e multirreferencial em que se observa muito mais a convivência, a superposição e os conflitos paradigmáticos do que a grande síntese proposta pela incomensurabilidade, sendo que a opção adotada para o entendimento da complexidade das organizações foi a de fragmentar a organização em partes menores para que pudessem ser intimamente compreendidas (herança do pensamento cartesiano e do reducionismo metodológico), depois descobrir a inter-relação entre essas partes e, por fim, buscar a compreensão do todo (NICOLINI, 2003). Diante da complexidade do mundo organizacional, Fischer (2001) questiona o conhecimento em gestão como disciplinar, tendo em vista que as organizações dificilmente podem ser analisadas de forma isolada, mas sim através das inter-organizações reais e virtuais e a gestão muitas vezes acontece de forma coletivizada. Assim, o estudo da administração se caracterizaria muito mais por um campo eminentemente interdisciplinar.

Este modelo adotado para o ensino da administração, ao invés de melhorar o entendimento da organização e das partes que a compõem, ampliou a especialização funcional e criou barreiras entre as áreas funcionais da administração, entre as ciências que dialogam com a administração, além de ter criado também algumas fronteiras de conhecimento ou como fronteiras na educação: entre as escolas, entre alunos e professores e entre o processo da educação e a prática empresarial (MINTZBERG; GOSLING, 2003).

O cenário traçado do ensino superior brasileiro, no capítulo anterior, não deixa de contemplar também as escolas de administração que igualmente se caracterizam pela precarização do ensino, aliada à proliferação de faculdades com o foco meramente mercantilista, sem a preocupação com a difusão e a construção do conhecimento da ciência da administração. Segundo Oliveira e Sacramento (2007), o ensino superior de administração manteve a tendência de crescimento desordenado dos cursos de graduação, o que para Alcadipani e Bresler (apud PAULA; RODRIGUES, 2006), é um processo semelhante de “*macdonaldização*” do ensino da Administração, em que a preocupação está nos números, nas matrículas e nos formandos e não na qualidade ou desenvolvimento da ciência da Administração em um processo, em que a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos.

Para Pfeffer e Fong (2002), o modelo adotado nas escolas de administração diferencia-se de outras escolas profissionais, como direito, serviço social, medicina, educação, arquitetura e engenharia no grau de separação entre a academia e a profissão que eles supostamente servem, ou seja, isso não quer dizer que o corpo docente dessas escolas e os estudantes não vão para a prática de gestão, mas o que se diferencia de outras escolas é em termos da proporção de professores que entram e saem da profissão ou que a praticam regularmente, e em que medida os currículos estão ou não ligados às preocupações da profissão e diretamente orientados para preparar os alunos para a prática dessa profissão, inclusive, em muitos casos, incorporando uma componente clínica.

Assim sendo, o que se percebe é que o desenvolvimento da ciência da administração esbarra no próprio modelo de negócio adotado para a expansão do ensino, sem que haja nestas escolas o verdadeiro incentivo à criação e desenvolvimento de novos padrões e técnicas gerenciais e, conseqüentemente, a ampliação da ciência da administração. O que a realidade vem mostrando é que existe uma proliferação e repetição de teorias, que, na sua maioria, são advindas da realidade norte-americana, a qual passa de professores para os alunos e para os futuros professores, sem a adição, questionamento, ou o debate, ações esperadas dentro de um ambiente acadêmico.

Por conseguinte, neste modelo da educação, em que o estudante é posto como cliente e as faculdades investem em conforto, estruturas, prédios e esquecem-se da componente fundamental da atividade - a educação - o professor também é “coisificado”. Visto como mais um recurso, um expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção; subalterniza-se e desmoraliza-se o papel do professor (SOUZA-SILVA; DAVEL 2005). Coloca-se, assim, um dos principais desafios à educação superior a

necessidade de ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, controlar seu processo de “mercantilização”, em que às características assemelham-se a de uma empresa destinada a competir no mercado bens e serviços, sujeita a rankings, sistemas de avaliação e informações visando os consumidores.

A questão do docente desvela-se como outro fator importante na análise do ensino, pois “grandes mestres, autores referenciais e professores inesquecíveis deixam legados tangíveis de suas obras e uma herança mítica construída, em parte, por eles mesmos e também pelas memórias de seus discípulos” (FISCHER, 2010, p.217), além de, por vezes, configurarem como entrave (resistência às mudanças) nas inovações do ensino (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; THOMPSON; PURDY, 2009). Dessa forma, tal ideia não pode ser negligenciada em uma análise contextual do ensino da administração.

Não existe nem mesmo um consenso sobre o que é qualidade no ensino para os professores. Em seu estudo, Maciel, Hocayen-da-Silva e Castro (2008) detectaram interpretações diferenciadas do que seja qualidade para um curso de administração na perspectiva dos docentes, ideias difusas ligadas a títulos, à estrutura, ao relacionamento com alunos. Os autores sugerem que a maior preocupação seja as ações dos professores em suas práticas docentes, na sua postura em sala de aula e a forma de interpretar a realidade são condicionadas pelo seu modo de ver o mundo, e na definição daquilo que é ou não qualidade do ensino.

O papel do docente, nesse contexto, também é questionado, pois segundo Paula e Rodrigues (2006), os professores assumem na maioria das vezes dois papéis: (1) os de *entertainers* divertindo, estimulando com casos, piadas e receitas de sucesso;(2) e de empreendedores, com atividades de promoção pessoal visando a maximização da sua atividade. Ambos os papéis distanciam-se daquilo que Demo (2005) propõe como professor-educador, ator principal na sociedade intensiva do conhecimento. Distanciam-se também da capacidade de elaboração própria, do poder de argumentação e crítica necessários ao educador do ensino superior.

Nessa perspectiva, o estudante é a maior vítima dessa estrutura de ensino, pois no contexto da pós-modernidade a capacidade de mudança do homem, e da atuação em diferentes papéis na mesma sociedade (BAUMAN, 2001), é fundamental nos diferentes papéis assumidos pelo profissional formado. Além disso, a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, que agem como agentes excludentes dos que atuam apenas como repetidores de conhecimento, intensificam ainda mais as diferenças entre as vítimas de uma

educação que não incentiva a reflexão e é composta de modelos deslocados da realidade local e do pensamento global.

As características reflexivas que permeiam o elenco das competências e habilidades descritas nas diretrizes curriculares do curso de administração não são facilmente percebidas nos estudantes que se formam, e a possibilidade da obtenção destas em modelos educacionais com a utilização de pedagogia tradicional, também é questionável, tendo em vista os currículos dicotomizados e IES precarizadas pela racionalidade e lógica de mercado.

A defesa, aqui, é a da obtenção de egressos com a capacidade de reflexividade que, segundo Paula e Rodrigues (2006), é muito diferente de reflexão. Entende-se por reflexividade<sup>6</sup> o aumento da complexidade do pensamento ou da experiência por meio da exposição de contradições, dúvidas, dilemas e possibilidades. Sendo assim, questiona-se se o ensino da administração tem possibilitado o surgimento da reflexividade, de estudantes capazes de correlacionar as teorias com as necessidades organizacionais, se existe uma efetiva construção do conhecimento da ciência de da administração ou se, pelo menos, a prática profissional tem melhorado com a ampliação da oferta de cursos em todo o país.

O que se percebe, no entanto, é que, no cenário do ensino da administração marcado por falhas e lacunas pedagógicas, IES preocupadas com a lucratividade e a subalternização da ciência em detrimento do capital, existe a insuficiência de conhecimentos e instrumentos para fomentar no estudante um olhar crítico, que contemple diferentes interpretações da realidade na qual está inserido (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009). Desta forma, o ensino demanda novos desenhos curriculares, inovações pedagógicas e a inserção de tecnologias educacionais, aspectos distintos daqueles encontrados na realidade nacional.

Pfeffer e Fong (2002) acreditam que escolas de negócio que conseguiram transpor as barreiras qualitativas no ensino da administração possuem projetos multidisciplinares; em que esses programas tendem a não ter o curso convencionalmente fragmentado com base nas áreas funcionais da Administração, mas sim buscam reconhecer o mundo moderno dos negócios de forma interdisciplinar e relacionado, tornando, assim, o projeto mais verídico, com problemas que as pessoas enfrentam em situações reais de gestão, em que as questões não chegam a ser resolvidas de forma segmentada por disciplina.

---

<sup>6</sup> De acordo com Wilson (1986), o resultado de numerosos estudos empíricos apontam para a reflexão como um universo caracterizado por distintivas localizadas em determinadas situações, ou seja, os significados das ações, regras, normas e categorias sociais que dependem do contexto particular e da ocasião na qual elas ocorrem ou são usadas; sendo que, a relação entre um dado particular para ser interpretado e um dado em um contexto é reflexivo, isto é, o dado particular é parte de um contexto que necessita ser identificado e ajustado ao significado deste no contexto. Assim, a composição da reflexividade ocorre entre a constituição do particular e o dado concreto à mão.

Para Hitt e outros (2007), os cursos de administração têm aceitado muito bem os avanços ocorridos em outras áreas de conhecimento, mas tem sido muito lenta a integração com outras disciplinas, e isso é fundamental para uma melhoria do entendimento da organização e dos aspectos relacionados à gestão e, por consequência, para a análise organizacional.

A tentativa de minimizar ou melhorar o quadro descrito acima do ensino da administração no Brasil foi a adoção de diretrizes curriculares, em que se buscou uma padronização e uma melhoria dos cursos a partir da institucionalização de currículos, como será discutido na seção seguinte.

## 2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

As transformações curriculares, os conflitos, a interferência normativa e de diferentes interesses construíram as diretrizes curriculares vigentes do ensino da Administração, que, no entanto, não resolveram velhos problemas do ensino, como o caráter utilitarista e funcionalista, além da influência norte-americana e a tentativa de reprodução de modelos educacionais, distantes do contexto nacional.

Diante do aumento vertiginoso do número de cursos de graduação em Administração no Brasil e a diversificação de nomenclaturas de cursos, diminuindo e especializando cada vez mais uma profissão que tem por natureza a característica multidisciplinar, o MEC viu-se na obrigação de instituir diretrizes curriculares mínimas a ser seguidas pelas IES, o que, na percepção de Fischer (2001), caracterizou-se como uma tentativa de criação de um currículo orbitalizado, flexível e com componentes interdisciplinares essenciais para a formação.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração, buscando a promoção de um modelo que atendesse aos critérios de qualidade e mantivesse a mínima padronização do ensino em administração. No Art. 5º da Resolução, o MEC dispõe que:

[...] Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, **conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional**, segundo

uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação [...] (BRASIL, 2004, p. 01, grifo nosso).

No entanto, a articulação definida pelo MEC, entre as componentes curriculares, a realidade e a perspectiva organizacional, é pouco percebida nas escolas de administração. Na opinião de Fischer (2001), parece mais uma “torre de babel” na qual as disciplinas não se articulam bem nem verticalmente nem horizontalmente.

Essa tentativa de criação de um currículo que atendesse as necessidades nacionais e padronizasse o ensino da administração não foi a primeira no Brasil. Em 1966 o Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil que dispunha de um enfoque pautado nos modelos de ensino da administração dos Estados Unidos, voltado para as grandes empresas e com um alinhamento das já amplamente difundidas *business schools* americanas. Com a expansão e ampliação da oferta do curso em 1993, o Conselho Federal de Educação expediu a Resolução nº 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, possibilitando a criação de habilitações específicas e deixando ainda mais inflexível os currículos dos cursos de Administração. Por fim, os debates iniciados após a promulgação da nova LDBEN (1996) levaram à constituição da Resolução Nº 1 do CNE/CES, em 2004, com os parâmetros para a constituição das diretrizes curriculares (NICOLINI, 2003).

O que se percebe é que, nas três tentativas de normatizar o ensino da administração, foram promovidos padrões de comportamento institucionalizados que inibiram a inovação curricular, (FISCHER, 2003; NICOLINI, 2003; RIBEIRO; SACRAMENTO; 2009) e reproduziram currículos que foram adotados pelas IES como forma de legitimação no mercado e manutenção do *status quo*.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração propõem que a graduação deve possibilitar a formação do futuro profissional com as seguintes competências e habilidades:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2004, p.02).

O direcionamento do ensino da administração através de competências e habilidades a ser adquiridas ao longo do curso promoveu, sem dúvida, um avanço em relação às tentativas anteriores de normatização e padronização. No entanto, o que se percebeu foi que a pouca inovação e o tradicionalismo do ensino superior mantiveram as mesmas bases para a construção dos currículos nos cursos de administração (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009).

Os princípios adotados nas diretrizes curriculares, tais como autonomia, flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade, exigem modelos curriculares orbitalizados, inovadores, em substituição ao modelo tradicional piramidal (FISCHER, 2001); “se não houver a utilização de pedagogias inovadoras, o ensino da Administração, embora disponha de todos os trunfos a sua disposição, estagnar-se-á na concepção bancária explicitada por Freire” (NICOLINI, 2003, p. 54).

Portanto, assume-se, aqui, como premissa para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas de Administração, uma melhor articulação de conteúdos através de currículos bem estabelecidos, em uma perspectiva pós-crítica, que possibilite a construção de modelos de

ensino que possam articular os diferentes saberes que compõem o arcabouço teórico da ciência da administração.

As conexões e formas de articulação curricular devem ser interpretadas a partir do paradigma da interdisciplinaridade, com a possibilidade de análise múltipla através da integração e compartilhamento dos diferentes saberes que dialogam com a administração. A busca por profissionais reflexivos com capacidades críticas, indagadoras responsáveis pelo direcionamento de sua própria história e aprendizado, capazes de alterar, construir e reconstruir conhecimento configura-se como a demanda ativa da sociedade atual.

Portanto, o futuro administrador, no final do processo, não pode ser encarado como uma máquina que será capaz de operar – gerir e tomar decisões – dentro do que foi programado (NICOLINI, 2003), mas sim um profissional reflexivo, capaz de avaliar, problematizar, questionar e construir conhecimento através das suas recognições e apreciações do contexto em que ele está inserido.

Provavelmente, o pressuposto por trás das diretrizes curriculares é o de que não se pode ensinar tudo a todos, com isso a formação de administradores deve obedecer a uma lógica de conhecimentos estruturantes que possibilitem um apanhado geral da ciência da administração, conhecimento das técnicas gerenciais e conhecimentos sobre as organizações.

Desta forma, o currículo ganha notadamente grande importância na avaliação das escolas de Administração, mesmo tendo a sua elaboração, orientada pelo sistema político vigente e englobando estratégias que são determinadas pelos critérios ideológicos e também pelas necessidades reconhecidas como socialmente válidas (PACHECO, 2001) contidas nas Diretrizes Curriculares, por possibilitar a visualização de um padrão para a formação profissional, baseada em competências a ser aprendidas. Para tanto, as construções curriculares e pedagógicas possuem papel fundamental na construção do conhecimento do administrador, como será abordado na seção seguinte.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS IES DE ADMINISTRAÇÃO

Em instituições de ensino, marcadas pela inobservância da qualidade da educação e o desatrelamento do ensino superior à pesquisa científica, não poderia existir um cenário positivo da organização didático-pedagógica. O que se percebe é uma estrutura fragilizada pelos interesses de mercado, sem flexibilidade e originalidade, presa aos currículos mínimos

instituídos pelo MEC e com problemas de alinhamento dos conteúdos e valores em relação às necessidades da sociedade e aos objetivos da educação superior (PAULA; RODRIGUES, 2006; DEMO, 2005; FISCHER, 2001; NICOLINI, 2003).

As Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração de 2004 incluíram a necessidade da constituição do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contendo o perfil do formando, as competências e habilidades a ser desenvolvidas, as componentes curriculares e todos os elementos que constituem o currículo do curso. Esse instrumento configura-se não só como objeto de direcionamento das instituições, mas também como objeto de análise do Sistema de Avaliação Nacional de Cursos (SINAES).

O MEC (BRASIL, 2005) define esses instrumentos como mecanismos de ação política e pedagógica que garantem uma formação crítica e global e permite o pleno desenvolvimento profissional e pessoal. As Diretrizes de Administração apontam que o Projeto Pedagógico do Curso deve apresentar, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização (BRASIL, 2004).

Esses instrumentos são os ferramentais para a organização e a gestão das IES, possuem diretrizes claras e definidas que regulam a atuação das IES e exigem a apresentação dos papéis que cada agente representa dentro da organização.

Nicolini, ao se referir à organização pedagógica das escolas de administração, é enfático ao afirmar que:

[...] o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório. Pode-se traçar a seguinte analogia: as escolas recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador), (2003, p.48).

Os desafios da educação superior em administração no Brasil perpassam pela: (1) reconstrução do modelo educacional instituído pela lógica racional do mercado; (2) a desarticulação do movimento isomórfico institucional de legitimação (DIMAGGIO; POWELL 2005, p. 76), do modelo *fast-food* de educação; (3) além da compreensão de estruturas educacionais articuladas com as novas demandas da sociedade em padrões de produção e difusão do conhecimento.

Tais questões são ampliadas pela ausência de planejamento e alinhamento entre a área acadêmica e a área administrativa, o que Marback Neto (2007) considera como a bipolaridade da organização universitária, em que o confronto entre a área responsável pela difusão do conhecimento e a área racional burocrática causa o engessamento da estrutura organizativa.

Portanto, a instituição de um currículo como forma de articulação do conhecimento, através de uma estrutura que permeia os conceitos, valores, princípios e, no caso específico da administração, permiti os diálogos com as demais ciências que são convocadas para a análise do fenômeno organizacional, é fundamental para mapear e definir os fluxos de ação do conhecimento.

### **2.3.1 O currículo nas IES de Administração**

Apesar das diferentes interpretações e do dualismo presente no conceito, o termo currículo derivado do latim *currere* significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. No entanto, a aparente simplicidade conceitual esconde um complexo problema de definição, tendo em vista que “a jornada” ou a “trajetória” dependerá de quem define o trajeto e de quem escolhe a jornada, ou seja em que dimensões são construídos os conceitos, sob que olhares este conceito foi baseado, a que se refere o sentido do currículo (PACHECO, 2007). Contudo, apesar das diferentes perspectivas, Pacheco (2007, p. 20) define currículo como um projeto cujo processo de construção é interativo e refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, além de configurar-se como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política, administrativa, econômica, cultural, social, escolar), com interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

O currículo pode ser entendido como a identidade ou uma pista de corrida, ou o que somos e o que nos tornaremos (teorias pós-críticas), ou pode ser entendido como uma representação do poder, da ideologia, da representação cultural e social (teorias críticas), ou apenas como a representação do modelo de ensino-aprendizagem (SILVAb, 2005).

Segundo Macedo (2005), é preciso visualizar o currículo como um artefato inventado para alterar e, como tal, deve estar acompanhado de questionamentos como: alterar a favor de quê? Contra o quê? A favor de quem? Contra quem? Questionamentos fundamentais quando se confronta a constituição de um currículo com aquilo que a sociedade espera como fruto da

educação; aquilo que o agente transformado espera no processo da adequação e aquilo que o mercado exige como fruto da educação.

Para o SINAES (BRASIL, 2005), o currículo é um importante elemento da organização acadêmica, que deve ser um espaço plural e estar em consonância com o perfil do egresso. Fischer (2001, p. 130) define currículo como sendo a “estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações, que são a matéria do ensino e a dimensão substantiva do currículo”.

Um currículo construtivo é aquele que é criado a partir da ação e interação dos participantes (sem sua definição antecipada a não ser em termos amplos e gerais); em uma matriz sem início e fim com pontos de interseção e focos em que, quanto mais pontos, conexões e focos em comum tiver o currículo, mais rico ele será (DOLL JR., 1997).

Essa construção social, complexa, formada em um campo institucionalizado e atrativo de relações, que constitui a identidade das práticas educativas de uma instituição, é por natureza densa de articulações (socialização dialógica e dialética) e, portanto, fractal, por mais que o controle ideológico disciplinar tenha se consolidado de forma hegemônica e, nesse elemento educacional, ordenador. O currículo deve possibilitar a formação técnica (construção de competências); ética; política e estética, sendo um produto de final aberto. (MACEDO, 2005). No entanto, é a construção desse repertório solidário, aberto e fractal o grande obstáculo do ensino de Administração, a superposição de disciplinas, a repetição de conteúdos, a dicotomia do conhecimento e a falta de estratégias de integração do saber, configuram-se como o principal distanciamento entre a perspectiva de um currículo construtivo e a realidade educacional percebida (FISCHER, 2001; NICOLINI, 2003; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; PAULA; RODRIGUES, 2006; PFEFFER; FONG, 2002; ROGLIO; LIGHT, 2009).

O desenho do currículo e o resultado dele dependerá das diferentes forças que influenciam no processo de construção, pressões normativas, controle organizacional, o papel dos docentes e o papel do colegiado. Todos esses fatores irão refletir sobre os objetivos de aprendizagem, conteúdos disciplinares, experiências de aprendizagem, recursos e avaliação (PACHECO, 2007). O quadro abaixo sintetiza algumas destas forças influenciadoras:

FORÇAS DE INFLUÊN CIA	NÍVEL EXTERNO		NÍVEL INTERNO	
	Formal	Informal	Formal	Informal
	Instituições de avaliação;	Grupos de interesse; Editoras; <i>mass</i>	Órgãos estatais; Conselhos	Concepção sobre currículo;

	Associações profissionais; Associações acreditadas; Grupos de influência (Alunos, familiares, indústria); Empresas; Organismos estatais	<i>media</i> ; Opiniões Individuais; Crises Sócio-cívicas; Costumes e Tradições; Fundações filantrópicas; Partidos políticos	consultivos e normativos; Estruturas de gestão educacional (recursos humanos, materiais); Estilo de gestão; controle e autonomia das decisões curriculares; Conteúdos de ensino (disciplinas)	estrutura de trabalho; costumes e tradições; dinâmica de grupos; personalidade e competência dos participantes; competência das relações humanas; planejamento curricular
<b>DECISÕES CURRICULARES</b>				
<b>CLIENTES</b>	Sociedade; Encarregados de educação; Empregadores		Professores; Alunos; Sistemas Educacionais	

Quadro 2 – Participantes no processo de desenvolvimento do currículo  
Fonte: Adaptado de Gay, (1991 apud Pacheco, 2007)

A maneira como essas forças interagem, alinhadas à autonomia decisória dos planejadores do currículo (na maioria das vezes, docentes e coordenadores do curso) e, à estrutura organizacional desenhada para a IES, é que determinará a constituição do currículo planejado e, conseqüentemente, o modelo de aprendizagem adotado.

O que se pode observar é que os diversos estudos realizados sobre o ensino da Administração (FISCHER, 2001; NICOLINI, 2003; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; PAULA; RODRIGUES, 2006; PFEFFER; FONG, 2002; ROGLIO; LIGHT, 2009) demonstram que existe uma necessidade de re-avaliação dos currículos para desenvolver melhores modelos de aprendizagem.

Em relação a este tópico, Roglio e Light (2009) demonstram a necessidade de um projeto curricular de natureza interdisciplinar, no ensino da administração, em que a prática reflexiva seja incorporada pelos alunos e possam ser incluídos recursos e atividades de execução que integrem diversos temas e estimulem a reflexão sobre os padrões, as interações e relações em diferentes campos do conhecimento e prática. Segundo os autores, o intenso diálogo entre os diferentes campos do conhecimento em estruturas interdisciplinares, estimula os alunos a incorporar a prática reflexiva sobre suas decisões, nomeadamente a visão de

mundo sistêmica e formas alternativas para enfrentar os desafios da organização, demonstrando a inter-relação das várias funções do negócio e como eles funcionam juntas. Caso contrário, os alunos terão dificuldade em lidar com problemas do mundo real que requerem um visão multidisciplinar.

O isolamento disciplinar tende a deixar o aprendizado confuso e pouco relevante para os estudantes, professores e possíveis pesquisadores. (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). A manutenção do modelo existente, hegemônico, com grande ênfase disciplinar nos currículos foca no conhecimento “sobre” gestão, em vez de “para” gestão, diminuindo as conexões entre o ensino e as experiências dos estudantes (CHIA, 2000 apud OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

Paralelamente, é necessário refletir sobre o currículo como um todo e não apenas na composição disciplinar ou interdisciplinar da matriz de ensino. Segundo Macedo (2005), essas práticas curriculares inspiradas em uma argumentação complexa e multireferencial, em que se tem no currículo a trajetória e o itinerário mediando a formação do indivíduo, são balizadas por ações como: coletivizar programas e estratégias; historicizar e contextualizar conteúdos; mobilizar o enfrentamento da complexidade; explicitar o contrato pedagógico; ouvir as resistências, negações e anseios dos alunos; ressignificar a avaliação e exercitar o currículo como um contrato movente, como democracia intercognitiva (MACEDO, 2005,p. 83).

Outro elemento central na constituição de novas estruturas curriculares deve ser o protagonismo do estudante (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Considerar os alunos como sujeitos participantes do processo de construção e desenvolvimento das estruturas de aprendizagem, demonstrando a sua importância neste processo, não apenas como um mero expectador, mas como um ator com influência no enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidas durante o processo de formação. O aprendizado dá-se como forma de participação social e não como seleção social, os estudantes desenvolvem suas habilidades e seus hábitos de aprendizagem em outros cenários, geralmente em casa. Dessa forma, emerge o conceito desenvolvido por Young de “participação em uma comunidade de prática”, em que a educação está relacionada com a visão de sociedade do futuro; existe a conexão em vez do isolamento de disciplinas e há a primazia das questões de aprendizado e da produção de novos conhecimentos (MACEDO, 2005).

Esse modelo de currículo pautado na complexidade de Morin (2002), nas questões da pós-modernidade de Bauman (2001) e nas inquietações dos autores que debatem o ensino da administração e as necessidades de inovação nos currículos (AKTOUF, 2005; FISCHER, 2001; MINTIZBERG; GOSLING, 2003; NICOLINI, 2003; OLIVEIRA; SAUERBRONN,

2007;PAULA; RODRIGUES, 2006;PFEFFER; FONG, 2002; ROGLIO; LIGHT, 2009; THOMPSON; PURDY 2009), figura como protótipo que busca adequação à realidade da sociedade e uma busca por uma educação re-significante (MACEDO, 2005), contextualizada e crítica (FREIRE, 2006) que se opõe aos arquétipos de educação de massa construídos e amplamente difundidos.

### 2.3.2 O Institucionalismo no Ensino Superior

O processo de mudança e inovação no ensino superior não apresenta a mesma velocidade que em outros setores da economia, ou a mesma flexibilidade que é ditada nas escolas de administração como condicionante do mundo pós-moderno.

Thompson e Purdy (2009) descrevem o resultado de algumas pesquisas que demonstram que professores inovadores foram incapazes de sustentar sua inovação além dos dois anos, devido à falta de suporte organizacional e resistência substancial dentro das faculdades. O papel da organização (IES) é fundamental neste processo determinando se a inovação curricular é ou não adotada e quanto tempo será sustentada, além da influência dos professores, coordenadores, administradores da organização e o contexto organizacional (incluindo a faculdade, o estudante, e as características organizacionais).

De acordo com Thompson e Purdy (2009), a implementação das inovações curriculares de sucesso está positivamente relacionada a um acordo sobre a congruência da inovação (coalizão entre os atores); e a sustentabilidade de tais inovações está relacionada com as relações de reforço entre a fase de implantação e a congruência compartilhada da atividade política interna, caso estas não sejam perturbadas pelo aumento de conflitos na “*deep structure*”<sup>7</sup>.

O interesse desses atores e sua propensão para a ação política dentro da estrutura da IES, possibilita entender o porquê de algumas inovações curriculares serem adotadas e implementadas e como elas são sustentadas, envolvendo necessariamente a exploração das

---

<sup>7</sup> A “*deep structure*” consiste nos valores, crenças e práticas que fundamentam as características daquilo que a organização realmente é, criando sistemas de significados que operam no inconsciente coletivo dos atores organizacionais. Ela se encontra incorporada à organização e, por vezes, não é facilmente observável. Na literatura de inovação curricular, a “*deep structure*” é representada através de elementos como a cultura, a missão da escola, as diversidade de crenças provenientes de diferentes origens disciplinares. Compreender a estrutura profunda é vital para uma visão do processo de inovação, pois influencia tanto características observáveis organizacionais bem como as relações de poder entre os atores (THOMPSON; PURDY, 2009).

interações entre contexto organizacional e ação humana ao longo do tempo. Por exemplo, quando os ambientes organizacionais são caracterizadas por baixo consenso, os agentes (*players*) podem tentar converter os recursos normativos em recursos coercitivos, alguns estudos de caso de organizações frequentemente descrevem uma tentativa, por parte de alguns intervenientes, de procurar o poder legítimo para coagir os outros, especialmente quando há uma falta de consenso sobre o papel adequado da gestão (ROJAS, 2010).

Ao compreender a organização como um componente social e susceptível às influências sociais, políticas, culturais e econômicas, e com caráter evolutivo ligado de forma inseparável com a evolução da sociedade, é possível o paralelo com a metáfora da organização como sistema político de Morgan (1996), já que se percebe dentro das organizações a mesma diversidade de interesses (que por vezes são concorrentes) conflitos e jogos de poder, bem como estilos diferenciados de governo; características estas existentes e com maior evidência em sistemas políticos.

Quando as decisões são tomadas democraticamente de forma colegiada sobre a proposta de inovação, os acordos podem conduzir a resultados mais rápidos e menos controverso do que quando as decisões são menos coletivamente determinadas e/ou quando os tomadores de decisão são estruturalmente separados dos promotores de inovação. A implementação das inovações curriculares e a atividade política em torno da sua manutenção e sustentabilidade, influencia a avaliação coletiva sobre elas. Não somente as inovações possuem um importante valor simbólico, mas também o processo político em torno da sua implementação configura-se como um indicador valioso da unidade IES (THOMPSON; PURDY, 2009).

Neste sentido, o ponto de vista adotado neste trabalho para compreender as inovações curriculares está alicerçada na teoria institucional. Neste modelo, abandona-se a concepção de um ambiente organizacional formado exclusivamente pelos recursos humanos, materiais e econômicos para enfatizar a presença de elementos culturais, valores, símbolos, mitos, rituais sistema de crenças, influências políticas, normativas e programas profissionais (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999). Na perspectiva institucionalista da análise organizacional, há diferenciação entre “organização” e “instituição”. A organização pode ser entendida como realidades socialmente construídas, com distintas capacidades e meios para a ação, e objetivos que variam de acordo com seu contexto institucional (CARVALHO; VIEIRA, 2003), e a instituição configura-se como um sistema simbólico de formas culturais, normas, leis, estruturas sociais e elementos reguladores, normativos e cognitivos de determinado ambiente em que estão inseridas as organizações.

Por conseguinte, a fusão, ou justaposição de práticas, estratégias, procedimentos padronizados ou rotinas, pode ocorrer através de vários mecanismos que independem por vezes das diretrizes internas da organização, dentre os quais três merecem destaque. No primeiro, uma organização pode aceitar a várias lógicas institucionais por causa de conflito imediato e o surgimento de novas instituições, em que as práticas tornaram-se normas e acredita-se no sucesso destas práticas (versão normativa do institucionalismo). Em segundo, as organizações estão sujeitas a diversas autoridades, que poderão intervirem como as instituições são formuladas e implementadas, através de leis, decretos, regras (versão reguladora). E, por fim, a perspectiva da adoção de práticas por meio das realidades socialmente construídas por meio dos atores, da cultura e do ambiente institucionalizado (versão cognitiva). Por esses motivos, novas formas organizacionais podem representar múltiplas possibilidades que podem surgir do trabalho institucional (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999; ROJAS, 2010).

Dentro da perspectiva institucional, Sutton (apud TOLBERT; ZUCKER, 1999) afirma que as organizações adotam procedimentos institucionalizados, legalmente reconhecidos para evitar possíveis litígios, bem como demonstrar conformidade com as determinações governamentais, o que sugere, no âmbito desta pesquisa, que muitas das inovações pedagógicas são adotadas pelas IES com o único intuito de adequação à legislação sem a verdadeira preocupação com a formação ou com os resultados esperados.

Adicionalmente, é importante salientar que na versão cognitiva do institucionalismo, uma série de aspectos relacionados aos rituais<sup>8</sup> organizacionais são destacados, pois muitas vezes estes são eficazes na garantia da conformidade e aceitação de um determinado conjunto de práticas, conduzindo os participantes à inovação desejada, mesmo que inicialmente estejam desconfortáveis com ela; afetam não somente a identidade e a imagem dos participantes, mas também influenciam o comportamento e a interação social, para além dos limites do contexto original em que são promulgadas, desenvolvendo uma visão compartilhada sobre os benefícios de tal inovação mesmo sem a comprovada eficiência, sustentando coletivamente a manutenção de tais práticas (DACIN; MUNIR; TRACEY, 2010).

Nesse contexto, os rituais são poder os as transportadoras de material cultural e, em particular, de material simbólico, linguístico e relacional, que os atores irão utilizar em outros momentos e em outros lugares. Na verdade, é a natureza trans-temporal e trans-espacial dos efeitos dos rituais organizacionais que sustentam a sua capacidade de regular o

---

<sup>8</sup> Os rituais constituem atividades coletivas, tecnicamente supérfluas para o alcance dos objetivos, mas que são consideradas culturalmente essenciais (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999, p. 09).

comportamento e, finalmente, a sua capacidade de manter as instituições (DACIN; MUNIR; TRACEY, 2010).

A abordagem institucional pressupõe que as organizações são influenciadas por pressões (do contexto institucional), forçando-as a, então, adaptar suas estruturas e procedimentos às expectativas do contexto (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999). Tendo em vista que a similitude facilita as transações interorganizacionais e favorece o funcionamento da organização por meio da incorporação de regras socialmente aceitas (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993). Este fenômeno é dado como o processo isomórfico.

Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 76), o isomorfismo consiste “em um processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais” e se manifesta de duas formas: através do isomorfismo competitivo (em que a competição no mercado ditaria a necessidade de mudança isomórfica) e o isomorfismo institucional, que segundo os autores é a busca das organizações por poder político, legitimação institucional, adequação social e econômica, ou seja, as pressões do ambiente institucional forçariam as organizações a um processo de similitude das suas estruturas formais, procedimentos e até mesmo de alguns valores.

DiMaggio e Powell identificam três mecanismos de isomorfismo institucional:

1. **O isomorfismo coercitivo:** está relacionado às influências políticas, ou seja, das pressões exercidas por organizações sobre outras organizações dependentes e também pela expectativa gerada pela sociedade em relação à homogeneização das organizações. A imposição governamental de padrões e procedimentos operacionais, também configura-se como impulsionador do processo.
2. **O isomorfismo mimético:** dá-se quando a incerteza em relação às mudanças de mercado, utilização de novas tecnologias e procedimentos operacionais de algumas organizações leva-as à imitação de práticas e tecnologias já institucionalizadas e utilizadas por outras organizações essas imitações são facilitadas pela ação de empresas de consultoria e pela transferência ou rotatividade de funcionários.
3. **O isomorfismo normativo:** refere-se a formas idênticas (isomórficas) de enfrentamento de dificuldades e desafios pelas organizações, devido à profissionalização dos seus membros (organizados em conselhos, sindicatos

ou órgãos de classe, em que compartilham ideias e conhecimento), ou pela formação dos mesmos, ou seja, profissionais formados pela mesma faculdade ou universidade tendem a atuar de forma isomórfica no mercado, já que foram formados sob a mesma base e linha de conhecimento (2005, p. 77).

Esses mecanismos podem aparecer de forma isolada, conjunta ou, por vezes, de forma tão combinada, que se torna difícil a separação aqui apresentada, mas que levam ao comportamento institucionalizado isomórfico de organizações diferentes mas inseridas em um mesmo ambiente.

Sendo assim, algumas inovações curriculares podem figurar no contexto das IES como movimentos isomórficos nas diferentes perspectivas, não emergindo como um anseio de docentes, ou necessidades dos discentes, mas apenas como um movimento em ambiente altamente institucionalizado como o das universidades.

O trabalho de Thompson e Purdy (2009) destaca que as inovações curriculares exigem não só uma estrutura de suporte organizacional, mas também a importância dos atores no processo de implantação (que podem diagnosticar situações de forma eficaz e exercer uma ampla variedade de estratégias em todos os níveis da estrutura), a fim de promover e sustentar a inovação curricular. O corpo docente deve considerar o contexto organizacional e ser conhecedor dos conflitos na estrutura para a seleção das estratégias adequadas.

### 3 UMA VISITA À INTERDISCIPLINARIDADE

Visitar a interdisciplinaridade significa buscar as bases e os entendimentos a respeito deste novo paradigma. É reconhecer o conceito da complexidade (MORIN, 2002) e da mutabilidade da sociedade pós-moderna (BAUMAN, 2001), em que o conhecimento não se move de forma linear entre causa e efeito, mas de forma circular, auto-organizativo (TEIXEIRA, 2007).

Esta seção, por conseguinte, se dedicará a apresentar a interdisciplinaridade partindo dos pressupostos disciplinares e de especialização do conhecimento, para então entender a emergência do conceito interdisciplinar.

#### 3.1 A DISCIPLINARIDADE

O nascimento das disciplinas, ou das áreas curriculares no ocidente, está ligado aos núcleos de interesse intelectuais que preocupavam os pensadores da Grécia clássica, que dividiram os campos temáticos que julgavam importantes e converteram em temas de discussão e no foco dos seus escritos. A partir desse momento, as teorias e as disciplinas foram nascendo próximas dessas fronteiras de conhecimento categorizadas e constituindo a especialização disciplinar que hoje se observa (MORENO, 2003, p.25).

Em uma tentativa de identificar a origem do termo “disciplina”, Juliá (2002) explica que a palavra provém do latim *disciplina* que, na Idade Clássica, contemplava vários significados como matéria de ensino, área de ensino ou, simplesmente, ensino, método, doutrina ou sistema e chegou até mesmo a significar educação. Contudo, a autora ressalta que, no século XX, a tendência levou o termo a significar direção moral, norma de conduta de corpo profissional ou instituição, mas que pouco a pouco o termo perdeu força e, atualmente, designa as diferentes matérias de ensino.

Para Japiassú (1979), disciplina é definida como sendo a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo, com fronteiras constituintes, que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. Analogamente, Morin (2002c) considera a disciplina como uma

categoria organizadora dentro do conhecimento científico, que institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem.

Na modelagem do pensamento ocidental, houve o privilégio na adoção da concepção do ser imóvel<sup>9</sup>, indivisível e igual ao todo, apresentado por Parmênides. Com base nesta noção e no princípio de identidade<sup>10</sup> formulado por Aristóteles, toda a produção intelectual do ocidente obedeceu a esta lógica de formação. Esses conceitos viabilizaram a elaboração de métodos analíticos (dentre os quais destaca-se o de Descartes-1596/1650) e proporcionaram um processo de especialização das ciências modernas, bem como o fenômeno da fragmentação da consciência (ANGELIS, 1998).

No entanto, Moreno (2003) incita a reflexão de algumas questões relativas a esse processo de constituição disciplinar que são importantes: 1) Os temas em que estão baseadas as ciências atuais e as que lhe deram origem constituem realmente matérias importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano? De todas as questões referentes à humanidade em seu conjunto, os pensadores gregos escolheram as fundamentais? Refletiam o interesse da maioria ou só de uma pequena elite? (MORENO, 2003, p.25). Esta discussão é salutar, pois valida o argumento da necessidade de reavaliação dos modelos de ensino e aprendizagem, que em sua maioria ainda se encontram fortemente alinhados às construções curriculares advindas do pensamento filosófico grego e que delineiam a forma do agir e pensar da sociedade.

Outro momento importante para a história do pensamento é o da divulgação da obra de Descartes (1596-1650), que praticamente inaugura o modo de pensar moderno. Em Discurso do Método, ele fixou regras que influenciaram significativamente os parâmetros para toda a filosofia e as ciências modernas. Para Descartes (2001), existe a aproximação de todas as ciências de uma dualidade causal, em que para toda causa existe um efeito; além da perspectiva de que as partes do todo servem para explicá-lo, ao analisar, por exemplo, fenômenos do corpo humano, Descartes (2001) afirma que “[...] daí resulta que, se tiramos o sangue de qualquer parte, tiraremos do mesmo modo o calor [...]” Ou seja, em uma percepção

---

<sup>9</sup> Para Parmênides “o ser é, portanto, alheio a todo devir, está além de toda geração e corrupção; é uno e contínuo, porque a razão não permitiria nascer algo além dele, determina-o, pois, indivisível, igual ao todo, não pode ser maior ou menor que ele mesmo e caso houvesse mais de um ser, à unidade retornaria, já que por imposição lógica ente a ente adere. O ser é imóvel e, pousado em si mesmo, permanece imobilizado em seus limites. O ser é perfeito, pois não é carente; se de nada é carente, não é possível que seja imperfeito e inacabado.[...]Em Parmênides, o um é o todo e o todo é um. [...] Parmênides garantiu para a posteridade a ousadia de afirmar o ser único, absoluto e idêntico a si mesmo. A razão, aqui também de forma inequívoca, afirmava uma dialética do pensamento que deixaria para a posteridade a radicalidade das ideias puras” (CONCEIÇÃO, 2007).

<sup>10</sup> “O princípio da identidade afirma que tudo é idêntico a si mesmo. Por trás da obviedade aparente do princípio da identidade, e no âmbito da lógica clássica, jazem dois outros princípios, o princípio da não-contradição e o princípio do terceiro-excluído, cuja universalidade está longe de ser unanimemente considerada (TENÓRIO, 1993, p. 15).

do corpo humano, tida como mecanicista, enxerga o corpo como engrenagens de uma máquina, em que qualquer parte extraída e analisada serviria para explicar todo o corpo.

Descartes (2001) fixa também as normas gerais para a formulação do pensar científico (análise e síntese), em que duas de suas proposições influenciam o método racional do conhecimento (1) dividir cada uma das dificuldades a examinar em tantas parcelas quanto possível para melhor resolvê-las (análise reducionista) e (2) conduzir a ordem dos pensamentos, começando pelos mais simples e mais fáceis de conhecer até os mais complexos (síntese fragmentada).

A evolução tecnológica, a internacionalização do saber e as facilidades no processo de comunicação possibilitaram a criação de novos campos disciplinares e uma evolução no pensar, mas a historicidade<sup>11</sup> não pode ser descartada, como vetor de influência nos modelos do pensar. Para Moreno (2003, p.30), “nossos sistemas de pensamento não são independentes de sua história”, ou seja, não se pode rejeitar a gênese da formação disciplinar e a influência atual nos sistemas educacionais e nas formas como a educação é percebida e entendida.

Diante disso é que, a partir das premissas cartesianas, considera-se que os currículos escolares foram construídos na lógica racionalista da fragmentação das especificações de conhecimentos com características próprias (WEIL;D’AMBROSIO; CREMA, 1993), em que o conhecimento é obtido por método analítico, linear e atomizado da realidade, um conhecimento profundo, porém parcelar da realidade (LÜCK,1999). A metáfora utilizada por Ketzer (2007) das gavetas (disciplinas) dispostas em um armário de aço (currículo) auxilia o entendimento da fragmentação do conhecimento.

A modelagem cartesiana do ensino e o reducionismo curricular marcaram profundamente toda a educação ocidental, inclusive o ensino superior. Modelos inovadores, ou que tentem, mesmo que de maneira tímida, alterar os arquétipos institucionalizados, sofrem com as estruturas formais do ensino e a resistência à mudança.

Segundo Arguello (1996), a disciplinaridade é tratada como a compartimentalização do conhecimento e é vista com base no “paradigma analítico” no qual conhecendo-se um problema pequeno possibilita o capacitar-se para conhecer problemas maiores. O contraponto será a abordagem sistêmica, na qual as partes são estudadas em meio as suas interações.

De acordo com Kawamura (1997), a ideia da disciplinaridade é importante para demarcar e poder compor o campo do conhecimento, pois só é possível entender o todo pela

---

<sup>11</sup> “Historicidade pode ser aqui compreendida como a condição humana de se constituir, de se tornar e de expressar um processo que não tem bula, não tem receituário, não tem forma fechada ou linear, mas que necessariamente tem intencionalidade, desejo de se constituir e a certeza da possibilidade e da condição de produtor de história” ( MOREIRA, 2005, p.41)

composição das partes (sendo o todo muito mais que a junção das partes), mas é preciso que estas partes existam. A autora defende também a desdogmatização da disciplinaridade científica, tendo como proposta o aprender a recompor como mais importante que a junção em torno de uma nova ciência interdisciplinar. Mas, o que se percebe é que a fragmentação do conhecimento em pequenas partes componentes de um todo, apesar de gerar a especialização e o aprimoramento do conhecimento do fragmento (o que foi importante para a evolução das ciências e é importante para o aprofundamento em certas questões), perde a capacidade de relacionar-se com o todo quando busca a explicação em si e esquece o todo.

O ideário Taylorista de especialização e a fragmentação das tarefas, conforme Santomé (1998), produziram na sociedade uma inovação da tecnologia, organizativa e disciplinar, que resultou no processo de alienação do trabalhador, tornando-o incapaz de intervir em questões como o que deve ser produzido, por que, como, quando, acentuando as diferenças sociais e reforçando o sistema de controle do trabalhador. O autor pontua, ainda, que este processo também foi reproduzido no âmbito dos sistemas educacionais, fazendo com que nem professores nem alunos possam participar do processo de reflexão e crítica sobre a realidade.

As matérias curriculares devem funcionar como instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver a capacidade de pensar, compreender e manejar o mundo ao redor do estudante; quando isso não acontece e elas se convertem em si mesmas, as matérias tornam-se descontextualizadas e se distanciam do universo real (MORENO, 2003).

Essa especialização também traz consequências perigosas do ponto de vista institucional para o ensino superior, com uma ciência organizada internamente por departamentos, ou comunidades, em que cada uma possui suas revistas, congressos, bibliotecas, espaços institucionais, gozando de maior ou menor prestígio/privilégio e *status* social; constituindo, assim, agregados competitivos, que regulam as relações de mercado entre consumidores e produtores de conhecimento, que lutam por apoio, subsídios, financiamentos, bolsistas, novos equipamentos etc. Em que cada um procura defender os seus interesses particulares, se possível, retirando as benesses do colega (LENOIR, 2004; POMBO, 2005).

No que se refere à constituição pedagógica, a visão dicotomizada e fragmentada das disciplinas alinhada à perspectiva da linha de montagem Fordista deram aos currículos a característica de uma engrenagem, em que pequenos fragmentos ao final do processo poderiam dar uma visão do todo. No entanto, o que se percebe é que uma infinidade de inter-relações possíveis não são visíveis, a partir da visão fragmentada.

[...] Que um oução lhe ofereça, na pequenez do seu corpo, partes incomparavelmente menores, pernas com articulações, veias nessas pernas, sangue nessas veias, humores nesse sangue, gotas nesses humores, vapores nessas gotas; que dividindo ainda estas últimas coisas, esgote suas forças em tais concepções, e que o último objeto que se pode chegar seja agora o do nosso discurso; pensará, talvez que é essa a extrema pequenez da natureza. Quero fazer-lhe ver aí dentro um abismo novo. (PASCAL, 1973, p. 152).

Nos cursos de Administração, a perspectiva disciplinar parece ter encontrado um terreno fértil para construir arquétipos sólidos. As áreas funcionais da administração (Marketing, Finanças, Produção, Gestão de Pessoas etc.) são ensinadas de forma isolada, sendo que o objeto de análise é o mesmo, a organização; os saberes que compõem a ciência (psicologia, economia, matemática, sociologia, antropologia etc.) mantêm diálogo pobre e as especializações afastam cada vez mais o discurso interativo entre os saberes.

A cultura imediatista da gestão, a busca por soluções prontas, respostas inquestionáveis e o hábito da abordagem disciplinar são fatores que parecem ter condicionado os estudantes colocando-os de forma passiva no processo de aprendizagem e que, por vezes, os fazem, até mesmo, rejeitar tentativas de inovação e mudança no processo de construção do conhecimento (PAULA; RODRIGUES, 2006).

Analogamente, Costa e Melo (2007) destacam que a lógica da organização do ensino e aprendizagem por disciplina estão enraizados na proposta de concepção dos currículos e tornaram-se o paradigma dominante, que apenas reproduz a fragmentação e o isolamento das diferentes matérias no campo do conhecimento da Administração.

Segundo Mintzberg e Gosling (2003), o processo de aprendizagem ocorre quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões. No caso específico da Administração, é a natureza do trabalho da gestão que deve ser o ponto norteador do ensino e não as áreas funcionais. Segundo os autores, a estrutura dominante do ensino da Administração deve ser ultrapassada com a desarticulação entre as funções da administração, a organização e a gestão.

Essa seção não pretende desconstruir o conhecimento produzido disciplinarmente, ou propor uma ruptura total das estruturas disciplinares. O objetivo é a busca por uma educação em que implique na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005). “Intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades e só serão justificáveis se não ocultarem as realidades globais” (MORIN, 2002c, p.113).

Pretende-se, então, ressaltar o que Morin (2002c) chama de “risco da hiperespecialização” do pesquisador e “coisificação” do objeto de estudo, no qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. Ou seja, o objeto passa a ser percebido como algo autosuficiente, deslocado do universo, suas fronteiras o isolam em si mesmo. O autor lembra que a história da ciência é marcada pelo encontro entre disciplinas, em que, de um lado, existem campos de estudos que fornecem caminhos para outros; do outro, pesquisas que, só através do olhar exterior de sua disciplina, conseguem ampliar as soluções, o que para o autor significa a hibridação disciplinar.

Nessa perspectiva, é válido apresentar os resultados dos estudos realizados por Larivière e Gingras (2010), pois, segundo os autores, em análise feita sobre os artigos publicado em *Web of Science* em 2000, percebeu-se que tanto os artigos com características saltamente disciplinares, quanto os saltamente interdisciplinares, têm um baixo impacto científico. Isso mostra que nem uma visão focada em campo disciplinar, sem considerar a interferência de outros saberes, nem uma panaceia de convicções sem uma base sólida trazem confiança à comunidade científica.

Por fim, o que se percebe é a existência de um quadro de descontentamento disciplinar, apresentado por alguns autores que identificam a necessidade de recompor o todo, entender o complexo. As concordâncias e divergências em torno da abordagem disciplinar trouxeram à tona a discussão da (re)ligação dos conhecimentos, em uma abordagem pluriparadigmática sobre a interdisciplinaridade.

### 3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

As dificuldades de implantação de modelos interdisciplinares de estudos começam na dificuldade conceitual do tema. Fazenda (2003); Assumpção (2005); Ferreira (2005); Moreira (2005); Teixeira (2007) afirmam a impossibilidade de construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade; ao contrário, o conceito revela-se a partir dos caminhos adotados pelos pesquisadores para tratar do tema.

Segundo Teixeira (2007, p.59), a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de integração disciplinar, no ensino, na produção de conhecimento, ou na pesquisa; uma teoria epistemológica; uma proposta metodológica; uma mudança conceitual. Mas, acima de tudo, a interdisciplinaridade se impõe como uma necessidade epistemológica e política de

organização do conhecimento e institucionalização da ciência. Diante da multiplicidade de vieses interpretativos da interdisciplinaridade, optou-se por, inicialmente, abordar as bases do conceito interdisciplinar (episteme), para depois apresentar os diferentes (e, por vezes, complementares, ou paradoxais) olhares sobre a temática.

A questão interdisciplinar é encontrada na história da epistemologia desde o ideal clássico da Paidéia<sup>12</sup> grega e perpassa a idade média até o seu aporte na filosofia moderna (ANGELIS, 1998). Um exemplo do pensamento interdisciplinar está contido em Pascal (1973). Ao refutar a tese de Descartes (*cf.* p.22) sobre a perspectiva do calor no corpo humano, como sendo única e exclusiva ação do coração, Pascal (1973) exprime a necessidade de outros vieses de interpretação de um dado fenômeno “[...] Quando dizemos que o calor é apenas o movimento de glóbulos e a luz *conatu recendi* que sentimos, isso nos assombra. Como! O prazer não seria outra coisa senão o bailado dos espíritos vitais? [...]” (PASCAL, 1973, p.239). A interpretação monolítica dos fatos, apenas por um ângulo, por uma perspectiva, acaba por diminuir a visão de mundo (PASCAL; 1973). O filósofo apresenta a impossibilidade de compreender o todo sem conhecer as partes, mas também a impossibilidade de se conhecer, especificamente, as partes, senão se compreende o todo.

Percorrer, ainda que de forma incipiente, este caminho, é importante tendo em vista que as origens conceituais da interdisciplinaridade nascem da oposição a posturas modernas hegemônicas de construção do saber. Vasconcelos (2002) apresenta dois caminhos adicionais de análise para entender a interdisciplinaridade; o primeiro fundamentado no contexto francês de crítica ao imperialismo epistemológico no relativismo pós-estruturalista e pós-moderno, que tem Bachelard (1884-1962) e Canguilhem (1904-1996) como principais expoentes, levantando questões importantes como o reconhecimento da complexidade e a incomunicabilidade estrutural entre os diferentes regimes epistemológicos. O segundo assenta sobre o debate anglo-saxônico acerca do relativismo e da natureza do conhecimento nas ciências convencionais, em que o autor considera como marco fundamental a discussão de Popper (1902-1994) a respeito da construção do conhecimento e as críticas às perspectivas popperianas e pós-positivistas desenvolvidas por Kuhn (1922-1996), Lakatos (1922-1974) e Feyerabend (1924-1994).

É nesse contexto, portanto, que, apesar da temática interdisciplinar ter sido objeto direto ou indireto de diversos autores, é na Europa por volta dos anos 1960, principalmente na

---

<sup>12</sup> O termo Paidéia significava “criação de meninos, no entanto a sua concepção não se limitava a apenas o que sugere a sua interpretação, visava sim à formação que não se reduzia a uma soma de técnicas, centradas numa preocupação com a formação individual e independente; visava à formação integral do homem no interior da coletividade como cidadão.

França e na Itália, que surge o chamado movimento interdisciplinar, como tentativa de elucidação e classificação temática das propostas educacionais que começavam a surgir, numa rejeição à ciência multipartida e com a proposta de um rompimento com a educação por migalhas (FAZENDA, 1994). Apesar das diferentes classificações e conceitos existentes, segue uma tentativa de síntese das distinções terminológicas sobre a interdisciplinaridade.

Autor/conceito	Guy Michaud (1969)	Jean Piaget (1979)	Jantsch (1979)	Morin (2002)
Disciplina	Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos, das matérias.			
Multidisciplina	Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex. música + matemática + história	Nível inferior da integração. Ocorre quando para resolver um problema busca-se ajuda de diferentes disciplinas, sem que tal interação contribua para enriquecê-las ou modificá-las.	Nível mais baixo de coordenação, a comunicação entre as disciplinas fica reduzida ao mínimo, justaposição de disciplinas sem esclarecimento das relações entre si.	Associação de disciplinas em um conjunto coerente e articulado.
Pluridisciplina	Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex: domínio científico: matemática + física.	-----	Justaposição de disciplinas dentro de um mesmo setor de conhecimento.	-----
Interdisciplina	Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados, da organização referente ao ensino e a pesquisa.	Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre disciplinas provoca intercâmbio e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos. Reciprocidade de métodos, procedimentos e conhecimento.	Estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo mais coletivo. Interação de disciplinas que resultará em intercomunicação, enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, transformação de conceitos, metodologias e terminologias.	Associação de disciplinas, conservando-se a autonomia de cada uma, colaborando em projetos comuns, entrando em conflito, mas conduzindo ao enriquecimento e à abertura de espíritos de diferentes disciplinas.
Transdisciplina	Resultado de uma axiomática comum ao conjunto de disciplinas (ex Antropologia considera como “a ciência do homem e de suas obras”	Etapa superior de integração, com a construção de um sistema total sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja uma teoria geral de sistemas ou	Nível superior de interdisciplinaridade onde desaparecem as fronteiras, limites entre as disciplinas e constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações	Estruturação do conhecimento com base em diferentes disciplinas que permitem a interpretação da complexidade. Na transdisciplinaridade,

	segundo a definição de Linton)	estruturas.	e interações entre tais disciplinas. Criação de uma macrodisciplina.	existe a superação das particularidades das disciplinas e a união dos saberes.
--	--------------------------------	-------------	--	--

Quadro 3 – Conceitos de Interdisciplinaridade

Fonte: Adaptado (FAZENDA,2002; MORIN, 2002; SANTOMÉ, 1998)

Para Edgar Morin, “as palavras importam muito e, ao mesmo tempo, pouco”, neste caso de definição conceitual e de diferenças entre inter-; pluri-; multi-; e trans-, o que importa realmente é a atitude epistemológica (SILVAc, 2007). Sendo assim, o fundamental torna-se compreender a postura frente à construção do conhecimento de uma forma diferenciada do pensamento disciplinar e que conduza a compreensão da complexidade.

Segundo Fazenda (1994), este “movimento interdisciplinar” pode ser dividido em três décadas: na primeira década (1970), partiu-se para a construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica ou ainda uma definição do que seria a interdisciplinaridade; na década de 1980, buscou-se a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes da construção do conceito, com um viés sociológico do conceito e a tentativa de explicar um método para a interdisciplinaridade;na década de 1990, a busca foi pela construção de uma epistemologia própria da interdisciplinaridade, um projeto antropológico em busca da construção da teoria da interdisciplinaridade

Musse (2007), ao comentar os textos de Durkheim (1858-1917) sobre a ciência e o método, explicita que a especialização do trabalho intelectual fragmentou a ciência numa variedade de estudos, o que impossibilitou a construção de um todo científico organizado,em um caso típico das situações em que o incremento da divisão do trabalho não produz espontaneamente a solidariedade orgânica, desviando-se em formas “anormais”. Ou seja, em ensinamentos que visam a fragmentação, não se pode compreender que todo aprofundamento especializado leva à necessidade do entendimento das múltiplas interconexões do conhecimento (PIAGET, 1978).

De acordo com Sharples (2009), o próprio estudo da aprendizagem é inerentemente interdisciplinar, ou seja, aprender como o processo de efetivar mudanças permanentes para o cérebro é um dos aspectos da neurociência, como processo de aquisição de habilidades e conhecimentos faz parte da psicologia cognitiva, como uma atividade de desenvolvimento social e cultural, cai sobre as ciências sociais, como um processo de adaptação às transformações da sociedade sistêmica, que poderia ser parte do negócio, história ou economia, além de outras disciplinas como o design e a engenharia. Segundo o autor, o

momento é de colocar todas as peças juntas, para formar uma imagem composta de como aprendem os indivíduos, grupos e sociedades, e como criar as condições para uma aprendizagem mais eficaz, através dos contextos, ao longo da vida.

Logo, a base da compreensão da interdisciplinaridade está na crítica à fragmentação do conhecimento, produzida pela disciplinaridade e a especialização, que afastam a compreensão dos contextos a partir de diferentes olhares. No entanto, esta perspectiva de construção não busca uma homogeneização epistemológica, este é um risco salientado por Vasconcelos (2002), que relembra que algumas tentativas neste sentido, produziram funestas implicações políticas e sociais, como no caso da teologia cristã medieval e a anti-reforma; o racionalismo cartesiano; as ciências naturais e o positivismo; a ortodoxia comunista e stalinista e as teorias gerais dos sistemas.

Interdisciplinaridade não é técnica, não é fórmula prescritiva, é postura diante do sujeito e de sua história, inclusive quando somos o próprio sujeito (MOREIRA, 2005). Quando se trata a interdisciplinaridade como atitude é necessário uma atenção especial para que não haja uma banalização do termo, como o que acontece com tantos outros, e se rotule qualquer tentativa de agrupar ações em torno de um mesmo assunto como trabalho interdisciplinar, ou seja, um mero ato de junção (MOREIRA, 2005).

Portanto, o caminho adotado neste trabalho, para a compreensão da interdisciplinaridade perpassa, inicialmente, pelo reconhecimento da necessidade de múltiplos mecanismos de interpretação da realidade, sendo esta vinculada à noção de complexidade. Morin (2002b) afirma que a complexidade sempre foi tratada por autores marginais e nunca fez parte dos grandes debates epistemológicos, científicos e filosóficos, com exceção de Gaston Bachelard (1884-1962), que considerou a complexidade como um problema fundamental, visto que não há nada simples na natureza. Entre os problemas encontrados no trato da complexidade, Morin (2002b) alega que o grande desafio é concebê-la como motivação para pensar ao invés da resposta, além disso confundir a complexidade com a completude, visto que a complexidade não trata da completude do conhecimento, opostamente cuida da incompletude, ou seja, tenta dar conta daquilo que o pensamento mutilante se desfaz, presta conta às articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas.

Se a realidade é posta de maneira complexa (MORIN, 2002b) e a compreensão do todo só é possível religando as partes e conhecendo o todo (PASCAL, 1973), urge a necessidade de um modelo de análise que permita a compreensão da complexidade e das partes. Rosnay (2002) sugere a abordagem sistêmica em lugar da analítica para essa compreensão. Segundo o autor, enquanto a abordagem analítica focaliza os elementos, prima

pela precisão dos detalhes e reduz os saberes a disciplinas desconexas; a sistêmica se interessa pelas interações das partes e visa a abordagem global, as conexões entre os parâmetros e os fenômenos; a abordagem sistêmica permite compreender não só pela análise, mas também pela síntese.

Para Rosnay (2002, p.496), “nosso ensino deve oferecer quadros de referência analítica, mas também desembocar numa relação com a ação, fundamental em sistêmica.” O autor explica que a abordagem das partes é essencial para extrair os elementos e fatos que permitam fundar as teorias, mas só a visão global e sistêmica permite a ação, por isso a necessidade de metodologias que permitam a organização dos conhecimentos em torno desta abordagem.

Entende-se,então,que a interdisciplinaridade como instrumento capaz de articular os conhecimentos, os quais fazem parte da polissemia estrutural da ciência, retomando a possibilidade de desenvolvimento de profissionais com capacidade de articulação do saber em vista da interdisciplinaridade. Não se pretende aqui enaltecer a perspectiva do anarquismo epistemológico (FEYERABEND, 1989), pois entende-se que este configura-se como um limítrofe da teoria interdisciplinar.

Fazenda (2002) alerta que a interdisciplinaridade não deve ser entendida como a solução para os males da dissociação do saber, ou o mecanismo para restabelecer a ordem perdida. Antes, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma atitude frente ao problema do conhecimento, uma mudança de postura, de uma perspectiva fragmentária para unitária do ser humano ou, como Piaget (1978) sugere, uma oposição ao fracionamento que ainda vigora de forma tão habitual em todos os níveis de ensino.

Assim, pode-se considerar que a busca pelo conhecimento interdisciplinar está ligada a busca por uma melhoria no ensino e na aprendizagem, em que uma abordagem interdisciplinar serviria para entender a aprendizagem como um conjunto de ideias e estratégias, adotando este fenômeno como um processo social de múltiplas manifestações; em que o conhecimento pode ser produzido em uma variedade de contextos sociais, tradições culturais e formas de mediação, como propõe Moore (2007).

Japiassú (1979) afirma que a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que incorpora vários resultados das diferentes disciplinas, utilizando-se dos esquemas conceituais de análise de cada uma a fim de fazer com que elas se integrem, depois de comparado e julgado o objeto de análise. Complementarmente, Morin (2002c) afirma que a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, sem perder suas soberanias; mas também pode

significar troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade transforme-se em coisa orgânica.

Deve ainda ser ressaltado, que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a tentativa de reduzir as ciências a um denominador comum, destruindo as especificidades de cada uma, mas, pelo contrário, deve ser entendida como um mediador da compreensão da ciência além de fomentador da cooperação entre diferentes saberes (ETGES, 1997). Postura igualmente adotada por outros autores (MORIN, 2002c, PIAGET, 1978, SANTOMÉ, 1998, VASCONCELOS, 2002), que alertam para os perigos da tentativa de imperialismo epistemológico e destruição disciplinar. Para Etges (apud JANTSCH; BIANCHETTI, 1997), a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma perspectiva e uma exigência no âmbito de um determinado processo; é a busca pelo equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora.

Além destes aspectos, Japiassú (1979) aponta algumas “exigências” para o desenvolvimento da interdisciplinaridade: a) a interdisciplinaridade deve estar fundada na competência de cada especialista (disciplina); b) reconhecimento das limitações e fronteiras de cada disciplina; c) as disciplinas devem ser operantes e cooperantes; d) deve existir convergência metodológica; e) superação da falta de integração dos conceitos e métodos das disciplinas e foco no trabalho interdisciplinar sobre pesquisas teóricas ou aplicadas com objetivo de resolver problemas sociais ou institucionais.

Essas diretrizes para as estratégias interdisciplinares são acompanhadas por uma descrição de Japiassú (1979) de alguns obstáculos a realização da pesquisa interdisciplinar: como as resistências impostas pelos especialistas, inércia das situações e das instituições; o foco na análise objetiva dos fatos observáveis e o não questionamento das relações atuais entre as disciplinas ditas humanas e as naturais.

Ao dialogar com tal ideia, Vasconcelos (2002, p. 115) aponta outros obstáculos e limitações às práticas inter- como: o profissionalismo e o poder de cada profissão que reproduz uma divisão social e técnica do trabalho; o mandato social sobre um campo específico, ou seja, a legitimidade e o reconhecimento de uma dada profissão pela sociedade e pelo Estado, o que impossibilita a atuação de outros pesquisadores; a institucionalização de organizações corporativas; a cultura profissional; a institucionalização das políticas públicas e sociais e dos mecanismos de financiamento e pesquisa; e a deterioração das condições atuais de trabalho profissional, que aumentam a perda da autonomia, enfraquecem os vínculos empregatícios, aumentam a competitividade e diminuem a cooperação. Um dos maiores obstáculos a ser vencido está ligado, mais do que a dificuldades teóricas ou metodológicas,

mas à rigidez institucional, que transforma os campos científicos disciplinares em territórios sociais cujas fronteiras dificilmente podem ser superadas (RAYNAUT; ZANONI, 2011, p. 145).

As condições e obstáculos apontados não figuram como prescrições para a ocorrência da interdisciplinaridade, mas sim como agentes facilitadores e inibidores destas práticas em IES e que devem ser observadas alinhadas à perspectiva da cultura e da estrutura, já que se pressupõe que a introdução destes modelos gerem mudanças no cotidiano organizacional.

Vasconcelos (2002) amplia o debate e sugere que as práticas “inter-“ significam a interação entre diversas fronteiras do saber, ou seja, para o autor o termo poderia ser ampliado para estratégias interparadigmáticas, interteóricas etc; dentro de uma mesma disciplina ou não, mas que necessitariam de uma estrutura adequada para as interconexões do saber e a construção baseada na multiplicidade do conhecimento. Frigotto (1997) afirma que a necessidade da utilização da interdisciplinaridade na produção do conhecimento no campo das ciências sociais decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser, sujeito e objeto social. Jantsch e Bianchetti (1997, p. 198) sugerem que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e reestruturar de qualquer instituição universitária.

A interdisciplinaridade na educação é um princípio novo de reorganização das estruturas pedagógicas do ensino das ciências, tendo, assim, uma interação nos conceitos e nos métodos. Esta reorganização leva o educando a ter uma visão global da realidade (MORIN, 2002c). Para Paviani (2007), a interdisciplinaridade na universidade pode ser examinada em três dimensões: do ponto de vista da organização institucional; da organização curricular; e das práticas de ensino.

No que tange à organização institucional, a organização universitária em seu aspecto estrutural tradicional (unidades acadêmicas, departamentos, cursos, colegiados) podem tornar-se obstáculos para o estabelecimento da interdisciplinaridade (PAVANI, 2007; SANTOMÉ, 1998). As instituições sociais influem no desenvolvimento intelectual, fornecendo incentivos ou colocando obstáculos para o rompimento do tradicionalismo, ressalta Santomé (1998).

A adoção de um modelo interdisciplinar no currículo pressupõe também a necessidade de desenvolvimento de uma estrutura de suporte para este modelo e a observância de alguns condicionantes, tais como: a flexibilidade da programação de ensino; o *staff* de suporte ao programa e a natureza da formação (JACOBS, 1989). Estes aspectos relacionam-se com a estrutura processual para a implementação e manutenção de um programa interdisciplinar, que deve diferenciar-se das estruturas convencionais já utilizadas nos programas disciplinares.

Na perspectiva curricular, a influência taylorista pode ser percebida na fragmentação do currículo e na tentativa de racionalização da aprendizagem (FISCHER; WAIANDT; DA SILVA, 2009; SANTOMÉ, 1998) através dos modelos dominantes, mas que não respondem às necessidades da sociedade intensiva de conhecimento (DEMO, 2005). Essas necessidades, através da interdisciplinaridade, poderão ser supridas, tendo em voga a falência do modelo histórico dominante (fordismo) de especialização e fragmentação que se encontra ultrapassado para atender as respostas científico-tecnológicas da humanidade (JANTSCH; BIANCHETTI, 1997).

Em relação às práticas de ensino, a integração, através de grupos de ensino e de práticas interdisciplinares, traz benefícios tanto para os estudantes quanto para as escolas, pois possibilita aos estudantes uma visão real de como os problemas aparecem nas organizações (integrados), expõe diferentes perspectivas “*cross-funtional*” conectando as áreas funcionais das organizações e há uma sensibilização para a natureza multidisciplinar dos negócios. Para as faculdades, a integração é uma forma efetiva de desenvolvimento porque provê oportunidades para ganhar conhecimento de outras disciplinas e entender a pesquisa atual em outros campos; ampliar o conhecimento dos docentes e, conseqüentemente, a sua segurança, além de prover um clima organizacional de compartilhamento, em um ambiente marcado pelo isolamento, competição e vaidade (ATHAIDE; DESAI, 2005).

Por fim, cabe ressaltar que as estratégias interdisciplinares em suas diferentes configurações no âmbito universitário configuram-se como ações contra-hegemônicas (VASCONCELOS, 2002) que combatem a inércia disciplinar (PIAGET, 1978) e a reprodução de sistemas de ensino alienantes e que funcionam como representação da divisão social (SANTOMÉ, 1998). Dessa forma, é natural que as barreiras sejam encontradas e principalmente desconfiança dos que acostumaram com o tradicionalismo disciplinar, mas podem figurar como alternativa para a compreensão das necessidades globais.

Por exemplo, ao analisar cursos interdisciplinares de Saúde Global, Hanson (2010) destacou que os resultados da pesquisa realizada com estudantes desses cursos apontam para uma maior eficácia dos programas interdisciplinares na promoção de um currículo internacionalizado (voltado para as questões globais) e no desenvolvimento de agentes de transformação social, em comparação com as universidades tradicionais. O modelo de avaliação criado para esse estudo possui limitações reconhecidas pelos autores, uma vez que a avaliação do resultado da aprendizagem não pode ser entendida como um processo linear, apenas uma relação de causa e efeito, pois existem diversos fatores (de interação complexa) que afetam a aprendizagem e a mudança pessoal (HANSON, 2010).

### 3.3 AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO SUPERIOR

Após a construção das trilhas para o entendimento da interdisciplinaridade, é necessário apresentar algumas práticas interdisciplinares no ensino superior. Desta maneira, pretende-se ilustrar as diferentes possibilidades do uso e adoção do pensamento interdisciplinar nas IES. Entretanto, não se buscou aqui, nesta seção, cobrir cada modelo novo ou diferente de educação interdisciplinar, mas sim dar alguns exemplos representativos do que está sendo feito e o que é possível fazer.

Diversos autores têm se preocupado em apresentar as mais variadas formas de utilização da interdisciplinaridade, tanto em pesquisas nacionais (FAZENDA, 2002; COSTA; MELO, 2007; HOFF; BINOTTO; SIQUEIRA, 2007; PAVIANI, 2007), bem como em trabalhos internacionais (ATHAIDE; DESAI, 2005; LARIVIÈRE; GINGRAS, 2010; HANSON, 2010; MORIN, 2002a; PFEFFER; FONG, 2002; MINTZBERG; GOSLING, 2003), práticas que variam de forma, categoria e nível interdisciplinar, mas todas com o mesmo objetivo, o da busca da aproximação entre os saberes e a conexão entre diferentes áreas para o entendimento de um mesmo objeto.

As diferentes alternativas apresentadas a seguir buscam o desenvolvimento do pensamento complexo, que, segundo Morin (2007), nunca está completo e apresenta-se como um constante jogo entre o particular, o local, o global e o geral. Desta forma, as variações de formas, de categorias (inter-, multi-, pluri-, trans-) ou de aprofundamento na epistemologia interdisciplinar configuram-se como diferentes caminhos para a abertura a um novo conhecimento.

O primeiro caso emblemático desta mudança e da adoção de um modelo interdisciplinar é o da “Universidade Nova” (UN) proposto pela reforma universitária no Brasil e inspirado pelas ideias precursoras de Anísio Teixeira. Tal proposta ainda encontra-se alinhada com o modelo adotado na Europa no Tratado do Bolonha; buscando a reestruturação das universidades públicas federais do Brasil (MULHOLLAND, 2007).

A principal alteração na UN foi a criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), nos quais os estudantes recebem uma formação universitária geral, podendo optar por concluir seu percurso na Universidade somente com o BI e estar apto a atuar na sociedade, buscar uma especialização profissional com a complementação dos estudos em um curso tradicional

(aproveitando os créditos cursados no BI) ou dar continuidade a sua carreira acadêmica através dos programas de pós-graduação. Universidades federais (UFBA, UFPI, UFABC e UnB) buscaram a reestruturação das suas instituições com base na criação deste cursos. Os BIs possuem em geral duração de três anos abrangendo diferentes áreas do conhecimento e com o currículo dividido em três componentes a Formação geral, a Formação profissional e a Formação diferencial (UFBA, 2006).

Pfeffer e Fong (2002) relatam exemplos de uso da interdisciplinaridade, na *DuXX Graduate School of Business Leadership* no México, em que 35 cursos são oferecidos em três áreas principais (o raciocínio de negócios, conhecimento social e habilidades pessoais e interpessoais); na *Rotman School* da Universidade de Toronto (em que há uma ênfase acrescida na formação interdisciplinar, Lieber, (1999)).

Na *University of Texas at Austin*, Givens (2007) relata a experiência da criação de comunidades de aprendizagem, durante o primeiro ano da graduação dos estudantes para todos os cursos. As comunidades são geradas em torno de vários programas interdisciplinares, três são destacados pelo autor: o Programa de Aproximação das Disciplinas (*Bridging Disciplines Program-BDP*), no qual o pensamento interdisciplinar e reflexivo é fomentado, o aluno opta por cursos entre as nove diferentes áreas de concentração, realizando estágios e recebendo orientação de docentes de várias faculdades, para depois deste ano optar pela carreira que seguirá; o curso de Diálogos Difíceis (*Difficult Dialogues – DD*), que busca promover investigações acadêmicas abertas, liberdade acadêmica e respeito às diferenças, em que os cursos são ministrados por uma equipe interdisciplinar; e a série de Conferências Universitárias, que apóiam os alunos para uma experiência acadêmica compartilhada e que iniciem de forma satisfatória sua graduação.

Jeremias; Silveira; Vendramine (2009) relatam o caso da Faculdade Estácio de Sá em Santa Catarina, em que a prática interdisciplinar surgiu no ano de 2001 como uma tentativa de criação de uma nova visão dialética na solução dos problemas organizacionais, buscando a interpretação e integração dos conteúdos. A experiência relatada mostra que, inicialmente, a proposta estava baseada em uma prova interdisciplinar, que os alunos eram submetidos ao final de cada semestre, a tentativa sofreu resistência por parte de docentes e discentes, mas foi sendo aprimorada durante os anos e passou a ser institucionalizada pela faculdade e obrigatória em todos os cursos, sendo criada uma estrutura própria para tratar da temática. Este processo resultou em uma cultura interdisciplinar na faculdade, com diminuição das resistências e o compartilhamento de conteúdos disciplinares entre os professores. No entanto, o crescimento da estrutura resultou em um aumento de custos para a faculdade que optou pela

retirada da “prova interdisciplinar” e da estrutura interdisciplinar criada, adotando em 2005 um novo modelo com atividades interdisciplinares, orientadas para a construção do TCC e para a realização do ENADE, mantendo uma comissão de três professores para dar suporte nas atividades interdisciplinares e reestruturando o projeto do curso de administração em eixos temáticos, para tratar a interdisciplinaridade.

Os cursos de graduação em Física e Filosofia (FF) e Matemática e Filosofia (MF), da Universidade de Oxford, que existem desde a década de 1960, configuram-se também como uma experiência marcante do uso da interdisciplinaridade na graduação. Segundo Brown (2007), o curso é difícil e aceita por ano apenas de 12 a 15 alunos, mas o processo de formação nas duas disciplinas e o diálogo constante entre as duas (no caso física e filosofia) promove uma formação peculiar, que leva os estudantes a se diferenciarem de outros formados apenas em uma das ciências.

De acordo com Paviani (2007), hoje na pesquisa, a interdisciplinaridade é uma condição natural e radical, mas no ensino, quase sempre é praticada de modo espontâneo, vago, sem uma efetiva proposta pedagógica, o que gera várias experiências interdisciplinares ao invés de uma pedagogia verdadeiramente interdisciplinar, isso provém de inúmeros fatores, institucionais, estruturais, individuais e culturais, como foi apresentado na seção anterior. Para Mulholland (2007), o mais importante desafio para se adotar a interdisciplinaridade consiste em conseguir arquitetar currículos acadêmicos que agreguem os docentes e criem mecanismos de pesquisa, ensino e avaliação em comum.

É, portanto, tendo em vista tal cenário, que se pode observar que na pesquisa o uso da interdisciplinaridade parece ter conseguido uma maior legitimação e estruturação. Hitt e outros (2007) destacam o desenvolvimento das pesquisas tipo multinível na área de Administração. Este tipo de pesquisa busca o completo entendimento de fenômenos sociais, em análises que contemplem a integração de diferentes disciplinas em diferentes níveis (micro e macro) para a compreensão de questões como a liderança, comportamento do gestor, comportamento dos empregados, desempenho de programas e monitoramento de estratégias. Os autores consideram que boa parte das questões organizacionais só pode ser verdadeiramente compreendida através da articulação multinível. A importância dada a este tipo de análise é observada na análise dos artigos publicados entre agosto de 2006 e julho de 2007 no *Academy of Management Journal*, em que cerca de vinte e cinco por cento dos estudos adotaram algum tipo de perspectiva multinível.

Como consequência da abertura da pesquisa para o pensamento interdisciplinar a pós-graduação tem sido desenvolvida progressivamente a partir de modelos interdisciplinares. Por

exemplo, a *International Masters in Practicing Management*(IMPM), fundada por Henry Mintzberg que talvez seja o programa interdisciplinar na área de negócios com maior repercussão mundial. O programa é composto por cinco módulos (inclinação à reflexão, inclinação analítica, análise do contexto mundial, inclinação à colaboração; mudança)de duas semanas cada, distribuídos por 16 meses e em cinco continentes - não existe um campus fixo. A perspectiva é do ensino além das fronteiras funcionais da administração, incentivando a reflexão e o pensamento analítico em busca da compreensão da complexidade através do contato com diferentes realidades e culturas, o programa visa fomentar o pensamento reflexivo dos gestores (MINTZBERG; GOLSLING, 2003).

A pós-graduação brasileira também tem se modificado neste sentido, um exemplo disso é a criação de programas de mestrados e doutorados em que a presença da interdisciplinaridade propiciou a consolidação de processos e métodos multi e interdisciplinares de produção acadêmica e científica (PHILIPPI JR, 2011). Em um compêndio sobre os programas de pós-graduação interdisciplinar do Brasil, lançado em 2011, Philippi Jr. e Silva Neto destacam as diferentes abordagens destes programas que variam em temáticas como desenvolvimento rural à gestão social; gerontologia biomédica à modelagem computacional; da ecologia aplicada à engenharia do conhecimento; temas variados, mas desenvolvidos a partir de modelos inovadores de ensino e pesquisa interdisciplinar.

Os diferentes exemplos apresentados nesta seção demonstram uma pequena revisão dos trabalhos que oferecem estratégias diferenciadas para o alcance do mesmo objetivo, a inserção de uma inovação, que promova uma nova perspectiva de construção do conhecimento relacionada com a complexidade da nossa sociedade e com as novas necessidades de uma educação significativa, crítica e reflexiva.

Na prática, o uso da interdisciplinaridade remete à exigência de um mundo contemporâneo híbrido, com a necessidade de identificação do perfil da pessoa que se pretende formar, não só no enfoque científico, mas também perfis intelectuais e profissionais (RAYNAUT; ZANONI, 2011). A partir dessa perspectiva, os autores destacam três grandes tipos de perfis possíveis: **os “espíritos esclarecidos”**, pessoas que adotam uma visão global da realidade e possuem condições para enfrentar os novos desafios intelectuais da sociedade; **a formação de pesquisadores**, pessoas em que o pensamento científico incentiva e alimenta a reflexão filosófica e ética e possibilita a produção do saber baseada na interdisciplinaridade; **a formação de indivíduos engajados nos processos de decisão e na ação**, atores sociais, profissionais que possuam alto nível de consciência da complexidade e que, a partir do

conhecimento, da reflexão e da habilidade de trabalhar com diferentes peritos, possam chegar a conclusões que os conduzam a decisões operacionais.

Estes três perfis estão relacionados com os objetivos pedagógicos da interdisciplinaridade, na perspectiva de Raynaut e Zanoni (2011), que são a superação das barreiras intelectuais a partir de uma reflexão crítica sobre o processo de produção do saber e a construção de passarelas entre as disciplinas; o favorecimento de uma convergência de olhares com a melhora no diálogo entre as disciplinas e a criação de conceitos integradores; e, por fim, a aprendizagem de práticas e instrumentos de trabalho concretos.

Diante de tais considerações, é válido destacar que toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal e individual, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência é um fenômeno individual alheio em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que só é transcendida no mundo que é criado junto com o outro (MATURANA; VARELA, 1995).

No entanto, os resultados da pesquisa de Paiva; Esther e Melo (2004) apontam para a percepção dos estudantes na contribuição da interdisciplinaridade, na vida acadêmica, profissional e pessoal deles, surtindo o valor desejado da aprendizagem, criação e desenvolvimento de novas competências. O trabalho ressalta ainda que mesmo com todos os problemas estruturais e culturais inerentes à estruturação e construção da interdisciplinaridade, os estudantes reconhecem o valor das práticas dentro do curso.

Portanto, tendo em vista tal cenário, as diferentes propostas de uso da interdisciplinaridade, seja no ensino ou pesquisa, tem produzido resultados significativos, mesmo diante das limitações estruturais e de alcance da aprendizagem.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha do procedimento de pesquisa é parte fundamental a fim de que seja gerada informação relevante para resposta ao problema formulado, que coadune com o melhor a ser feito nas circunstâncias de pesquisa e estando alinhado ao referencial teórico (LUNA, 2004). A primeira escolha metodológica adotada neste estudo pode ser considerada de natureza descritiva, pois observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los (CERVO, 2006).

Para este estudo, a segunda escolha metodológica foi a da utilização de um estudo de caso, processo metodológico indicado para questões de pesquisas focadas no “como” (YIN, 2005). A estratégia do caso é, segundo Martins e Theófilo (2007), adequada quando não se pode separar o fenômeno da sua realidade, e os eventos pressupõem um maior nível de detalhamento das relações dentro das organizações entre os indivíduos e organização, bem como os relacionamentos com o ambiente e as realidades em que estão inseridos e se pressupõe um maior nível de detalhamento das relações, dos indivíduos e das organizações no trato de eventos complexos (MARTINS, 2008), como o objeto desta pesquisa. Essa perspectiva é corroborada por Yin (2005) ao definir o estudo de caso como uma investigação que pesquisa um fenômeno dentro do seu contexto da vida real, e os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos.

Neste estudo, foi utilizada uma única unidade de análise, uma faculdade de administração para a realização da pesquisa. A opção pelo estudo de caso único se relaciona com a necessidade de aprofundamento em uma realidade, buscando entender através de diferentes níveis de análise o objeto da pesquisa. Yin (2005) considera que projetos de caso único ou múltiplo são variantes dentro de uma mesma estrutura, ou seja, sem grandes distinções, importando, sim, a escolha dentro do âmbito da pesquisa.

Ademais, o paradigma norteador para a escolha do caso foi o qualitativo e não o quantitativo, sendo assim o que importa é a qualidade do caso e não a quantidade. Segundo Lloyd-Jones (2003), o planejamento de pesquisas qualitativas exhibe um caráter dinâmico, em que os objetivos, estratégias, dados, análise e validade se entrelaçam no processo do estudo; o pesquisador qualitativo é o instrumento fundamental neste processo de concepção, implantação e reflexividade de forma contínua, avaliando as competências necessárias para a análise de dados e as decisões relativas à direção do próximo passo do estudo, sendo que cada desenho de cada pesquisa qualitativa pode ser considerada única.

Essa proposta conduz a pesquisa à contextualização como fio condutor da análise, ou seja, uma análise baseada no contexto em que o objeto está inserido e as diferentes interações percebíveis e coletáveis através dos instrumentos de pesquisa, não limitando a abstrações possíveis de generalizações, isso leva o pesquisador a uma reflexão contínua sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e uma interação dinâmica entre ele e o objeto de estudo (GÜNTHER, 2006).

Neste sentido, a escolha do caso para análise não seguiu critérios de uma pesquisa quantitativa, embora alguns critérios tenham sido estabelecidos para a pesquisa: 1) ser uma IES autorizada e reconhecida pelo MEC; 2) que tenha seu Índice Geral de Cursos (IGC) publicado na última avaliação do MEC em 2010; 3) que possua no mínimo 10 anos de existência; 4) esteja localizada na região metropolitana de Salvador (RMS); 5) possua um projeto interdisciplinar em vigor e que a turma de formandos tenha passado pelas atividades interdisciplinares; 6) esteja de acordo com as técnicas de coleta de dados e tenha interesse em servir à proposta deste trabalho (acessibilidade). Esse tipo de amostragem é característico de estudos qualitativos, em que não são utilizados métodos probabilísticos para a escolha do caso e o mesmo possui o caráter intencional de escolha.

O objetivo do recorte temporal (dez anos) estabelecido no critério de escolha foi o de poder avaliar uma faculdade de Administração que tenha passado pela adequação às Diretrizes Curriculares de 2004, momento em que a interdisciplinaridade foi inserida na agenda dos cursos de administração, pois o processo político e de regulação foi tido como um dos pressupostos desta pesquisa.

Como estratégia de pesquisa foi utilizada a técnica de métodos mistos, em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos, tanto de natureza quantitativa, quanto de natureza qualitativa (CRESWELL, 2007; GÜNTHER, 2006). A utilização desta técnica e sua evolução é identificada na psicologia e na matriz multicaracterística-multimétodo de Campbell e Fiske (1959) com o intuito de triangular diferentes fontes de dados qualitativos e quantitativos (CRESWELL, 2007). A estratégia da triangulação busca superar as limitações particulares aos dois polos da pesquisa, criando a possibilidade de comparação e análise entre dados qualitativos e quantitativos, e é ideal para pesquisas na perspectiva do paradigma da complexidade (VASCONCELOS, 2002).

Dentro da proposta deste trabalho, reitera-se a afirmação de Tolbert e Zucker (1999, p.209) de que “[...] qualquer afirmação plausível a respeito do grau de institucionalização de estruturas, provavelmente, residirá numa estratégia envolvendo triangulação de fontes e métodos.” Segundo Gondim et al (2005), a triangulação tem sua importância no fato de

possibilitar o teste de diferentes ângulos, com uma variedade de estratégias de coleta de dados em um mesmo fenômeno, minimizando vieses, identificando convergências e divergências, quer seja pela confluência ou convergência das fontes de informação. Olsen (2004) considera esta abordagem como uma terceira possibilidade para a construção de um ponto de vista, configurando, assim, a pesquisa como quali-quantí ou quanti-quali.

Nesse trabalho, foi utilizada a perspectiva de triangulação concomitante dos métodos, em que a pesquisa dar-se-á da seguinte forma:

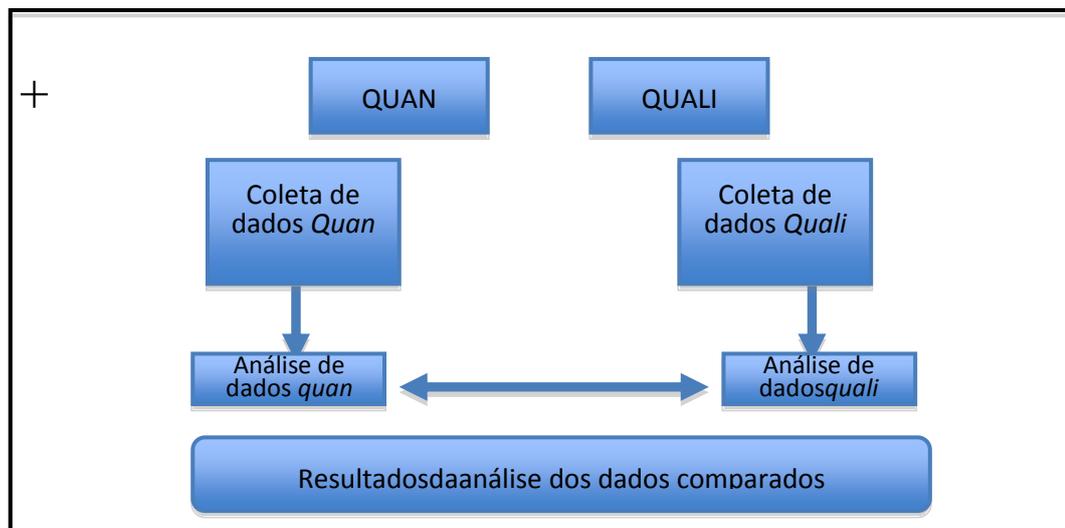


Figura 2 – Sequência metodológica da pesquisa  
Fonte: Adaptado Creswell (2007)

Esta estratégia visa a interpretação e a análise do objeto de pesquisa a partir de diferentes métodos de coleta de dados, sejam eles quantitativos ou qualitativos, sem a prioridade de método, mas tendo como perspectiva a ampliação do entendimento da estrutura, do processo e dos resultados obtidos com o uso da interdisciplinaridade.

Com isso, o que se pretendia era a avaliação da interdisciplinaridade em uma IES a partir da percepção de diferentes atores com diferentes métodos de coleta dos dados. De acordo com Belloni, Magalhães e Souza (2001), a avaliação é uma ação corriqueira e espontânea a qualquer indivíduo, e deve ser entendida como instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar ações de indivíduos e grupos. Vale ainda utilizar-se do conceito de Belloni, Magalhães e Souza (2001, p.15) sobre avaliação como “análise de processos, ou produtos, ou ações implementadas, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados”.

Assim, na **primeira etapa** da coleta de dados foi feita a análise documental, ou como Lankshear e Knobel (2008) sugerem a análise dos dados escritos, que incluem diferentes fontes (projeto pedagógico, projetos interdisciplinares, memória dos projetos e documentos oficiais das IES) e refletem prova escrita, dados que os participantes dedicaram atenção a compilar, ou simplesmente uma fonte de informação discreta que sinaliza um caminho a ser percorrido (CRESWELL, 2007); a **segunda etapa** foi uma entrevista semi-estruturada, com o coordenador do curso de administração. A escolha da entrevista para esta etapa deu-se em virtude de esta ferramenta permitir a geração de conteúdo sobre um evento na perspectiva de alguém “de dentro”(LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e permitir ao pesquisador uma maior aproximação com o objeto de estudo (CRESWELL, 2007).As duas etapas iniciais representam o primeiro nível de análise do caso.

Na **terceira etapa**, foram aplicados questionários estruturados objetivando avaliar as atitudes dos docentes da IES, no que se refere a temática do trabalho. Para tal, será utilizado a escala Likert, que, segundo Silvaa (1992), apesar da limitações existentes, como em qualquer outro instrumento de coleta de dados, a escala tem trazido uma importante contribuição no campo da mensuração de atitudes. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes visando um aprofundamento maior na investigação, tendo em vista a importância dada ao docente no processo de implementação de inovações curriculares (THOMPSON; PURDY 2009).

O **último nível** de análise foi a avaliação dos discentes<sup>13</sup> em relação à contribuição da interdisciplinaridade na sua formação. Os estudantes responderam a um questionário, também estruturado com a escala Likert. Além deste instrumento, foi realizado um grupo focal com estudantes da IES escolhida. A opção do grupo focal para coleta das informações justifica-se, pois os grupos focais podem encorajar participantes a envolver-se mais do que em entrevistas individuais (BARBOUR, 2009); permitem ao pesquisador controlar a linha de questionamento da discussão (CRESWELL, 2007) e configura-se como um meio de coletar dados e conhecer pontos de vista alternativos, consensos, ou divergências de um grupo, podendo esclarecer ao pesquisador informações já coletadas (LANKSHEAR; KNOBEL 2008). Os grupos focais permitem a interação grupal e faz com que os participantes discutam e manifestem suas opiniões, trazendo à tona uma gama de dados produzidos pela interação,

---

<sup>13</sup> Para esta pesquisa foi definida a utilização apenas dos estudantes concluítes em 2010, tendo em vista que o objetivo era a avaliação dos projetos interdisciplinares, sendo assim este grupo teria passado por todas as atividades interdisciplinares ofertadas pela faculdade.

que podem ser fundamentais para dar respostas às indagações da pesquisa (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

A escolha por estas técnicas, segundo Creswell (2007), aplicam-se ao estudo qualitativo e possibilitam ao investigador formas diversificadas de confronto e análise da realidade e do fenômeno em estudo. Este desenho do estudo permitiu uma colagem das percepções de estudantes sobre sua aprendizagem, sobre a eficácia dos projetos interdisciplinares e o impacto do projeto no curso. Toda a coleta dos dados primários será guiada pelo modelo de análise proposto, tendo em vista a busca pela identificação dos indicadores apresentados no modelo.

Os dados coletados, através das entrevistas e do grupo focal (dados verbais), foram convertidos em texto escrito, ou seja, feita uma transcrição destes dados, como forma de preparação para a análise das descobertas. Segundo Günther (2006), em pesquisas qualitativas esta é uma fase de fundamental importância diante das diferentes maneiras existentes de coleta de dados e da sua não padronização. A transcrição verbal pode tomar as mais variadas formas, tendo em vista que o método de transcrição deve estar ligado à escolha do método de análise dos dados (GÜNTHER, 2006) e observando-se que as transcrições literais, incluindo hesitações, palavras alongadas, expressões corporais, pausas e etc são em geral mais aplicadas a métodos como o da análise de discurso (LANKSHEAR; KNOBEL 2008).

Após as transcrições, os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo (AC), em que inicialmente são criadas categorias de análises (neste caso as categorias e seus indicadores são determinados em função da pergunta norteadora, segundo Franco (2007), mesmo sabendo-se das implicações de inferência deste modelo *a priori*). A categorização é uma etapa delicada e consiste no processo de redução do texto no qual as muitas palavras e expressões do texto são transformadas em poucas categorias (elas podem ser identificadas como rubricas significativas, em função das quais, o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado), e isso se configura como o problema central da AC (FREITAS; JANISSEK, 2000).

Através desse método, a categorização de temas, permite estabelecer uma comparação entre as respostas. De acordo com Freitas e Janissek, (2000, p.40) "fazer o processo dedutivo ou inferencial a partir de índices (palavras) ou indicadores não é raro dentro da prática científica". Desta forma, o mesmo ocorre dentro da AC, pela dedução através da leitura e compreensão das mensagens. Os fatos (mensagens), deduzidos logicamente a partir de indicadores, permitem tirar conclusões, obter novas informações ou completar conhecimentos através do exame detalhado dos dados. Bardin (1977) sugere que a comparação de textos

submetidos a um mesmo conjunto de categorias, permite a interpretação dos resultados obtidos de maneira relativa. Para auxílio nesta análise foi utilizado o software Nvivo9, permitindo organização, classificação e distribuição dos dados coletados de forma mais precisa.

Em seguida à categorização, fez-se necessária a escolha das unidades de análise, que configuram como o texto foi tratado pelo pesquisador, existem várias classificações e tipos de unidades de análise definidas por diversos autores (FRANCO; 2007; FREITAS; JANISSEK, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL 2008). Neste estudo, optou-se pela definição da unidade de análise em tema, que pode ser definida como a unidade mais manipulável, uma vez que compreende proposições ou afirmações de um sujeito e a presença ou ausência de um tema pode ser rica em informações (FREITAS; JANISSEK, 2000).

Na análise de conteúdo, a abordagem de análise pode ser tanto quantitativa (frequência de características que se repetem no texto) ou qualitativa em que a preocupação central é com o conteúdo do texto, com a presença ou ausência de determinada característica no conteúdo do texto (CAREGNATTO; MUTTI, 2006). No estudo, optou-se pela análise qualitativa-quantitativa, tendo em vista que o paradigma orientador da pesquisa é o Quali-Quanti.

Os dados coletados através dos questionários foram analisados utilizando-se de medidas de estatística descritiva e a análise do Alpha de Cronbach como medida de confiabilidade da escala.

#### 4.1 PROBLEMÁTICA

A problemática constitui-se na abordagem ou na perspectiva teórica que se decide adotar para se tratar o problema formulado, ou seja, é a forma de interrogar os fenômenos estudados. Ela se divide em duas partes: a exploração da leitura para a verificação dos diferentes aspectos do problema e a definição dos principais pontos de referência teóricos da pesquisa (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998).

Ao considerar a pergunta ícone deste estudo: **Como se configura a interdisciplinaridade no curso de Administração da Faculdade ALPHA, no que tange à natureza dos projetos, ao processo de implantação e os resultados**, -a pesquisa teve como base o seguinte conceito:

- I. **A interdisciplinaridade:** O conceito de interdisciplinaridade que será assumido neste trabalho trata a temática como o estudo que se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências, culminando na produção, por fusão, de uma perspectiva interdisciplinar. Neste esquema de construção do conhecimento, utilizar-se-á das conexões e pontos de interseção entre os saberes para a construção do conhecimento e análise sistêmica dos problemas. A perspectiva interdisciplinar encontra seus pilares na verificação da importância de análise do todo, com suas inter-relações e particularidades das partes. As barreiras para este modelo encontram-se na fragmentação do conhecimento, na falta de relacionamento entre os saberes, nas resistências pessoais e institucionais (FAZENDA, 2003; JAPIASSÚ, 1979, JÁPIASSU, 2006; MORIN, 2002; PAVIANI, 2007; POMBO, 2005, SANTOMÉ, 1998; VASCONCELOS, 2001).

Este conceito foi norteador para a construção do modelo de análise e para a continuidade da pesquisa, mesmo sabendo-se que a interdisciplinaridade não encerra em apenas um conceito, e que não existem pontos pacíficos nesta discussão. Contudo, fez-se necessária a escolha deste conceito que revela a perspectiva que foi adotada para abordar o problema de pesquisa.

#### 4.2 MODELO DE ANÁLISE

O modelo de análise configura-se como uma conexão entre a problemática e o trabalho de elucidação (pesquisa de campo) sendo a tradução da perspectiva teórica e dos conceitos escolhidos na definição da problemática, em uma forma lógica que habilita o pesquisador a conduzir o trabalho de recolha, análise e interpretação dos dados (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998).

A construção do modelo de análise presume a leitura exaustiva de materiais e referências que possam dar sustentabilidade ao modelo e aos conceitos apresentados, o que se buscou realizar na revisão da literatura. Conceituar é construir, de forma abstrata, a realidade, considerando o que é essencial para quem investiga (ANDRADE, 2009).

Assim, o conceito-chave adotado nesta pesquisa é o da interdisciplinaridade e, a partir daí, buscou-se entender como a sua articulação pode contribuir na formação dos estudantes de

administração, além de, à luz da interdisciplinaridade, compreender como o processo de implantação destes modelos podem afetar a percepção sobre o que realmente significa este conceito.

Andrade (2009) ressalta que os conceitos devem ser decompostos em dimensões que dão o significado ao real e destas dimensões sairão os indicadores da pesquisa que irão conduzir ao confronto do investigador com a realidade, através de manifestações observáveis e mensuráveis.

Portanto, o modelo de análise desta pesquisa é que segue no quadro abaixo:

Conceito	Dimensão	Componentes	Indicadores	Fonte de Dados	Instrumento de Coleta	Tratamento de dados
<b>INTERDISCIPLINARIDADE</b>	ESTRUTURA	Natureza Formatos	Tempo de atuação no mercado; mudanças na matriz curricular, IGC; estratégias educacionais; projetos interdisciplinares; pesquisas interdisciplinares; currículo; característica do corpo docente; formação do corpo docente; concepção da matriz curricular; características do corpo discente; utilização de tecnologias educacionais; estrutura organizacional; processo de reconhecimento e autorização.	Coordenador da IES; documentos institucionais; professores; estudantes.	Entrevista com o coordenador do curso; entrevista com os docentes análise de documentos; questionário aplicado a docentes e discentes; grupo focal com discentes.	Análise de conteúdo com o Nvivo9, análise de dados com o SPSS, análise documental.
	PROCESSO	Processo de Implantação	Adequação as diretrizes curriculares; participação docente na construção do projeto; anos de execução do projeto; avaliação do MEC sobre o projeto; construção dos projetos interdisciplinares; participação docente na execução dos projetos; participação discente no processo de negociação e implantação do projeto.	Coordenador da IES; documentos institucionais; professores; estudantes.	Entrevista com o coordenador do curso; entrevista com os docentes análise de documentos; questionário aplicado a docentes e discentes; grupo focal com discentes.	Análise de conteúdo com o Nvivo9, análise de dados com o SPSS, análise documental.
	RESULTADOS	Cultura Aprendizagem Desenvolvimento	Participação em projetos interdisciplinares; utilização de modelos interdisciplinares; realização de pesquisas interdisciplinares;	Docentes; discentes e documentos internos da IES.	Entrevista com o coordenador do curso; entrevista com os docentes; análise de documentos;	Análise de conteúdo com o Nvivo9, análise de dados com o SPSS, análise documental.

			<p>produção científica interdisciplinar; produção técnica interdisciplinar; motivação para participação em projetos interdisciplinares; percepção da importância dada aos PI pelos docentes e discentes; mudanças percebidas por docentes com a utilização da interdisciplinaridade; mudanças percebidas por discentes com a utilização de modelos interdisciplinares; formação complementar em outras áreas; melhor entendimento do conteúdo disciplinar.</p>		<p>questionário aplicado a docentes e discentes; grupo focal com discentes.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Quadro 4: Modelo de Análise

Fonte:Elaboração própria com base nas proposta de modelo de análise de Quivy; Campenhoudt, (1998).

### 4.3 PRELIMINARES DO ESTUDO EMPÍRICO

Inicialmente, foram selecionadas quatro IES da região metropolitana de Salvador que atendiam aos critérios de seleção previamente estabelecidos; no entanto, no mês de outubro de 2010, apenas uma das IES havia autorizado a realização da pesquisa. Tendo em vista a necessidade do cumprimento do cronograma, optou-se, então, por abandonar as outras três instituições e adotar como estudo de caso a faculdade ALPHA (FAL) pela acessibilidade.

A análise documental da pesquisa utilizou-se de três instrumentos fornecidos pela IES: o projeto político pedagógico do curso (PPP); o projeto interdisciplinar do curso (PI) e as informações institucionais disponíveis no site da faculdade

O processo de construção dos instrumentos de coleta de dados obedeceu à estrutura estabelecida no modelo de análise, contemplando as três categorias de análise, e os indicadores desenvolvidos.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada seguiu o roteiro (APÊNDICE C) que serviu como guia para a obtenção dos resultados, a opção por essa estratégia de coleta deu-se em virtude de a entrevista semi-estruturada possibilitar ao pesquisador uma maior interação e sondar mais profundamente as respostas dos entrevistados, além de encorajar temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista (LANKSHEAR; KNOBEL 2008).

Nos dias da pesquisa, a faculdade ALPHA foi representada pela coordenadora do curso, dois professores voluntariamente se dispuseram a participar também da pesquisa, conforme o combinado os nomes não serão revelados no trabalho apenas identificados pelos códigos COORD, PROF1 e PROF2, respectivamente, na seção que faz análise dos resultados obtidos.

O grupo focal foi formado pelos estudantes do último período do curso de administração, escolhidos aleatoriamente, com a ajuda da professora responsável pela disciplina de trabalho de conclusão de curso. Não existe um número exato (mágico) na literatura para os componentes de um grupo focal, alguns autores sugerem entre seis e oito participantes (BARBOUR, 2009), enquanto que outros sugerem entre dez e doze (LANKSHEAR; KNOBEL 2008), e outros apontam como quatro um número mínimo de participantes. No entanto, o consenso existe na recomendação de que os grupos possuam componentes que promovam o debate sobre o tema proposto e não realizem apenas uma entrevista (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009; BARBOUR, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL 2008). Desta forma, buscaram-se estudantes que estavam

interessados em participar voluntariamente do grupo, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa inicialmente e o grupo foi formado por oito estudantes, sendo seis mulheres e dois homens. Da mesma forma, os nomes não serão revelados e identificados no trabalho apenas pela sigla ESTUD. Procurou-se analisar as interações, consensos e dissensos entre o grupo e não uma análise individual das entrevistas, por isso será considerado apenas como o sujeito ESTUD.

Para a construção do questionário da pesquisa, obedeceu-se os passos sugeridos por Silvaa (1992):

1. construção de uma pré-escala com um número bem maior de itens do que o desejado, equilibrando o número de itens favoráveis e desfavoráveis em relação à escala (inicialmente foi construído um instrumento com 33 itens para a escala de atitude e 11 itens para traçar o perfil do docente; o instrumento de coleta dos estudantes possuía 37 questões na escala de atitude e 05 questões do perfil);
2. aplicação do questionário a uma amostra representativa da população a que se destina (foram aplicados 06 questionários para os docentes em um universo de 22 professores atuantes; e 11 questionários para os alunos em um universo de 42 estudantes concluintes);
3. computar o total de pontos que cada respondente obteve na pré-escala (o total de pontos foi calculado obedecendo a seguinte estrutura: itens favoráveis: Discordo Plenamente - DP (1); Discordo Parcialmente – DPa (2); Indiferente – IND (3); Concordo Parcialmente - CPa (4); Concordo Plenamente - CP (5); e itens desfavoráveis: Discordo Plenamente - DP (5); Discordo Parcialmente - DPa (4); Indiferente - IND (3); Concordo Parcialmente– CPa (2); Concordo Plenamente - CP (1));
4. selecionar os que possuam melhor índice de discriminação<sup>14</sup>.

Ademais, foi utilizado também como item de verificação da confiabilidade do instrumento, a medida do alfa de ( $\alpha$ ) Cronbach (*Cronbach alpha*). O uso dessa medida é

---

<sup>14</sup> O índice de discriminação é determinado a partir da análise do composto; os pontos obtidos em cada questão por cada respondente são lançados na tabela e divide-se o composto em dois grupos, os sujeitos do grupo superior que fizeram mais pontos e os sujeitos do grupo inferior que fizeram menos pontos. São registrados, por sujeito, nos dois grupos os pontos em cada item. Ts e Ti são os totais obtidos por todos os elementos nos dois grupos em cada item. Deverão ser escolhidos os itens que apresentarem os maiores índices de discriminação, que sejam iguais ou superiores a 1,5 (SILVA, 1992). Este método é conhecido como confiabilidade meio-a-meio (*split-half reliability*), em que se a escala for confiável o escore de uma pessoa numa metade da escala deve ser similar ao escore na outra metade (FIELD, 2009).

comum para verificar a confiabilidade de escalas, em que geralmente se afirma que o  $\alpha$  entre 0,7 e 0,8 é aceitável e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável (FIELD, 2009). Para o questionário dos professores o  $\alpha$  encontrado foi de 0,770 enquanto para o questionário dos estudantes o  $\alpha$  foi de 0,887, obtendo-se, assim, valores para uma escala confiável.

Entretanto, a análise não se deteve apenas na dimensão estatística, pois os valores encontrados através do  $\alpha$  ou *split-half reliability* podem sofrer variações de acordo com o tamanho da amostra (FIELD, 2009; SILVAa, 1992). Desta forma, foi considerado também como critério de escolha dos itens o equilíbrio entre os itens favoráveis e desfavoráveis, os diferentes aspectos que se buscava pesquisar (estrutura, processo, resultados); a adequação do modelo às necessidades da pesquisa e a opinião dos respondentes (professores) em relação ao instrumento.

Após a discriminação dos itens, os questionários ficaram com 21 questões na escala de atitude (12 itens favoráveis e 9 itens desfavoráveis) e ainda 11 questões de perfil para os docentes e 19 questões na escala de atitude (12 questões favoráveis e 7 questões desfavoráveis), além de 5 questões delineadoras de perfil para os estudantes (APÊNDICE B).

Seguindo a estrutura pré-estabelecida, a escala Likert utilizada no questionário (de 5 pontos) foi dividida em três sub-escalas: E – Estrutura (E1, E2, E3, E4, E5); P – Processo (P1, P2, P3, P4, P5) e R – Resultados (R1, R2, R3, R4, R5), contendo afirmações favoráveis e desfavoráveis, em relação à interdisciplinaridade e as categorias analisadas neste trabalho. Os valores dos itens desfavoráveis foram invertidos para o cálculo do  $\alpha$  Cronbach (FIELD, 2009) dentro de cada subescala, os resultados serão apresentados ao longo da análise do caso, contudo adotou-se neste trabalho a recomendação de Field (2009) para a análise do *alpha* de Cronbach, em que as subescalas devem possuir valores entre 0,7 e 0,8 para demonstrar confiabilidade e itens com correlação inferior a 0,3 em relação a sub-escalas demonstram que o item não se correlaciona muito bem com o restante da escala, é válido salientar que o valor do *alpha* varia em relação à amostra e à quantidade de itens de uma escala, não devendo ser analisado como único parâmetro de avaliação.

Os itens que apresentaram a confiabilidade abaixo do esperado foram retirados do instrumento para permitir uma melhor confiabilidade para responder a questão norteadora do estudo (FIELD, 2009), além de favorecer a utilização do questionário em outros estudos com os mesmos objetivos. A correlação final obtida encontra-se no Apêndice G.

A análise do material empírico foi direcionada pelo modelo de análise, e optou-se por apresentar as descobertas do estudo seguindo as categorias de análise estabelecidas e triangulando dentro destas os resultados das diferentes estratégias de coleta de dados utilizadas na pesquisa (análise documental, entrevista, grupo focal, questionários).

Contudo, a análise do material das entrevistas fez emergir a criação de subcategorias (categorias moleculares) de análise, circunstância comum, dentro de pesquisas qualitativas e amplamente utilizada quando se faz uso da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2007). A organização das categorias de análise e subcategorias segue o quadro abaixo:

Tabela 1– Categorias e subcategorias de análise X Referências nas entrevistas

Item	Categoria ( <i>Node Name</i> )	Referências nas entrevistas	Qtd de entrevistas citadas ( <i>source</i> )
1	ESTRUTURA	25	3
1.1	Formato do Projeto	16	2
1.2	Dificuldades para a interdisciplinaridade	10	3
1.3	Agentes facilitadores	5	3
1.4	Capacitação docente	4	2
1.5	Natureza do projeto	1	1
2	RESULTADOS	7	2
2.1	Desenvolvimento dos estudantes	21	3
2.2	Melhoria no processo de aprendizagem	13	3
2.3	Criação de uma cultura Interdisciplinar	11	3
2.4	Diálogo entre as disciplinas	9	3
3	PROCESSO	6	2
3.1	Participação docente na inovação curricular	16	3
3.2	Resistência à mudança	12	2
3.3	Institucionalismo	2	1
3.3.1	Isomorfismo mimético	2	2
3.3.2	Isomorfismo coercitivo	0	0
3.3.3	Isomorfismo normativo	0	0
3.4	Participação discente na construção do projeto inter	1	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos *outputs* do Nvivo9

No que se refere à análise das entrevistas, com a utilização do Nvivo 9, foi possível detectar o direcionamento do conteúdo das entrevistas realizadas. Apesar de os roteiros de entrevistas serem os mesmos para coordenador, professores e estudantes, as respostas foram direcionadas para diferentes unidades de análise como segue nos gráficos:

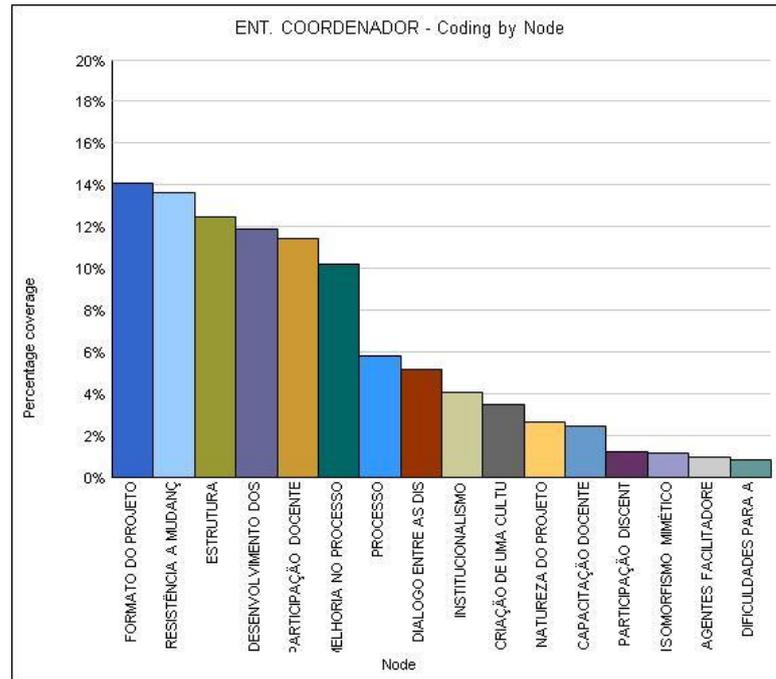


Figura 3 – Distribuição do conteúdo da entrevista do coordenador por categoria de análise  
 Fonte: Elaboração própria a partir dos *outputs* do Nvivo9

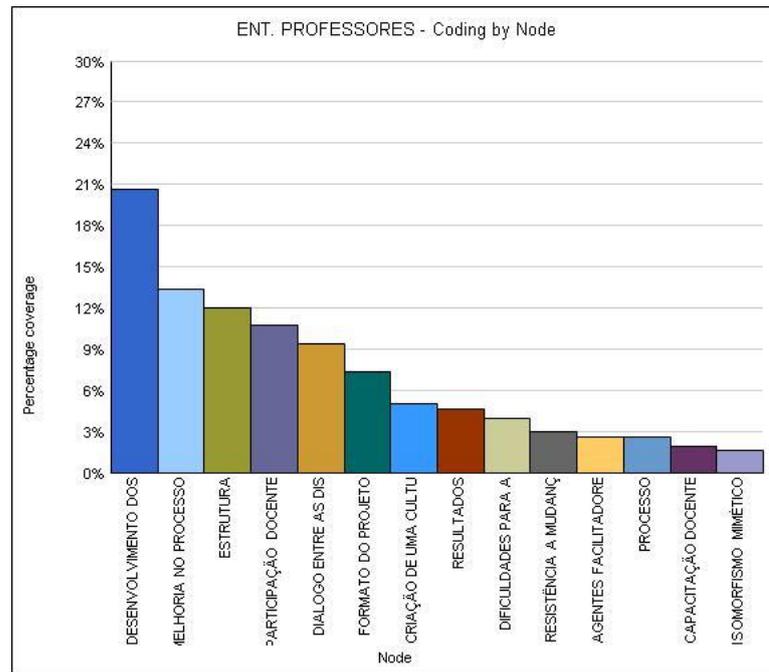


Figura 4 – Distribuição do conteúdo da entrevista dos professores por categoria de análise  
 Fonte: Elaboração própria a partir dos *outputs* do Nvivo9

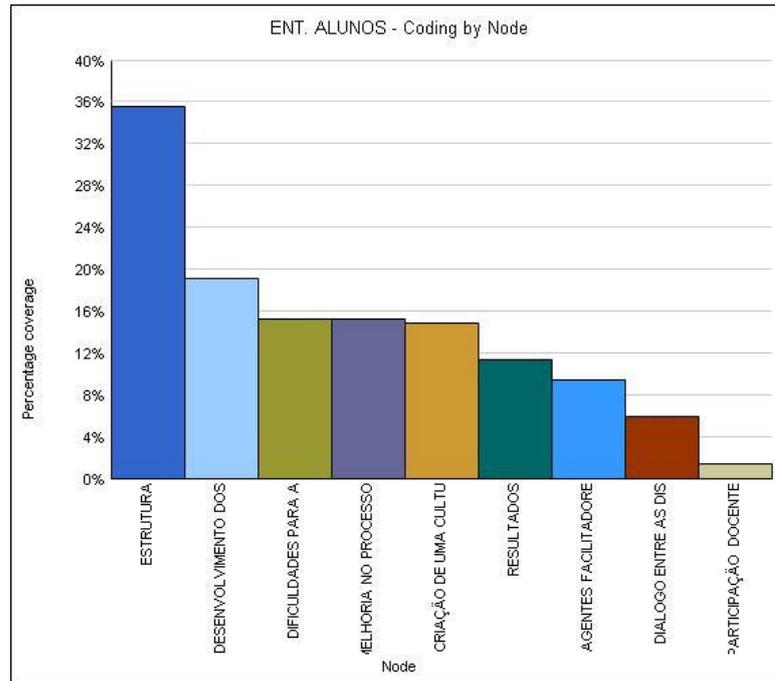


Figura 5 – Distribuição do conteúdo da entrevista dos alunos por categoria de análise  
 Fonte: Elaboração própria a partir dos *outputs* do Nvivo9

Pode-se perceber que o conteúdo da entrevista do coordenador ficou direcionada nas questões estruturais do projeto inter-, enquanto que os docentes focalizaram os resultados percebidos e as habilidades adquiridas com a utilização da estratégia interdisciplinar, e os estudantes focalizaram a maior parte da entrevista nas questões estruturais relacionadas ao projeto.

Desta forma, optou-se por apresentar a análise do caso na seguinte sequência: a contextualização e caracterização da IES; perfil dos docentes e perfil dos estudantes do último ano; e, em seguida, a análise acompanhará as categorias definidas no modelo de análise e apresentará os resultados dos diferentes instrumentos de coleta em cada uma das categorias, utilizando-se assim da estratégia da triangulação para a análise do caso.

## 5 O ESTUDO DE CASO

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE<sup>15</sup>

A Faculdade ALPHA surgiu no mercado baiano no início dos anos 2000, decorrente da expansão do ensino superior privado no país como já destacado neste trabalho. A faculdade se implantou na RMS em um campus universitário com mais de 80 mil metros quadrados de área construída e uma infraestrutura, com 75 laboratórios, 130 salas de aula climatizadas e equipadas, biblioteca, dois grandes auditórios, estacionamento com vagas para 1.500 automóveis, núcleo de atividades práticas, laboratórios de informática, além de um amplo complexo esportivo. O ato de autorização da faculdade é datado de 27 de setembro de 2000, sendo que, no mesmo ano, a faculdade iniciou suas atividades com o primeiro vestibular e o início de suas aulas.

Apesar da aparente jovialidade, a faculdade contava com o *know-how* de uma universidade privada que já atuava no país desde 1988, no estado do Mato Grosso, pertencente ao mesmo grupo que compunha a mantenedora da faculdade. O grupo se instalou na Bahia com cinco faculdades no mesmo campus (Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde; Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas; Faculdade de Ciências Jurídicas; Faculdade de Ciências Sociais; Faculdade de Educação e Comunicação) sendo que o curso de administração estava vinculado à Faculdade de Ciências Sociais.

Seguindo a tendência de expansão do ensino superior em administração no início dos anos 2000, a Faculdade ALPHA (FAL) lançou no mercado quatro diferentes habilitações para o curso de Administração, sendo elas: Adm. e Gestão da Informação, Adm. Comércio Exterior; Adm. Marketing; Adm. Rural, nos turnos matutino e noturno. Isso fez com que a faculdade em apenas um ano de existência se tornasse uma das maiores da região metropolitana de Salvador.

A estrutura organizacional era enxuta e refletia o início das atividades, contando com um diretor acadêmico/administrativo e os coordenadores de curso que, no caso de administração, era responsável pelas quatro habilitações. O coordenador de curso era advindo de uma conceituada IES da RMS e foi contratado com a incumbência de formar uma equipe

---

<sup>15</sup> As informações contidas nesta seção foram construídas com base nas informações obtidas no projeto político pedagógico do curso, site da faculdade e site da mantenedora, os sites não serão divulgados para manter a confidencialidade do estudo.

de docentes para os quatro cursos e promover um padrão de qualidade que destacasse a FAL no mercado.

O corpo docente foi constituído por professores de outras IES da RMS e jovens profissionais provenientes das mais variadas áreas de atuação, mas que estavam iniciando a carreira como docente. Devido à heterogeneidade das habilitações existentes, muitos profissionais de áreas distintas da administração compuseram o quadro inicial da faculdade.

Segundo os documentos institucionais da faculdade, a sua filosofia de ensino está pautada no preceito da “Promoção de ensino de qualidade através da criação e desenvolvimento de atividades acadêmicas que considerem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes essenciais à formação humana e profissional” (PPP).

De acordo com os documentos internos da FAL, a preocupação da faculdade é com um ensino superior flexível, buscando um carácter pluridimensional a fim de proporcionar ao egresso uma sólida formação geral, com uma prática de estudo independente, com autonomia intelectual, para a autonomia profissional e o fortalecimento da articulação da teoria com a prática através da pesquisa individual e coletiva e da participação em atividades de extensão. Para garantir isso, a FAL adota como guia da sua prática educativa (publicado no site institucional) as quatro aprendizagens fundamentais da UNESCO para o século XXI: “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a viver juntos”; “Aprender a ser”; com isso a faculdade acredita que contribui na resolução de certos problemas na sociedade, através da formação intelectual e política além da promoção de debates sobre as grandes questões éticas e científicas com as quais a sociedade se defronta.

A declaração de visão da faculdade é apresentada como ser “Referência no estado, assumindo o compromisso institucional de promover o desenvolvimento educacional da região através do oferecimento de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento, integrado à pesquisa e à extensão.” A faculdade é guiada por essas diretrizes didático-pedagógicas que buscam estratégias educativas baseadas na:

Construção coletiva; interação recíproca com a sociedade; construção permanente da qualidade de ensino; integração entre ensino, pesquisa e extensão; extensão voltada para seus aspectos fundamentais; desenvolvimento curricular; busca permanente da unidade teoria e prática; e adoção de aspectos metodológicos fundados nos pressupostos de uma metodologia dialética que concebe a sociedade e a educação como dinâmicas e partícipes da construção das relações infra e superestruturais.(PPP – Faculdade Alpha)

Dentre os objetivos educacionais elencados nos documentos internos da faculdade, destaca-se a busca por:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- atender aos demais objetivos estatutários da Mantenedora, compatíveis com as dimensões específicas da atuação universitária;

Em 2008, com quase 21 anos de existência de sua primeira instituição universitária em Cuiabá, foi lançada uma marca para identificar de maneira corporativa e nacional todas as instituições que compunham o grupo. O trabalho foi conduzido por uma consultoria a *Per Create Branding* e buscava traduzir os valores defendidos pela mantenedora: competência, superação, modernidade e experiência. A marca corporativa fez com que o grupo fosse reconhecido pelo mercado, e logo incluído entre os 10 maiores grupos educacionais privados do país, segundo *rankings* de consultorias educacionais existentes.

Em números resumidos, o grupo possuía cerca de 5.200 educadores, atuando em seis Estados (Bahia, Mato-grosso, Acre, Rondônia, Amapá e Pará), com cerca de 53.000 alunos, dos quais 49 mil em graduação presencial, presentes em 19 unidades, em 13 municípios, no Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. O grupo já formou mais de 25 mil graduados e 7,8 mil pós-graduados no país.

Apesar da dimensão e dos impressionantes números do grupo, a organização ainda mantinha-se com o controle gerencial na mão do fundador e dos seus familiares, caracterizando-a, ainda, como uma empresa familiar. Isso perdurou até março de 2010, quando o grupo foi comprado pela Kroton Educacional (controlado por um *private equity* a

Advent), configurando-se como o maior negócio da história do setor no Brasil, levantando o montante de R\$ 422 milhões (LUZ, 2010). A aquisição do grupo não tirou a família do controle, o fundador agora faz parte do conselho administrativo e os filhos e a esposa ainda assumem cargos de direção dentro do grupo. Atualmente, o grupo encontra-se entre os cinco maiores conglomerados educacionais privados do país que constituem um novo cenário na educação superior privada no país, marcado pelas grandes fusões e aquisições e pela participação de grandes grupos privados de investimentos e grupos internacionais na educação nacional.

Hoje, a unidade educacional instalada na RMS conta com 31 cursos de graduação (em dois campus), além dos cursos de pós-graduação e extensão. Na Faculdade de Ciências Sociais, os cinco cursos de Administração com diferentes habilitações deram lugar a apenas um programa de bacharelado em Administração e foram criados três cursos tecnológicos na área de Administração (Gestão Comercial; Gestão em Recursos Humanos e Logística).

#### **5.1.10 perfil dos docentes do curso de Administração**

Em termos de perfil docente, a Faculdade de Ciências Sociais da ALPHA é composta por 24 professores, sendo que destes 10 são especialistas; 12 são mestres e apenas 02 são doutores. No que se refere ao regime de trabalho, a faculdade reflete o cenário das IES privadas no país com 13 professores como horistas (menos de 20 horas de atividades semanais na faculdade); 10 professores de dedicação parcial (com 20 horas ou mais de atividades semanais na faculdade) e apenas 01 professor de dedicação integral (acima de 40 horas de atividades), que também exerce a função de coordenador da faculdade. Dentre os 25 professores da IES, 16 fizeram parte do estudo, os demais não foram incluídos pois não participavam das atividades relacionadas ao interdisciplinar.

Dos professores inquiridos, 50% atuam na faculdade há mais de cinco anos e 25% possuem entre três e cinco anos de atuação, os demais possuem entre seis meses a três anos de atuação. No que tange à experiência profissional, os docentes abordados possuem atuação no magistério superior relativamente baixa, 31,3% atuam entre seis meses e 5 anos e 43,8% entre 5 e 10 anos de atuação e 25% atuam há mais de 10 anos. Ao levar em consideração que a faculdade possui apenas 10 anos de início das atividades, percebe-se que muitos dos professores iniciaram suas atividades como docentes no ensino superior na própria IES.

O perfil da formação inicial dos docentes mostra que 37,5% dos professores são graduados em Administração, sendo os demais graduados nas áreas de engenharias (12,5%); ciências humanas (18,8%), ciências sociais (18,8%) e 12,5% nas demais áreas do conhecimento, refletindo, assim, nos índices relacionados a atuação docente na IES da amostra, vinculada principalmente a disciplinas da formação básica do administrador e das áreas funcionais da administração (81,3%).

Em relação à participação docente na construção do currículo do curso, os números chamam atenção para a baixa participação, apenas 25% da amostra participou da construção da matriz curricular, aspecto ressaltado pelo coordenador (COORD) em sua entrevista:

[...] Em 2008 foi a modificação mais forte da grade, nesta época a faculdade já pertencia a um grupo maior e realizaram um BSC (*Balanced score card*), até hoje não sei como, nem porque decidiram mudar a grade e o nome das disciplinas, para nomes que eles achavam que impactavam mais positivamente no mercado[...].(COORD).

O outro elemento do currículo que faz parte desta análise é o projeto interdisciplinar, e neste curso apenas 12,5% dos professores participaram do processo de implantação do projeto interdisciplinar. No entanto, este fato é justificável tendo em vista que o projeto foi implantado no início do curso em 2002, conforme a entrevista do COORD “No primeiro semestre do curso, logo quando entrei aqui, sugeri à coordenadora da época que implantássemos aqui o trabalho em parceria com a professora de metodologia”, e boa parte do corpo docente é formado por profissionais que atuam entre 01 e 05 anos na IES (50%).

A prática interdisciplinar dentro da própria disciplina apresenta uma vantagem em relação à utilização de tecnologias de ensino, como jogos de empresa, simuladores, ou EADs, que ainda acontece de forma tímida dentro da faculdade como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 2 – Uso de Inovações pedagógicas na IES pelos docentes

Frequência do uso / Inovação	Uso de Tecnologias de ensino em sua disciplina	Uso de estratégias de ensino interdisciplinar no âmbito da própria disciplina
Sempre	0	31,3%
Ocasionalmente	50%	62,5%
Não	50%	6,3%

Total	100%	100%
-------	------	------

Fonte: Elaboração própria.

Um aspecto relevante na análise do corpo docente é o destaque que é dado pelo coordenador ao comprometimento da equipe “antiga” de professores, ou seja, os professores que atuam há mais tempo na IES, em diferentes momentos da entrevista este comportamento é destacado: “[...] os outros não possuem o mesmo comprometimento da equipe mais antiga[...]” e “[...] mas a equipe era uma equipe muito unida [...]”, estas afirmações foram realizadas na análise sobre a participação e o envolvimento nas atividades interdisciplinares por parte dos professores, mas também foi destacada em outros momentos da entrevista, quando, por exemplo, é relacionado o comprometimento com a atuação profissional:

Não sei se é uma característica dos cursos noturnos, de administração ou ciências sociais, o professor tem uma postura de como se estivesse fazendo “bico”, ele tem uma outra profissão e faz “bico” dando aulas; então, não tem o mesmo comprometimento.

Os resultados apresentados demonstram uma equipe de professores formada por docentes que, na sua maioria, possuem vínculos de trabalho com a IES apenas como professor horista (mais de 50% do quadro), o que é um retrato da educação privada no Brasil e impacta diretamente no comprometimento e na participação destes na construção do projeto de ensino (BOSI, 2007; DEMO, 2005; WERNECK, 2002).

### **5.1.20 perfil dos estudantes do curso de Administração**

Dos 42 estudantes que estão concluindo a graduação em administração, fizeram parte da amostra 32, sendo que os demais não compuseram o estudo pois não estavam presentes na faculdade nos dias de aplicação da pesquisa; recusaram-se a participar da aplicação questionário, devolveram os questionários sem preenchimento das questões. Em termos de perfil da amostra, o grupo é composto na sua maioria por homens (59,4%), com prevalência de idade entre 21 e 23 anos (40,6%), mas possuindo um grupo expressivo de alunos com idade superior a 29 anos (31,3%).

Desses inquiridos, 96,9% pretendem fazer especialização, sendo que 68,8% em áreas funcionais da administração e os demais em áreas como as ciências humanas (9,4%), as ciências exatas (3,1%) e ciências sociais (18,8%), estes dados são corroborados com a entrevista no grupo focal em que os participantes demonstraram o interesse em continuar a estudar dentro do mesmo campo do conhecimento, com exceção de um dos estudantes que mencionou que a sua busca pelo conhecimento tinha sido influenciada pelo trabalho interdisciplinar: “Eu posso dizer que a minha vontade é fruto do interdisciplinar, pois com as pesquisas que acabamos fazendo veio a vontade de me especializar ou na área automotiva ou na área de petróleo, isso veio depois de alguns trabalhos interdisciplinares que fizemos aqui.” ESTUD.

Dos estudantes que compuseram a amostra, apenas 34,4% participaram do processo de implantação do projeto interdisciplinar enquanto que a maioria não participou, isso reflete um traço da construção curricular no Brasil, com o estudante figurando como coadjuvante no processo de debate e estabelecimento dos construtos metodológicos da sua educação.

O perfil apresentado do estudante não difere do encontrado em outras faculdades de administração e apresentado em outros estudos (PAIVA; ESTHER; MELO, 2004), o que não configura o caso em análise como uma exceção ao padrão existente.

## 5.2 ANÁLISE DAS DESCOBERTAS

### 5.2.1 Análise da estrutura interdisciplinar

A questão estrutural para a interdisciplinaridade é um ponto fundamental na análise de qualquer projeto que proponha uma mudança nos programas ou estratégias de ensino. Questões como a flexibilidade dos projetos, o apoio institucional, o suporte, o papel das equipes de especialistas, e a estrutura organizacional são apontados em diversos trabalhos como agentes facilitadores para o processo de implantação, manutenção e obtenção de bons resultados com as práticas inter- (ARAUJO, MATTOS; 2006, JACOBS, 1989; JAPIASSU, 1976; MULHOLLAND, 2007, SANTOMÉ, 1998).

### 5.2.1.1 Formato do Projeto Inter-

O projeto interdisciplinar da faculdade ALPHA consiste em duas propostas: a primeira é a realização de um trabalho de pesquisa pelos alunos a cada semestre, durante seis semestres do curso, em que o objetivo é a integração dos conhecimentos das disciplinas do semestre através de um instrumento que una a teoria apresentada pelos docentes e a realidade de uma organização escolhida a critério dos alunos. A cada semestre são realizadas reuniões com os docentes e selecionada uma ou mais disciplinas (disciplina-eixo), que serão responsáveis pela definição temática e condução do processo. O trabalho pressupõe um aumento do nível de exigência a cada semestre, conforme os alunos avançam nos conhecimentos disciplinares. Existe, na faculdade, um manual para a execução dos projetos que é disponibilizado aos estudantes e docentes, contendo objetivos, critérios de avaliação, disciplinas envolvidas e conteúdos a ser abordados no trabalho, descrição detalhada das atividades envolvidas, normatização para apresentação do trabalho e roteiro a ser seguido pelos alunos. O projeto político pedagógico (PPP) da faculdade destaca ainda que existe um docente disponível na Biblioteca da faculdade para acompanhamento dos discentes na produção dos trabalhos acadêmicos. Além disso, o PPP apresenta dois elementos norteadores para a produção final dos trabalhos que é uma revista eletrônica não indexada, em que os melhores trabalhos são publicados, e uma Central de Casos, no qual os melhores relatos ficam disponíveis aos docentes para utilização em sala de aula.

No sétimo período do curso, os alunos não realizam o projeto interdisciplinar, tendo em vista a existência de uma disciplina (Elaboração e Análise de Projetos) que tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto de lançamento de uma empresa ou produto. Nesta atividade, os alunos devem unir os conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas ao longo do curso e aplicar em um projeto. No oitavo período, a prática interdisciplinar está relacionada com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que o aluno opta pelo desenvolvimento de um plano de negócios, uma monografia ou um artigo científico, mas tendo a opção de usar ou não a abordagem interdisciplinar nos dois últimos produtos.

Ademais, o projeto pedagógico da faculdade pressupõe uma matriz curricular multidisciplinar, em que as disciplinas ofertadas dentro de grandes áreas agregadoras conforme o quadro:

COD	ÁREA DO CONHECIMENTO	C/H
1	Área de Economia e Gestão Mercadológica	360
2	Área de Gestão de Operações e Logística	240
3	Área Quantitativa e Gestão financeira	480
4	Área de Gestão Organizacional	450
5	Área de Sistemas de Informação e Comunicação	180
6	Área de pessoas e Sociedade	360
7	Área de relações jurídicas na Administração	180
8	Optativas	30
9	Prática em Administração	360
10	Estudos Dirigidos – ED	300
11	Atividades Complementares	60
Total		3000

Quadro 5 – Resumo da Matriz curricular Faculdade ALPHA

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Faculdade ALPHA

Estes grandes grupos de disciplinas foram construídos buscando a adequação aos princípios curriculares estipulados pelo CNE/MEC, nas diretrizes curriculares para os cursos de Administração e buscando “uma postura interdisciplinar frente ao conhecimento científico, técnico-profissional e humanístico que envolve a formação do administrador” (PPP – Faculdade ALPHA, 2010).

As respostas de professores e estudantes quando questionados sobre a estrutura curricular da faculdade e o uso da interdisciplinaridade apresentaram resultados positivos na avaliação e sem grandes dispersões na amostra, com média de 4,19, desvio padrão de 0,655 e  $\alpha$  de Cronbach de 0,585 na análise dos professores e média de 3,91, desvio padrão de 0,893 e  $\alpha$  de Cronbach de 0,274; na análise dos estudantes, sendo que 56,3% dos professores concordaram parcialmente com a afirmação e 31,3% concordavam plenamente; em relação aos estudantes estes índices foram de 59,4% dos que concordavam parcialmente e 21,9% dos que concordavam plenamente.

Foi inserido no questionário dos professores um item de controle, com uma afirmação negativa e desfavorável à estrutura da faculdade (A faculdade não fornece o incentivo e estrutura necessária para um bom projeto interdisciplinar), contudo os resultados obtidos não apontaram para uma contradição da situação supramencionada, mas confirmou a avaliação positiva dos docentes (média: 2,31; desvio padrão: 1,302; DP: 25% ; DPa: 50%;  $\alpha$  de: 0,574).

Contudo, na variável de controle no questionário dos estudantes os resultados apresentaram uma variação (média: 2,69; desvio padrão: 1,469; DP: 28,1%; DPa: 25%;  $\alpha$  de: 0,674), o que sugere uma contradição entre as respostas do itens E1 e E5, sendo que o coeficiente de correlação ( $\alpha$ ) do item desfavorável apresentou uma maior correlação positiva com a sub-escala.

Sendo assim, partiu-se para a análise do conteúdo das entrevistas do grupo focal, para identificar os aspectos que poderiam estar causando as contradições nos dados. Dessa forma, as inquietações e descontentamentos com a estrutura do projeto interdisciplinar ficaram mais claras. Segundo os estudantes, a falta de “tempo disponível para a elaboração e apresentação do trabalho”; o “acompanhamento dado pelos professores”; a “mudança na grade”; a “redução da carga horária das disciplinas”; a “falta de uma estrutura de apoio” e a “falta de orientadores para a elaboração do trabalho” são os principais problemas estruturais do projeto interdisciplinar, o que acarreta em uma perda da qualidade dos trabalhos e dos resultados que poderiam ser obtidos.

No que tange ao “tempo disponível para a elaboração e apresentação do trabalho” existe o reconhecimento deste agente limitador na estrutura, tanto por parte da coordenação, quanto por parte dos professores:

No primeiro semestre, acho que a principal barreira é o tempo, pois eles ficam com pouquíssimo tempo para fazer o trabalho, pois a gente sabe a realidade das instituições privadas, que os vestibulares vão acontecendo, e não podemos apresentar o “inter” na primeira semana e ir dividindo as equipes, vamos começar o inter com mais ou menos um mês.[...] Poderíamos ter trabalhos melhores se tivéssemos mais tempo[...] (PROF1)

Na tentativa de minimizar este problema, está descrito no PPP e no Projeto Inter- a solicitação de apresentação das propostas de trabalho por parte dos professores, aos alunos ainda nos primeiros dias de aula, no entanto as pressões advindas do mercado, como supracitado no conteúdo da entrevista prejudicam a metodologia e também os resultados. Neste cenário, a inferência que pode ser feita é que os interesses mercantis da IES são sobrepostos às questões pedagógicas, como explicitado ao longo do trabalho na caracterização do modelo hegemônico de educação superior privada no Brasil.

Os aspectos relacionados com a matriz curricular e a redução da carga horária de cada disciplina, que também foi alvo da análise estrutural dos alunos, corroboram com a inquietação manifestada pelo coordenador:

Em 2008, foi a modificação mais forte da grade, nesta época a faculdade já pertencia a um grupo maior e realizaram um BSC [...]. A dimensão era para ser multidisciplinar, entretanto não foi isso o que aconteceu, pois os professores continuaram a dar os mesmos conteúdos das disciplinas antigas, não possuíam capacidade técnica para realizar a mudança, e isso ocorre comumente caso você não acompanhe de perto, é “o que ocorrer”, então [...] percebemos ainda hoje este tipo de comportamento. Os professores não se reconheciam enquanto disciplina, e não tinham capacidade nem mesmo de construir uma disciplina que envolvam conteúdos multidisciplinares, porque [...] por exemplo, você pegava uma disciplina como gestão da produção que tinha desde métodos quantitativos até o que faz realmente parte da disciplina de produção [...].

Os fatores de influência da construção curricular (PACHECO, 2007) possuem forças diferenciadas, em momentos diferentes da organização educacional. No caso em análise, percebe-se que a construção de uma marca corporativa e a unificação de diferentes unidades, com diferentes realidades em 2008, gerou uma padronização da matriz curricular que, apesar da concepção multidisciplinar, ainda conserva as características disciplinares, com o isolamento das disciplinas, e a ausência do diálogo entre elas; existe ainda uma falta de identidade dos docentes com a nova matriz. Thompson e Purdy (2009) ressaltam a importância da participação dos atores (docentes) no processo de inovação, pois sem a negociação e a avaliação do comportamento da organização, as inovações tendem a ser rejeitadas. Assim, os rótulos disciplinares ou “os nomes que impactavam mais positivamente no mercado” (COORD) continuaram a apresentar o mesmo conteúdo das antigas disciplinas.

Por fim, dois aspectos mencionados pelos estudantes (“falta de uma estrutura de apoio” e a “falta de orientadores para a elaboração do trabalho”) contradizem o que é apresentado no PPP do curso, mas corroboram com as entrevistas dos professores e do coordenador que alegam que o processo de orientação dos trabalhos é dado pelos docentes participantes do projeto, no âmbito da sua própria disciplina, mas que essa atividade nem sempre é desenvolvida por todos os docentes. Essa característica pressupõe que a conexão interdisciplinar seja feita pelos próprios estudantes, o que tem se demonstrado ineficaz

(SANTOMÉ, 1998). Para desenvolvimento efetivo da interdisciplinaridade é necessário apoio e melhoria nas estruturas que facilitem e forneçam o suporte à pesquisa interdisciplinar.

Cabe destacar como ponto final deste tópico a percepção dos docentes quanto ao conjunto estrutural da faculdade:

Usamos muito pouco a estrutura da faculdade , já que os alunos fazem uma visita externa, então não possui uma influência grande no resultado. Não existe muita necessidade de estrutura, [...], então são as equipes tendo que sentar para debater mesmo, [...] não usa uma estrutura (PROF).

O que mais posso ressaltar é que a estrutura pedagógica da ALPHA contribui e apóia esse tipo de projeto, fazemos reuniões para afinar o roteiro, os coordenadores sempre estão abertos para novas propostas, conversei agora mesmo para inserirmos um relatório de auto-avaliação, que estamos testando (PROF).

As afirmações dos docentes estão vinculadas apenas às questões relacionadas com recursos (materiais e não-materiais) para o projeto inter-, enquanto que questões internas observadas pelos estudantes como criação de um *staff* de apoio ao projeto, diretrizes mais claras, e participação docente foram negligenciadas. Contudo, o apoio da coordenação da faculdade e a flexibilidade apresentam-se como questões merecedoras de destaque pelos docentes.

O que se pode perceber é que a interdisciplinaridade é utilizada como um recurso educacional e, apesar dos documentos oficiais da IES apresentarem uma clara proposta interdisciplinar, a estrutura desenvolvida ainda conserva os moldes de estruturas disciplinares e os participantes do processo (estudantes, professores, coordenadores) não percebem claramente a intenção ou atitude interdisciplinar constante no PPP do curso, apesar de acreditarem que a estrutura fornece o suporte necessário para a execução do projeto, mesmo com as lacunas ressaltadas aqui.

#### 5.2.1.2 Natureza do projeto

Esta seção tem como objetivo caracterizar o projeto interdisciplinar da faculdade ALPHA dentro das diferentes classificações quanto à natureza da interdisciplinaridade (inter-,

multi, pluri, trans). Conforme já apresentado, esta classificação é meramente ilustrativa, pois o que realmente tem valor é a atitude interdisciplinar em busca da interpretação da complexidade (MORIN, 2002c).

De acordo com o projeto interdisciplinar (PI), a atividade semestral consiste na análise de um objeto por diferentes olhares (disciplinas) que cedem conteúdos e métodos de análise para a realização de uma pesquisa, em que os resultados obtidos são apreciados e avaliados pelas diferentes disciplinas. A existência de reuniões para ajustes metodológicos, alinhamento de propostas de trabalho, ajuste de conteúdos entre as disciplinas e o diálogo que acontece na preparação do trabalho, superam a simples justaposição de conteúdos sem relação entre as disciplinas que caracterizam a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade.

A associação das disciplinas, mesmo conservando a autonomia de cada uma, mais a existência da colaboração em um projeto comum, caracteriza a interdisciplinaridade (MORIN, 2007) presente no projeto da faculdade, o que pode conduzir ao enriquecimento e à abertura de diferentes disciplinas.

No entanto, a mesma harmonia não é perceptível na matriz curricular, a perspectiva interdisciplinar apresentada no PPP contempla apenas a documentação e as diretrizes norteadoras da faculdade. O que existe realmente é a multidisciplinaridade formadora da ciência da administração, que possui um repertório de disciplinas justapostas, para a compreensão do fenômeno organizacional, mas que nem sempre apresentam uma relação aparente, cabendo ao estudante a realização da ligação dos saberes para constituir o conhecimento a respeito da gestão.

### 5.2.1.3 Dificuldades na estrutura para a Interdisciplinaridade

A inovação curricular e a utilização de estratégias de ensino que rompam com estruturas sólidas e lineares de ensino geram além das eventuais resistências a mudança, a criação de entraves para o processo. Esta condição é inerente ao homem em todo processo de mudança, ao tratar da interdisciplinaridade a transformação pressupõe a reorganização das estruturas pedagógicas (MORIN, 2002c).

No caso em análise, as principais dificuldades apontadas pela coordenação do curso assentam em dois pilares: a falta de apoio organizacional e a falta de cooperação docente.

Eu acho que falta uma diretriz da instituição, instituindo a interdisciplinaridade em todos os cursos, em todas as faculdades, isso ajudaria. Tanto é que não sei se ele existe nas outras faculdades do campi, mas não é algo institucional, não é uma diretriz. [...] Então, acho que isso falta, ter uma política da instituição. Por exemplo, por que temos hoje fila de professores para orientação de TCC e de estágio? Porque existe uma remuneração, o que não significa que eles façam bem feito; [...] mas acaba que toda essa institucionalização deve ser em prol dela mesma (faculdade), ou seja, hoje aqui principalmente na área de saúde existe muitas disciplinas em comum, que alunos de vários cursos podem cursar, mas isso porque reduz os custos, e nesse caso dos projetos interdisciplinares, seria necessário uma remuneração específica para os professores e não vejo momentaneamente interesse na instituição em fazer isso (COORD).

Os entraves ressaltados pelo coordenador coadunam com os aspectos destacados na literatura como barreiras para o uso da interdisciplinaridade, tais como: a organização institucional das estruturas universitárias (PAVIANI, 2007; SANTOMÉ, 1998); a inércia das situações e instituições (JAPIASSU, 1979) e a necessidade do *staff* de suporte ao programa e a natureza da formação (JACOBS, 1989).

Além das questões relacionadas com o próprio docente, tendo em vista que “a deterioração das condições atuais de trabalho, que aumentam a perda da autonomia, enfraquecem os vínculos empregatícios, aumentam a competitividade e diminuem a cooperação” (VASCONCELOS, 2002, p. 115); e, no caso em análise, já foi observado que a falta de comprometimento dos docentes pode estar vinculada à condição de professor “horista”, que possui poucas atividades na faculdade ou mantém o ofício de docente como uma alternativa de complementação profissional e não como atividade principal.

Estas questões mostram-se relevantes no conteúdo das entrevistas dos estudantes conforme apresentado anteriormente, e na perspectiva de análise do coordenador. No entanto, não é um indicativo na análise dos dados obtidos nos questionários dos professores, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Condições de trabalho não favorecem a inovação pedagógica (professores)

Escala	Percentual	Percentual acumulado
Discordo Plenamente	25,0	25,0
Discordo Parcialmente	50,0	75,0
Indeciso	12,5	87,5

Concordo Parcialmente	6,3	93,8
Concordo Plenamente	6,3	100,0
Total	100,0	$\alpha$ de: 0,345

Fonte: Elaboração própria

Contudo, quando confrontados com a mesma afirmação, os estudantes manifestaram uma opinião divergente em relação aos docentes:

Tabela 4 – Condições de trabalho não favorecem a inovação pedagógica (estudantes)

Escala	Percentual	Percentual acumulado
Discordo Plenamente	21,9	21,9
Discordo Parcialmente	15,6	37,5
Indeciso	21,9	59,4
Concordo Parcialmente	31,3	90,6
Concordo Plenamente	9,4	100,0
Total	100,0	$\alpha$ de: 0,574

Fonte: Elaboração própria

Essa posição pode ter sido influenciada pela percepção dos estudantes em relação ao acompanhamento que é dado pelos docentes aos trabalhos

Acho que o acompanhamento dos professores também é falho, eles apenas apresentam e não dão o acompanhamento durante todo o tempo de execução do trabalho [...]. Mas, os professores tem que cumprir o cronograma de aulas e acaba que não sobra muita coisa mesmo (ESTUD).

Assim, as principais barreiras encontradas no caso em análise para a utilização da interdisciplinaridade podem ser categorizadas nas diferentes perspectivas dos atores em:

- Percepção do Coordenador: apoio organizacional e comprometimento docente;

- Percepção do Professor: tempo para execução do projeto (organização do projeto);
- Percepção do aluno: tempo para execução do projeto (organização do projeto); apoio organizacional (estrutura de apoio, orientadores); participação docente (acompanhamento dado pelos professores); mudança no currículo (redução da carga horária das disciplinas).

O que se percebe é que as inovações curriculares e o uso da interdisciplinaridade não são sustentados apenas pelo discurso e pela motivação de coordenadores e docentes; faz-se necessário pensar de forma interdisciplinar toda a IES, criando bases para a sustentabilidade do projeto e a geração de resultados significativos para a aprendizagem, pois, caso contrário, toda a atitude interdisciplinar não passará na melhor das hipóteses de tentativas isoladas de inserção de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

#### 5.2.1.4 Agentes estruturais facilitadores

De acordo com Thompson e Purdy (2009), a implantação das inovações curriculares e a atividade política em torno dela influenciam a avaliação coletiva sobre elas. Dessa forma, melhores resultados avaliativos serão obtidos em projetos negociados democraticamente e com a participação dos agentes, tendo em vista que a utilização da interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e reestruturar de qualquer instituição universitária (JANTSCH; BIANCHETTI, 1997), na busca por estruturas que facilitem a compreensão e a cooperação entre as disciplinas e o pensar interdisciplinar. Assim, faz-se necessário o levantamento de pontos que ajudem o processo de manutenção das propostas interdisciplinares. Os aspectos ressaltados nesta seção são observações e/ou sugestões dos atores para facilitar a execução de uma proposta interdisciplinar.

O primeiro aspecto destacado, no caso em análise, é a cooperação e o comprometimento com a causa interdisciplinar, a busca por um conhecimento que facilite a compreensão da realidade, e forneça insumos para a reflexividade deve ser compartilhada por todos, essa percepção é dada no discurso da coordenadora quando menciona que “[...] hoje é diferente, pois o grupo que faz (o projeto Inter- ) está fazendo sem receber nada a mais por isso, mas por acreditar no projeto, mas isso foi algo construído ao longo de muitos

anos”.(COORD). A criação de uma equipe comprometida com a causa interdisciplinar, ou a superação dos limites disciplinares para o debate configura-se como ponto fundamental.

O segundo aspecto relaciona-se com a criação de mecanismos estruturais de apoio e suporte das ações interdisciplinares, inicialmente com a criação de diretrizes claras a respeito do uso dos objetivos da interdisciplinaridade, distanciando-se da perspectiva de apropriação do termo para conversão da ideologia interdisciplinar em tecnologia a serviço do lucro empresarial (FOLLARI, 2005).

Os principais aspectos relacionados pelos entrevistados no que se refere à estrutura de apoio, insere-se a necessidade de apoio ao discente (orientadores, monitores, orientações em conjunto com os diferentes docentes), e apoio ao docente (horas destinadas ao trabalho inter-, tempo para debate e correção dos trabalhos, reuniões para debates e alinhamentos).

#### 5.2.1.5 Capacitação do corpo docente para uso da Interdisciplinaridade

O processo de compreensão da filosofia interdisciplinar e o entendimento das bases epistemológicas da interdisciplinaridade são dados na literatura como fundamentais para a execução de práticas que realmente tenham o “espírito interdisciplinar” (MORIN, 2002c; SANTOMÉ, 1998). No entanto, essa compreensão não se configura como uma condição *sine qua non* para a realização de práticas interdisciplinares, tendo em vista que a atitude interdisciplinar é tida como mais importante (FAZENDA, 2002; MORIN, 2007).

Desta forma, buscou-se verificar se a atuação dos professores estava alinhada a um processo de entendimento e compreensão da interdisciplinaridade, além da identificação de mecanismos institucionais de preparação do corpo docente para o uso da interdisciplinaridade. Contudo, a análise dos dados apresentou um cenário de desenvolvimento destas práticas de forma incremental:

Em relação a isso no início tínhamos uma necessidade *não de entender as bases epistemológicas ou de construção da interdisciplinaridade, mas sim de adequação às normas da ABNT para a apresentação do relatório final*, então a coordenadora pediu para que três professores fizessem uma oficina,[...] para diferenciar senso comum de conhecimento científico, trabalhos acadêmicos de trabalhos profissionais e também questões de ABNT, *o corpo docente era formado por muitos profissionais que estavam*

começando na docência do ensino superior[...] neste dia foi interessante, pois um professor era da área de artes, outro de ciências sociais e o outro eu nem sei, mas se só para tratar de metodologia não se conseguiu um diálogo mínimo imagine se fosse tratar do conceito de interdisciplinar.[...]nunca mais ouvimos falar destas tentativas de “treinamento”e essa era uma época que a instituição remunerava por essas coisas, agora ficou mais difícil ainda [...]aqui acabamos fazendo no bom senso, ou no instinto, do que em práticas pedagógicas, ou no pensar pedagógico, essa discussão pedagógica nós não temos e acho que pelo menos aqui o curso de administração tem uma certa resistência a essas práticas pedagógicas e a pedagogia, devido a algumas experiências como essa que foram mal sucedidas, então acabamos fazendo sem uma orientação neste aspecto e mais intuitivamente, sem uma noção se o projeto é inter, multi, pluri, ou transdisciplinar, a tentativa é muito mais de engajar os alunos e fazer que eles construam(COORD).

No meu caso foi no fazer (PROF). Trabalho com interdisciplinar há onze anos, desde que comecei a dar aulas no curso de administração em outra instituição que já trabalhávamos com o inter, mesmo em estruturas diferentes (PROF).

O conteúdo das entrevistas revela que o uso das práticas interdisciplinares está ligado a perspectivas individuais e conhecimentos oriundos de experiências anteriores dos docentes e/ou vivência acadêmica, não existe um programa ou mecanismo de delineamento da construção epistemológica ou filosófica da interdisciplinaridade, mas sim uma convicção da necessidade da utilização desta proposta. Paviani (2007) ressalta que este comportamento é comum no ensino, em que a interdisciplinaridade é praticada de forma espontânea e sem uma verdadeira proposta pedagógica. As observações extraídas das entrevistas são reforçadas nos resultados obtidos com a coleta dos questionários dos professores:

Tabela 5 –Preparação dos docentes para uso da interdisciplinaridade

Os professores ainda não estão preparados para usar efetivamente a interdisciplinaridade na graduação (Professores)			
Escala	Frequência	Média	Desvio Padrão
Discordo Parcialmente	25%	3,38	0,885
Indeciso	12,5%		
Concordo Parcialmente	62,5%		
Total	100%		

Fonte: Elaboração própria

A percepção de que o corpo docente ainda não está preparado para a utilização da interdisciplinaridade permite inferir que os professores identificam a necessidade de uma maior compreensão do pensamento interdisciplinar para a obtenção de resultados mais significativos.

### **5.2.2 Análise do Processo de implantação da Interdisciplinaridade**

Compreender o processo de implantação da interdisciplinaridade é entender como ocorre o processo de inovação curricular dentro de organizações educacionais. Nessa pesquisa, um dos pressupostos levantados foi o de que o processo de implantação dessas estratégias nas IES de administração é influenciado pelas forças institucionais da agência reguladora da educação no Brasil. De acordo com Santomé (1998), a interdisciplinaridade requer um processo de negociação e colaboração e nunca um processo de imposição ou coerção. Portanto, qualquer processo imposto poderia trazer distorções no processo de avaliação e percepção da contribuição da interdisciplinaridade.

Analisando os itens do questionário que se referiam ao processo de implantação do projeto interdisciplinar na faculdade ALPHA, pode-se observar que 62,5% dos docentes discordavam plenamente e 18,8% discordavam parcialmente (81,3% percentual acumulado) de que a interdisciplinaridade era uma imposição do MEC, percentual muito parecido com o obtido com a mesma questão na pesquisa com os estudantes (DP 65,6%, DPa 18,8%; Acum. 84,4%). Ademais, foi verificado também no conteúdo da entrevista do coordenador da faculdade aspectos que invalidaram o pressuposto levantado da institucionalização coercitiva, tais como:

Nunca nem ouvi falar em diretrizes de 2004 aqui, não acredito que isso tenha qualquer tipo de impacto na instituição[...] embora até o MEC pergunte isso, no processo agora de avaliação a comissão tinha uma dimensão de avaliação sobre isso e perguntaram sobre o nosso projeto, eles não obrigam a ter, mas solicitam para ver e até mesmo o próprio Enade parte deste pressuposto, suas questões são baseadas na lógica interdisciplinar (COORD).

O projeto emergiu dos professores e depois foi “comprado” pela coordenação da faculdade (COORD).

Diante disso, percebe-se que, apesar de constituir uma força influenciadora na composição do currículo (GAY, 1991 apud PACHECO, 2001), as pressões normativas exercidas pelo MEC não foram suficientes para a mudança e a inserção de práticas interdisciplinares no caso em estudo. Assim, a busca dentro da análise das entrevistas foi para identificar os fatores influenciadores na adoção desta inovação.

Percebeu-se, então, que o processo de implantação foi guiado muito mais por características isomórficas miméticas do que por pressões governamentais:

Ele começou no primeiro semestre de 2002 eu trouxe essa proposta para cá, pois eu conheci este tipo de trabalho na Unifacs, já tinha visto acontecer e achava muito interessante, embora eu estivesse começando a dar aulas. [...] No primeiro semestre do curso, logo quando entrei aqui, sugeri à coordenadora da época que implantássemos aqui o trabalho em parceria com a professora de metodologia. [...] fizemos inicialmente com a professora de metodologia e introdução (introdução a Administração) e no semestre seguinte comecei a escrever os projetos para todos os semestres, isso foi em 2003. [...] aí começamos a implantar em todos os semestres [...] (COORD).

[...] trabalho com interdisciplinar há onze anos, desde que comecei a dar aulas no curso de administração em outra Instituição que já trabalhávamos com o inter, mesmo em estruturas diferentes (PROF).

DiMaggio e Powell (2005) ressaltam que a utilização de práticas utilizadas por outras organizações é facilitada pela transferência de funcionários, o que é observável no conteúdo das entrevistas. Além disso, a teoria institucional destaca que as organizações buscam a incorporação destas práticas como forma de legitimação no mercado e ampliação da sobrevivência, mesmo sem a comprovada eficácia da tecnologia ou prática (MEYER e ROWAN, 1977). Tendo em vista que a faculdade ALPHA era uma “entrante” no mercado baiano no início dos anos 2000, a adoção de uma tecnologia já utilizada por organizações que gozavam de prestígio na comunidade poderia facilitar o seu processo de estabelecimento e legitimação no setor.

Ademais, foi encontrado no PPP a informação de que, com a utilização da interdisciplinaridade, espera-se minimizar “a realização de um grande número de trabalhos

individuais que permitem ao aluno, quando muito, a obtenção de uma visão compartimentada e parcial da realidade sócio/empresarial.” Este discurso é destacado também pelo coordenador da faculdade com uma visão mais pragmática:

Uma das decisões muito importante na hora de adotar o interdisciplinar e talvez o aspecto mais importante era em função de cada professor solicitar um trabalho por semestre, aí os alunos faziam cinco trabalhos ruins e reclamavam muito do excesso de trabalhos, acho que isso foi o que mais motivou os professores e a coordenação a comprar a ideia, pois a partir daí os alunos só faziam um trabalho e o professor poderia fazer ainda duas avaliações individuais(COORD).

Embora a posição da coordenação fosse favorável à implantação (tendo em vista os motivos supramencionados) e alinhada com a proposta de inovação trazida por alguns professores, o processo trouxe conflitos e resistência à mudança por parte de alguns docentes; essas questões relacionadas à resistência, à inovação é destacada por Thompson e Purdy (2009), em seu estudo, quando se refere à importância da análise da organização informal (*deep structure*) dentro das organizações educacionais. O conteúdo das entrevistas também revela aspectos importantes a este respeito:

Aí foi o primeiro “piloto”, e já gerou uma série de atritos, como todo projeto interdisciplinar vai gerar [...] nem sempre dava para envolver todas as disciplinas, por razões muito particulares, que não sei se caberia expor aqui, mas, por exemplo, um professor na época que dava a disciplina de OSM não queria corrigir os trabalhos interdisciplinares, pois achava que não existia interdisciplinaridade entre a disciplina dele e as outras, como estatística, cálculo, e duas outras disciplinas que não recordo agora, então tivemos que pular o semestre que ele lecionava para fazer o interdisciplinar (COORD).

[...] a professora de legislação dizia que não ia participar, aí eu ia na coordenação e perguntava, porque ela não vai participar? Por que esse benefício, se é algo que sempre deu certo? [...] Com a saída da segunda coordenadora, agora em 2010 tentei adequar no meio do semestre, pois já estava tudo abandonado, os professores fazendo corpo mole, então adequuei o projeto e incorporei algumas coisas que aprendi lá da UFBA no projeto, como modelo de levantamento de dados etc,[...] (COORD).

[...] como o inter representa um trabalho enorme, e tem necessidade de integração do corpo docente, estes (professores mais novos) realmente são resistentes, mas os que já estão há mais tempo defendem a manutenção do projeto, e assim conseguimos manter o projeto. [...] parte dos professores se

manifestam publicamente contra o projeto, incentivam os alunos também a ficarem contra, tanto que em alguns casos optamos por tirar a disciplina para evitar esse tipo de ruído (COORD).

[...] nos últimos dois anos houve uma adesão maior por parte dos docentes, mas ainda existem pessoas contrárias (COORD).

Sempre tem alguns professores que não querem orientar, não cedem tempo da sua aula para o interdisciplinar, ainda não convergiram para uma sinergia maior[...] (PROF).

[...] dos docentes não vejo muito, pelo menos no primeiro semestre, nos outros semestres não sei, mas acredito que sempre vai existir (resistência ao projeto Interdisciplinar) (PROF).

A resistência à mudança, o pensamento disciplinar fragmentado (“alguns professores reclamavam que não tinha “minha parte” no interdisciplinar e agora vemos que “minha parte” é o trabalho inteiro, então não tem como fugir da interdisciplinaridade”- PROF), o isolamento disciplinar e a colisão de ideias entre docentes e coordenação configuraram-se como as principais fontes de resistência ao processo de implantação e sustentabilidade do projeto interdisciplinar no caso em análise. Todos esses vetores são destaque em estudos semelhantes sobre o processo de inovação curricular (ARAUJO; MATTOS, 2006; ROJAS, 2010; THOMPSON; PURDY 2009), além de configurarem como barreiras para a implantação da interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1979 ; SANTOMÉ, 1998; VASCONCELOS, 2001) e composição o ambiente político da organização.

As negociações entre docentes e IES na inovação curricular toma contornos ainda mais importantes quando analisada a influência desses atores na sustentabilidade dos projetos. A participação docente possui uma alta representatividade no processo de implantação e manutenção das práticas interdisciplinares, tendo em vista que a avaliação desta dimensão na pesquisa apresentou valores significativos, com altas médias na escala de atitude e sem desvio padrão significativo, além de altos índices de frequência nas atitudes positivas de valor 4 (CPa) e 5 (CP).

Tabela 6 –Indicadores da influência e participação dos docentes no processo interdisciplinar

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
O corpo docente influencia no sucesso do inter-	4,38	1,025	CP+CPa: 93,8%	-----
O projeto foi construído em parceira	4,25	0,683	CP+CPa: 87,5%	0,249

coordenação/professores				
O diálogo entre os docentes é fundamental para a inter- acontecer	4,63	0,500	CP+CPa: 100%	0,357
Participo ativamente dos inter-	4,31	0,602	CP+CPa: 93,8%	0,670
Sou um motivador das propostas inter-	4,25	0,856	CP+CPa: 75%	0,606

Fonte: Elaboração própria

Essa visão também é compartilhada pelos estudantes, o conteúdo das entrevistas revela a preocupação dos estudantes com a participação dos docentes no processo de execução do interdisciplinar, “um ponto negativo é a falta de participação ativa dos professores, acredito que deveria haver um monitoramento, mais de perto dos professores” (EST), o que explica a atitude indiferente e a concordância dos alunos quanto à falta de motivação dos professores nos projetos conforme a tabela a seguir:

Tabela 7–Percepção dos estudantes sobre a motivação dos docentes para os PI

Os docentes não possuem motivação em participar de projetos interdisciplinares				
	Frequência	Média	Desvio Padrão	Variância
Discordo Parcialmente	21,9%	2,59	1,132	1,281
Discordo Plenamente	21,9%			
Indiferente	34,3%			
Concordo Parcialmente	18,8%			
Concordo Plenamente	3,1%			
Total	100%			

Fonte: Elaboração própria

Paralelamente à análise da coordenação da faculdade destaca-se a influência dos docentes no processo de manutenção e dos resultados almejados com o PI:

[...] a última coordenadora tentou cortar o projeto inter que nós construímos na primeira gestão e alguns dos professores novos que ela contratou também quiseram bloquear o inter, mas a equipe remanescente foi muito incisiva. [...] Parte dos professores motivam os alunos, é claro que aqueles que estão inseridos e comprometidos com o projeto [...] mas depois mudou o professor

e foi uma tragédia, isso serve para vermos a influência que um docente tem no processo, pois cada projeto interdisciplinar tem uma disciplina que chamamos de “disciplina eixo” , que vai direcionar o projeto e nortear as outras disciplinas.[...] mudou o professor novamente e este semestre os alunos já ficaram super animados com a proposta do trabalho e aparentemente surgirão produtos interessantes. [...] Mas, realmente tem agora um cuidado do professor (COORD).

Percebe-se que o papel dos docentes influencia nos resultados esperados, (motivando os alunos e comprometendo-se com o projeto), mas ao mesmo tempo é possível inferir que as mudanças sofridas nos últimos anos na faculdade, bem como a rotatividade dos docentes, configuram-se como entraves no processo que alterna os resultados em virtude destas variáveis, ou seja, a depender das coalizões ou conflitos existentes na organização o processo de sustentabilidade da inovação curricular tende a variar.

Por fim, cabe a análise da participação discente no processo de manutenção e implantação do projeto interdisciplinar. Como já mencionado no trabalho, em virtude de o projeto ter iniciado em 2002, existiam poucos alunos que faziam parte da fase de implantação (34,4%). Contudo, a variável P3 (participação do estudante no PI) apresentou média de 4,13 (Desvio padrão: 0,976; variância de 0,952), com a concordância dos alunos no que tange a participação nesses projetos.

Resultado semelhante é observado quando questionado em um item desfavorável na escala de atitude P6 (A interdisciplinaridade é modismo pedagógico) com média de 1,97 (Desvio padrão: 1,062; variância: 1,128). No entanto, quando a relação sugerida foi a de ser “um motivador das propostas inter-” (P4) os índices encontrados diferenciam-se das outras escalas (média: 3,53; Desvio Padrão: 1,047, variância 1,096) e na avaliação da frequência 50% do grupo encontram-se nos grupo DP (6,3%); DPa (3,1%) e IND (40,6%). Esta atitude, pode ser explicada como “atitude de ponga” (pongavam: 2 referências, 0,03%; pongando: 01 referência, 0,02%; pongam: 01 referência, 0,02%). Ou seja, alguns alunos apesar de participarem do interdisciplinar não estão engajados no processo e apenas “pongam”, ou fazem parte da equipe de execução do trabalho para “uma apropriação de notas significativas” (COORD).

Tal comportamento pode ser explicado por alguns fatores como problemas na estrutura do projeto, problemas no acompanhamento do projeto por parte dos docentes, ou pensamento disciplinar e resistência à mudança. (ROJAS, 2010; THOMPSON; PURDY

2009, SANTOMÉ, 1998). Mas, esses problemas não afetaram a percepção dos docentes e discentes sobre a importância e os resultados da interdisciplinaridade.

### **5.2.3 Análise dos resultados do uso da Interdisciplinaridade**

Discorrer sobre os resultados da utilização de um modelo interdisciplinar de ensino, recai sobre a necessidade de avaliar os resultados da aprendizagem. No entanto, esta é uma tarefa árdua, tendo em vista que a própria aprendizagem deve ser analisada de forma interdisciplinar (SHARPLES, 2009), e nem sempre se pode afirmar que um estudante aprendeu a partir de uma experiência ou não, pois os resultados de tal experiência podem tornar-se evidentes apenas muito tempo depois da experiência, quando o estudante entrar em um novo contexto e pode refletir com base nos conhecimentos aprendidos sobre a situação e as habilidades adquiridas em experiências anteriores (SCHÖN, 2000).

Portanto, essa seção objetiva apresentar os resultados da prática interdisciplinar a partir da reflexão e da análise de professores, coordenador e estudantes sobre as contribuições percebidas no contexto da faculdade (cultura interdisciplinar e diálogo maior entre as disciplinas) e nos estudantes (melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes).

#### **5.2.3.1 Criação de uma cultura interdisciplinar**

Na análise dos documentos oficiais da faculdade (PPP e PI) foram identificadas intencionalidades oficiais do ensino interdisciplinar e do desenvolvimento de uma aprendizagem moldada por este modelo. O uso recorrente de expressões como “visão sistêmica”, “articulação das ciências”, “compreensão do todo administrativo”, “postura interdisciplinar frente ao conhecimento”, “formação acadêmica interdisciplinar”, “integração de informações”, inseridas nesses documentos sugerem e reforçam ainda mais esta perspectiva.

O conteúdo das informações oriundas do grupo focal reforçam esse pensamento, mesmo com as ressalvas feitas pelos estudantes em relação à estrutura atual do PI:

O interdisciplinar nos doutrinou. [...] Existia uma cultura aqui, tinha divulgação nas salas, cartazes, colocava-se no site, mas hoje em dia não vemos mais isso, não. No sétimo período tivemos uma disciplina Desenvolvimento de Novos Negócios (DNN) e acho que resgatamos “bonito” essa cultura da faculdade, fizemos um evento que mobilizou a faculdade divulgamos bastante, fizemos lá na praça de alimentação, nunca tinha tido algo assim, e isso motivou as outras turmas, fizemos um boca-a-boca, muito forte e isso deixou todo mundo muito empolgado. Acho que com o trabalho que fizemos em DNN acabamos por criar um novo estímulo para outras turmas, basta agora a faculdade dar o apoio necessário para retomar o interdisciplinar com um trabalho até melhor (ESTUD).

Quando perguntados no questionário se o PI já havia criado uma “cultura interdisciplinar” na faculdade, os resultados foram positivos com um  $\alpha$  de: 0,310 que apesar de baixo ainda mostra uma correlação com a subescala resultados do inter-

Tabela 8–Percepção dos estudantes sobre a cultura interdisciplinar

Os docentes não possuem motivação em participar de projetos interdisciplinares				
	Frequência	Média	Desvio Padrão	Variância
Discordo Plenamente	3,1%	3,97	0,967	0,934
Discordo Parcialmente	0%			
Indiferente	28,1%			
Concordo Parcialmente	34,4%			
Concordo Plenamente	34,4%			
Total	100%			

Fonte: Elaboração própria

Resultado semelhante é observado quando os professores foram indagados com um item desfavorável na escala de atitude R8 (A interdisciplinaridade não mudou em nada na faculdade) os índices obtidos ratificam os encontrados na avaliação dos estudantes com média de 1,44; desvio-padrão de 0,629, mostrando uma alta discordância com a afirmação e um desvio insignificante, além de possuir um  $\alpha$  de: 0,425, o que demonstra uma correlação significativa positiva com o restante da subescala.

Para a coordenação a existência de membros da equipe que iniciaram os projetos interdisciplinares em 2002, além dos ex-alunos que hoje fazem parte do quadro de docentes fortalecem ainda mais o sentimento de cultura interdisciplinar:

Os professores compraram a ideia; os que entraram também, nós temos um grupo que em parte está aqui há bastante tempo, professores de 2002, 2003, 2004, que foram da equipe da primeira coordenadora, além de ex-alunos que hoje ensinam aqui e fizeram parte do processo, reconhecem o valor e compram a ideia. [...] As turmas que entram já entram sabendo e já sabem a regra do jogo, quando você apresenta não há resistência, só isolada por parte de alguns alunos que estão dessemestralizados, mas acho que já criamos uma cultura aqui.(COORD).

Tendo em vista o entendimento da cultura como sendo um conjunto compartilhado de saberes, fazeres, regras, normas, crenças, ideias, valores, mitos que são reproduzidos nos indivíduos e regulam a complexidade psicológica e social destes (MORIN, 2001), pode-se perceber que, mesmo com os desafios já apresentados (estrutura e processo), a prática implantada em 2002 faz parte do contexto da faculdade, com seus altos e baixos, com as resistências e interações conflituosas, mas acima de tudo a presença no cotidiano acadêmico, transformando o ambiente.

#### 5.2.3.2 Diálogo entre as disciplinas

Pensar de forma interdisciplinar é acima de tudo desenvolver uma postura receptiva, participativa e cooperativa entre as disciplinas (ETGES, 1997), anulando (ou pelo menos diminuindo) o efeito fragmentador dos currículos. Dessa forma, buscou-se dentro desta subcategoria de análise a identificação de padrões interdisciplinares dentro da estrutura disciplinar da faculdade.

Em primeiro lugar, é válido lembrar que o PPP da faculdade ALPHA apresenta um intencionalidade no discurso de uma perspectiva interdisciplinar, mas como já enfatizado nesse trabalho o que existe é uma multidisciplinaridade característica da ciência da administração.

No entanto, a execução do projeto interdisciplinar permitiu em parte a confluência desejada, mas não alcançada na matriz. Quando questionados sena existência dos PI as disciplinas cooperavam mais, umas com as outras, os resultados foram positivos com média de 4,50 desvio padrão de 0,516 e  $\alpha$  de Cronbach de 0,547 na análise dos professores, sendo que 50% dos professores concordaram parcialmente com a afirmação e 50% concordavam plenamente. A variável de controle (com atitude desfavorável) apresentou resultados semelhantes com 62,5% discordando plenamente e 31,3% discordando parcialmente, sendo que apenas 6,3% mostrou-se indiferente (média de 1,44; desvio padrão de 0,629 e  $\alpha$  de Cronbach de 0,640).

Os professores destacaram ainda nas entrevistas que:

O interdisciplinar melhora o diálogo entre as disciplinas, porque no mínimo temos que nos encontrar para debater o que vai ser avaliado, os roteiros e as demandas dos alunos de acordo com o que eles vão encontrando, então temos que sentar para discutir roteiros entrevistas, e acabamos criando uma afinidade entre o grupo com a prática interdisciplinar. [...] criamos um roteiro junto com o professor da disciplina dando a mesma abordagem que ele está trabalhando e isso pode ser abordado no inter como um todo. [...], os professores fazem uma banca como a de TCC, avaliam o trabalho e depois sentam e chegam a uma média que vale para todas as disciplinas, isso vai fazer com que haja também uma maior interação entre os professores (PROF).

Na percepção dos docentes, mesmo com as limitações, resistências existentes e as dificuldades inerentes do processo, existe uma melhora no debate entre as disciplinas. A necessidade de integração de roteiros, a troca de metodologias, a incorporação de práticas de outras disciplinas e a diminuição da sobreposição de conteúdos é dado na teoria como fundamentos e práticas em um contexto interdisciplinar (MORIN, 2002c; SANTOMÉ, 1998).

A avaliação dos alunos destaca ainda algumas lacunas no processo de diálogo entre as disciplinas “entre assuntos sim, mas entre professores não, só os assuntos [...], mas entre os professores não existe esse diálogo”, corroborando com esta afirmativa os resultados da análise do questionário apontam para uma atitude positiva em relação à percepção do estudante no que se refere às conexões entre as disciplinas (média de 4,13; desvio padrão de 0,907 e  $\alpha$  de Cronbach de 0,365), com 37,5% concordando plenamente, 43,8% concordando parcialmente.

A principal queixa dos estudantes está na padronização do tempo para debate do PI nas aulas, padronização das avaliações por parte dos professores e entusiasmo dos docentes em relação ao projeto, contudo estas ponderações não invalidam a ampliação da cooperação entre as disciplinas, pois a interdisciplinaridade não busca uma unificação, ou padronização, ou uma metodologia totalizante; os embates, as diferenças contribuem para o processo de desenvolvimento do pensamento interdisciplinar.

### 5.2.3.3 Melhoria no processo de aprendizagem

Um dos pressupostos desta pesquisa foi o de que as práticas interdisciplinares criam mecanismos que facilitam a aprendizagem dos estudantes e,consequentemente, contribuem para o desenvolvimento destes.Dessa forma, buscou-se analisar quais as efetivas contribuições no como aprender e no conteúdo da ciência da Administração.

A tabela abaixo mostra o resultado da percepção do estudante em relação a sua postura frente ao ensino da administração com os projetos inter-:

Tabela 9 –Interdisciplinaridade X interesse no curso de Administração

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
Os trabalhos inter-despertaram em mim um maior interesse no curso de administração	3,56	0,982	CP+CPa: 53,1%	0,793

Fonte: Elaboração própria

Apesar da média baixa, o indicador apresentou uma frequência acumulada significativa nos itens favoráveis e uma alta correlação com as variáveis da subescala Resultados.

Na análise do conteúdo da entrevista com o grupo de estudantes, aspectos como:

A gente consegue perceber a ligação entre as áreas funcionais da administração, a coisa é sistêmica;

O inter me preparou para ter uma maior facilidade para fazer pesquisas, deu um maior conhecimento de como avaliar e analisar a administração em diferentes setores de uma empresa;

quando vamos vendo na prática o que diz a teoria as coisas fazem mais sentido, acabamos aprendendo um pouco mais com isso, fica muito melhor”

[...] nesta disciplina tivemos a contribuição fundamental do interdisciplinar, pois cada equipe tinha que montar uma empresa ter conhecimento de todos os setores da empresa, e cada uma tinha que montar um estande, foi como uma avaliação final do interdisciplinar, pois tivemos que pegar tudo que aprendemos e colocar no papel e na prática;

A interdisciplinaridade é muito importante, não faz sentido hoje, você ficar vendo matérias isoladas, conteúdos isolados, a educação tem que mudar, não só no curso de administração ou no nível superior, mas na educação fundamental, primária, enfim, acho que é importante fazer essa ligação entre as matérias, porque você fornece uma visão ao aluno que não é isolada, limitada; pois isso acaba limitando a visão da pessoa, você deve abrir o leque de análise do aluno.

O desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que leva em consideração o contexto e a realidade e busca o equilíbrio necessário entre a teoria e a prática através de projetos curriculares integrados, cria condições para motivação pela aprendizagem e fazem com que os alunos percebam que os modelos conceituais estruturados servem para solucionar questões na vida real (SANTOMÉ, 1998). Além de facilitarem a compreensão das relações entre as disciplinas, ajuda-os a refletir, compreender e criticar o conhecimento (SANTOMÉ, 1998), este tipo de ensino desperta o gosto pela investigação, pelo fazer, que amplia a criticidade do pensamento (FREIRE, 2006).

Os relatos extraídos da entrevista demonstram as contribuições do projeto no processo de aprendizagem; a re-ligação dos saberes, a vivência prática, o método de pesquisa e o pensamento sistêmico desenvolvido ampliam as capacidade reflexivas dos estudantes.

Essas afirmações são corroboradas com a análise dos professores em relação à melhoria na aprendizagem dos estudantes:

Tabela 10 – Interdisciplinaridade X Melhorias na aprendizagem (professores)

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
Os estudantes <b>melhoraram na minha disciplina</b> após a realização do interdisciplinar	4,13	0,719	CP+CPa: 81,3%	0,685
Os estudantes <b>compreenderam melhor a realidade organizacional</b> com o uso do inter-	4,31	0,602	CP+CPa: 93,8%	0,377
A interdisciplinaridade	4,63	0,619	CP+CPa: 93,8%	0,282

<b>aproxima mais os estudantes da realidade do administrador</b>				
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

O conteúdo das entrevistas ampliou ainda mais a perspectiva de melhoria na aprendizagem:

[...]desde que entrei que existe o interdisciplinar, e eu acredito muito nele, principalmente agora que não temos a obrigatoriedade do TCC no curso de Administração, acho que isso é uma perda e isso supre muito essa perda, já que todo semestre o aluno teria a produção de um trabalho como o inter. Quando saímos da faculdade percebemos que estudamos os conhecimentos fragmentados, mas na realidade no dia-a-dia não é assim , está tudo misturado, [...] e se a faculdade não te prepara para isso o aluno sai com a cabeça fragmentada, ele não consegue perceber a dimensão do todo, apenas da disciplina, são poucos os alunos que percebem a influência das partes no todo, [...] mas os alunos que fazem e aproveitam o inter conseguem perceber de melhor essas ligações (PROF).

Você não tem como pensar profissionalmente e não pensar o todo. Eu, por exemplo, fui aluno daqui e sempre gostei (do interdisciplinar), e hoje como professor incentivo muito, olhando para trásvejo que o interdisciplinar me ajudou muito e contribuiu muito para evolução do curso(PROF).

A necessidade de entendimento do todo e das influências das partes (PASCAL, 1973), a conexão entre as disciplinas (MORIN, 2002c), o estímulo à reflexão (ROSNAY, 2002) e a necessidade de compreensão da realidade através da totalidade e não dos retalhos da realidade (FREIRE, 2005) caracterizam as principais melhorias identificadas pelos docentes na adoção de projetos interdisciplinares.

Além disso, o conteúdo das entrevistas demonstram a crença dos professores em resultados significativos para os participantes ativos no projeto, a ressalva é importante, pois os padrões de melhoria, são observáveis nos estudantes que utilizam da estratégia de forma integral e não apenas como um mecanismo de apropriação de notas.

Por fim, cabem a descrição e a análise da percepção do coordenador do curso sobre a melhoria do processo de aprendizagem. Os aspectos levantados pelos professores também

fazem parte do conteúdo da entrevista do coordenador e adicionalmente são inseridos novos aspectos, tais como:

E como eu estava no primeiro e último semestre, eu sempre vi o interdisciplinar, como algo que dava bons resultados, [...] mas eu nunca mesurei objetivamente os resultados, mas via na prática [...] o grande benefício é que o trabalho dá a possibilidade dos alunos conhecerem organizações em realidades diferentes, e conhecer essas realidades a partir de abordagens diferentes, [...]. Como curso noturno de administração, não temos condições de propiciar aulas práticas, este projeto tem estes benefícios [...] é um aluno que possui limitações de escrita, principalmente na escrita vinculada na linguagem acadêmica, então escrever relatórios semestrais, e relatórios que não são produzidos com cinco ou dez páginas, mas com trinta a quarenta, trazendo toda uma abordagem, faz com que os alunos tenham uma apropriação da escrita, normas de apresentação de trabalhos, ABNT, que em princípio tem um impacto positivo no TCC, para os que participam, mas também para um Administrador, que sabe se expressar, sabe redigir um bom relatório isso terá um impacto positivo. [...], isso faz com que eles ampliem ou criem essa habilidade interpessoal e de relacionamento no trabalho (COORD).

O que se percebe é que com a expansão do ensino superior no Brasil e a democratização do ensino, a partir da abertura de novas faculdades e, principalmente, pela força da iniciativa privada, as IES acabaram por receber uma população estudantil, em alguns casos, com uma precária preparação intelectual (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005) devido à baixa qualidade da formação escolar que antecede o ingresso na universidade (MARBACK NETO, 2007)

Sem mecanismos que proporcionem uma melhoria dos processos de aprendizagem e cognição, nos anos iniciais do curso superior, os alunos acabam chegando ao final do curso sem a pretendida evolução intelectual. Dessa forma, as atividades interdisciplinares ganham um papel mais significativo, possibilitando a ampliação de habilidades técnicas, gerenciais e interpessoais, que são transpostas para a vida profissional do aluno e também para as disciplinas estudadas.

No caso em análise, os PI possibilitaram além de ampliação das habilidades dos estudantes o preenchimento de algumas lacunas existentes no ensino da Administração apresentadas em diferentes estudos (AKTOUF, 2005; FISCHER, 2001; MINTZBERG; GOSLING, 2003; NICOLINI, 2003; PAULA; RODRIGUES, 2006; PFEFFER; FONG, 2002;)

como o desligamento da teoria e a prática, a falta de conexão entre escola e mercado e a fragmentação do conhecimento, mesmo que de forma incremental e sem o suporte organizacional necessário.

#### 5.2.3.4 Desenvolvimento dos estudantes

Embora o projeto interdisciplinar da faculdade ALPHA possua lacunas estruturais e processuais, cabe ressaltar que a interdisciplinaridade deve ser entendida como um projeto de parceria (FAZENDA, 2004), entre os atores das organização educacional, em que a busca maior é pelo conhecimento (MORIN, 2007), as diferentes técnicas, métodos, estratégias e desenhos desenvolvidos pelas IES, criam a identidade do projeto e permitem a aproximação do ensino com a realidade de cada IES.

Sendo assim, não existe uma fórmula para interdisciplinaridade ou o modelo a ser adotado, o que existe é a necessidade de avaliação dos resultados e a percepção dos participantes sobre o processo, para que as falhas possam ser corrigidas e o desempenho melhorado.

No que diz respeito à avaliação, ou mensuração dos resultados através de indicadores objetivos ou instrumentos oficiais, não existe nenhuma observação nos documentos internos da faculdade e a entrevista com o coordenador também revelou esta situação “[...] embora nunca tivéssemos mensurado os resultados, [...], mas via na prática” (COORD). Contudo, no que diz respeito à contribuição dos PI no desenvolvimento dos estudantes, as questões realizadas com os professores apresentaram resultados positivos:

Tabela 11 – Interdisciplinaridade X Desenvolvimento dos Estudantes (professores)

<b>INDICADOR</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Frequência</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
O projeto interdisciplinar da faculdade contribui para a formação dos estudantes	4,56	0,512	CP+CPa: 100%	0,640
Não é possível verificar contribuição do projeto interdisciplinar da faculdade na formação dos	1,88	1,088	DP+DPa: 75%	0,512

estudantes				
Os projetos interdisciplinares não mudaram em nada os estudantes	1,44	0,512	DP+DPa: 100%	0,640
Os projetos interdisciplinares apenas diminuíram o conteúdo disciplinar necessário para a formação do administrador	1,50	0,816	DP+DPa: 93,8%	0,510

Fonte: Elaboração própria

Esses dados são corroborados com o conteúdo das entrevistas dos docentes e coordenador, que sugerem contribuições do PI no:

- **Crescimento dos estudantes (maturidade intelectual):**

A gente percebe que desde o primeiro período já temos resultados interessantes, percebemos que eles crescem. [...]“Acho que o amadurecimento do aluno, [...]”(PROF);

- **Desenvolvimento da análise crítica:**

Análise crítica, acho que é a principal contribuição, você pega os textos do primeiro semestre e vê aquela visão romântica das coisas, mas os alunos são instigados a refletir sobre as informações, sobre o empreendedor, sobre os “benefícios” que as organizações dizem que estão trazendo, enfim o aluno quando vai sendo forçado a pensar começa a ver que as coisas não são bem assim e há um amadurecimento do senso crítico (PROF).

- **Reflexão e pensamento analítico:**

O interdisciplinar estimula a reflexão, estimula a questão analítica (PROF).

- **Pensamento Sistêmico:**

[...] são muitos os que chegam no sexto e sétimo semestre e falam “professora só agora eu entendi a importância daquela disciplina que fiz lá no começo do curso”, então o Inter dá a noção ao aluno, alguns possuem essa noção, outros não, mas os alunos que fazem e aproveitam o inter conseguem perceber de melhor essas ligações” (PROF). “[...] a partir do momento que ele vai pro mercado e vai encontrar os conteúdos misturados na realidade e não de forma isolada e vai ter que tomar decisões sobre as diversas áreas da administração(PROF).

- **Habilidades interpessoais e relacionais:**

[...]o aspecto de conviver, por isso que nunca permitimos interdisciplinar individual, querendo ou não o aluno terá que aprender a gerenciar os conflitos, as equipes; e isso é ser profissional, é isso que o mercado de

trabalho exige de você, isso faz com que os alunos aprendam a se relacionar, [...] (COORD).

- **Habilidades gerenciais:**

Mostramos que a capacidade de gerenciar uma equipe é a mesma que deverá existir no ambiente de trabalho, e isso para mim agrega valor (COORD).[...] legal é que dá a impressão para os alunos que quando eles chegarem em uma disciplina do sétimo período, Desenvolvimento de Novos Negócios, eles já tenham feito um espécie de estágio, pensando em marketing, produção, estoques, custos, como contratar o gestor, aquelas nove áreas do PMI (Project Management Institute), tem uma boa interface entre o inter e essa disciplina depois, tem dado muito certo” [...] “No primeiro semestre que foi ofertado fez um supersucesso, com produtos muitos interessantes, lembro de uma loja de produtos orgânicos, que oferecia uma cozinha experimental; outra equipe desenvolveu um projeto de café em sachê, coisas bem interessante, fizeram um projeto também para um centro turístico em Lauro de Freitas, coisas muito legais (COORD).

Em relação ao PI e à contribuição na vida dos discentes, quatro aspectos foram abordados no questionário: contribuição na formação (R3); contribuição nas habilidades pessoais e interpessoais (R8); atuação profissional (R9) e decisões sobre o futuro (R6); foram ainda inseridas duas questões desfavoráveis (R1 e R4) nesta subescala para verificação. Os resultados são apresentados abaixo:

Tabela 12 – Interdisciplinaridade X Desenvolvimento dos Estudantes (estudantes)

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
R3 - O projeto interdisciplinar da faculdade <b>contribuiu para a minha formação.</b>	4,19	0,931	DP: 3,1% DPa: 0% IND: 15,6% CPa: 37,5% CP: 43,8%	0,705
R8 - Os projetos Interdisciplinares contribuíram para uma <b>melhoria nas minhas habilidades pessoais e interpessoais</b>	3,75	0,602	DP: 3,1% DPa: 6,3% IND: 21,9% CPa: 50% CP: 18,8%	0,439
R9 - Minha <b>atuação profissional foi influenciada</b> pelos projetos interdisciplinares	3,00	1,164	DP: 18,8% DPa: 6,3% IND: 34,4% CPa: 37,5% CP: 3,1%	0,574
R6 - A interdisciplinaridade influenciou em minhas <b>decisões sobre o meu futuro</b>	2,97	0,999	DP: 12,5% DPa: 6,3% IND: 59,4% CPa: 15,6% CP: 6,3%	0,509
R1 - Não percebi <b>nenhuma</b>	1,81	1,091	DP: 53,1% DPa: 28,1%	0,460

<b>contribuição</b> do projeto interdisciplinar na minha formação			IND: 3,1% CPa:15,6% CP: 0%	
<b>R4 -Meu rendimento na faculdade não foi alterado</b> em nada com os trabalhos interdisciplinares	2,00	1,136	DP: 37,5% DPa: 43,8% IND: 6,3% CPa: 6,3% CP: 6,3%	-----

Fonte: Elaboração própria

O indicador R3 apresentou o  $\alpha$ de Cronbach mais consistente indicando uma forte correlação com a subescala, além da média e frequência demonstrarem a percepção dos estudantes na contribuição do PI na formação. Já o indicador R8 apresentou uma média satisfatória, mas uma frequência de aprovação mais baixa do que o item R3, o que não invalida a contribuição do PI na melhoria das habilidades descritas, mas demonstra que a percepção da contribuição do PI na formação é mais visível do que a melhoria nas habilidades pessoais e interpessoais, o que é absolutamente normal, tendo em vista que esta avaliação sobre os efeitos da aprendizagem, pode variar no tempo e no contexto em que o estudante se encontra (SCHÖN, 2000).

Os indicadores R9 e R6 buscavam a verificação da influência do PI na atuação profissional dos estudantes e nas decisões sobre o futuro, os itens apresentam correlação positiva e significativa com a escala; mas apresentam um alto índice de estudantes indecisos, em relação a esta afirmação. Dessa forma, não foi possível detectar nenhum padrão de comportamento que permitisse a afirmação que os PI influenciam no futuro dos estudantes, contudo é válido destacar a característica subjetiva das questões e, mais uma vez, enfatizar que a avaliação dos resultados da aprendizagem pode ser modificadas ao longo da vida e das experiências. Aspecto comprovado na entrevista com o professor do curso que foi um ex-aluno da instituição “[...] hoje parece um filme de quatro anos atrás [...]. Eu, por exemplo ,fui aluno daqui, [...] olhando para trás vejo que o interdisciplinar me ajudou muito[...]” (PROF).

As variáveis de controle (R1 e R4) apresentaram médias e frequências esperadas, que apontavam para uma discordância dos itens desfavoráveis, no entanto o item R4 apresentou uma correlação insignificante mostrando-se inadequada para o uso na escala.

Por fim, a realização do grupo focal revelou que professores e estudantes possuem uma visão compartilhada em relação aos benefícios do interdisciplinar no desenvolvimento do estudante.

Em uma autoanálise, os participantes revelaram uma melhoria das **habilidades analíticas**: “[...]poder ver na prática aquilo que estudamos na teoria e se a prática é realmente como a teoria ou vice e versa, acho que isso é muito interessante.”; **pensamento sistêmico**: “O ponto positivo é a integração das disciplinas,[...] a coisa é sistêmica”; **amadurecimento acadêmico**: “[...] me preparou também como fazer uma gestão de um trabalho de pesquisa,[...], isso com certeza me amadureceu muito nestas ideias”; **habilidades gerenciais**: “Com o inter melhorei bastante, você aprende a cumprir prazos, a gerenciar seu tempo e equipes, [...], é mais ou menos como acontece nas empresas”; **habilidades técnicas e interpessoais**: “aspecto importante foi a forma de se apresentar, acho que é uma coisa importante, o gestor saber falar, escrever, postura, eu mesma era uma pessoa muito envergonhada, mal conseguia falar e com o inter desde o primeiro semestre hoje consigo me comunicar muito melhor” (ESTUD).

A entrevista ainda demonstrou a influência do PI na decisão sobre o futuro de um dos alunos participantes: “Eu posso dizer que a minha vontade é fruto do interdisciplinar, pois com as pesquisas que acabamos fazendo veio a vontade de me especializar ou na área automotiva ou na área de petróleo, isso veio depois de alguns trabalhos interdisciplinares que fizemos aqui.”

Percebe-se que mesmo com as dificuldades inerentes ao processo de inovação pedagógica e ao estabelecimento de um novo modelo de trabalho, o PI tem obtido resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes, no caso em análise.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como questão norteadora: “Como se configura a interdisciplinaridade no curso de Administração da Faculdade ALPHA, no que tange à natureza dos projetos, ao processo de implantação e os resultados?”, a qual direcionou todo o construto metodológico para a análise e avaliação da prática interdisciplinar em uma escola de Administração da Bahia. Embora o tema interdisciplinaridade tenha obtido grande espaço nas publicações nacionais e internacionais e, conseqüentemente, ampliado a visibilidade nos últimos anos, ainda são poucos os trabalhos que buscam entender o processo de implantação desta inovação curricular e, principalmente, a avaliação dos resultados obtidos com a inserção de tais práticas.

Assim, as principais contribuições deste estudo estão relacionadas com a análise do processo de implantação (verificação dos motivos e agentes influenciadores do processo), bem como a apreciação dos resultados provenientes da utilização de uma estratégia de ensino interdisciplinar na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo (coordenadores, professores, estudantes).

A utilização da triangulação das fontes de dados e dos métodos de análise permitiu um aprofundamento maior no estudo de caso, verificando, comprovando e analisando as descobertas do estudo, o que proporcionou uma melhor reflexão sobre os achados, quando confrontados com o referencial teórico adotado neste trabalho.

O **primeiro pressuposto** levantado neste trabalho relacionou a configuração do projeto “inter-” com o processo de implantação (a configuração da interdisciplinaridade quanto à natureza dos projetos “inter-; trans-; multi-; pluri-” está condicionada ao processo de implantação e aos diferentes formatos adotados destes projetos pela IES); contudo, não foram encontradas evidências no estudo de caso que validassem este pressuposto; o que se percebeu foi a inexistência de qualquer tipo de classificação do projeto dentro da IES. A análise revelou que a tentativa maior é do desenvolvimento de uma prática pautada nos princípios interdisciplinares, pouco importando para os participantes a sua categoria. Além disso, o processo de implantação não ocorreu como diretriz ou política da instituição, mas sim como uma inovação sugerida pelos docentes da IES.

Ademais, foi constituído como objetivo específico deste trabalho a categorização da natureza dos projetos interdisciplinares presentes na IES estudada. Percebeu-se também que, no caso em análise, os dois componentes do currículo que possuíam uma abordagem

interdisciplinar eram a Matriz Curricular (MC) e o Projeto Interdisciplinar (PI). No caso da MC, ficou evidente que, apesar da tentativa de inserção da perspectiva interdisciplinar, descrita e ressaltada nos documentos internos da IES, existe apenas a justaposição de disciplinas em áreas de concentração, que mantém minimamente um diálogo sem a cooperação, ou alinhamento de conteúdos e professores, os quais continuam a dar os mesmos conteúdos disciplinares de uma matriz tradicional. Desse modo, não foi possível a identificação da epistemologia interdisciplinar na MC, mas podendo ser caracterizada como uma matriz multidisciplinar. Contudo, o PI da IES possui as características de uma estratégia interdisciplinar (cooperação, diálogo, ajuste entre as disciplinas, incorporação de metodologias, enriquecimento disciplinar, alinhamento para uma pesquisa), além de fornecer as bases para a compreensão sistêmica das organizações e da gestão.

O **segundo pressuposto** levantado nesta pesquisa foi que o processo de implantação da interdisciplinaridade estava sendo influenciado e imposto, em parte, pela ação institucional dos órgãos reguladores do ensino superior no Brasil (MEC/CONAES/CNE), sem um pleno conhecimento do tema pelas IES, gerando distorções e propostas desalinhadas da teoria. Há clareza que, apesar de constituir uma força influenciadora no processo de construção do currículo, a adoção do PI, na faculdade em um primeiro momento, foi muito mais influenciada pelo corpo docente, através de ações miméticas do que pela agência reguladora. A teoria institucional apresenta que este comportamento é facilitado pela transferência de funcionários entre empresas, caracterizando o isomorfismo mimético. No caso em análise, o PI foi inserido na faculdade por profissionais que utilizavam e conheciam as práticas interdisciplinares de outras IES da região. A inovação curricular foi feita pelos docentes que, mesmo sem a mensuração dos resultados ou conhecimentos da epistemologia interdisciplinar, entendem os benefícios que o modelo traz para a aprendizagem dos estudantes. A sustentabilidade do projeto foi dada pela cooptação da estratégia pela coordenação do curso e só depois passou a compor a proposta pedagógica da faculdade, mesmo com as limitações já apresentadas.

Complementarmente, dois objetivos foram traçados no trabalho para ampliar a reflexão sobre o processo de implantação. O primeiro foi o de dentro da análise do processo de implantação da interdisciplinaridade identificar os fatores contributivos e as barreiras na constituição desses projetos, e o outro consistiu em avaliar as possíveis influências entre o processo de implantação dos projetos interdisciplinares e a percepção da contribuição dessas práticas na formação dos estudantes.

No que se refere ao primeiro objetivo, pode-se perceber que os agentes facilitadores encontrados foram: a) a cooperação e o comprometimento da equipe de docentes e coordenadores que estão engajados no processo; b) a abertura para o diálogo e negociação entre docentes e coordenadores e; c) as declarações de intenção interdisciplinar existente no PPP da faculdade. Tais aspectos foram apresentados como pontos positivos existentes na faculdade, mas questões como necessidade de apoio ao discente (orientadores, monitores, tempo para elaboração e execução do projeto) e necessidade de apoio ao docente (horas destinadas ao trabalho inter, tempo para debate e correção dos trabalhos, reuniões para alinhamento e remuneração ao professor pela atividade interdisciplinar) foram apresentadas como pontos que facilitariam o processo de execução do PI, e que ainda são incipientes ou inexistentes na IES.

Em relação às barreiras para as práticas interdisciplinaridades foram identificadas como principais aspectos no caso em estudo: a) a ausência de apoio organizacional; b) a falta de comprometimento de parte do corpo docente; c) o tempo para execução das atividades e; c) a ausência de uma estrutura de apoio para as práticas inter-. Esses vetores são influenciadores da percepção dos estudantes em relação à qualidade do projeto interdisciplinar e mostram-se como representações de uma realidade em que a inovação pedagógica, apesar de aceita pela organização, não possui a atenção devida, tendo em vista a necessidade de investimentos. No entanto, não se configuram como entraves na avaliação da contribuição da interdisciplinaridade na formação do discente.

O **terceiro e último pressuposto** desta pesquisa foi direcionado para as contribuições das práticas inter- na melhoria dos estudantes (as escolas de administração que implantam projetos interdisciplinares articulados com o projeto pedagógico e fundamentados na perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento criam mecanismos que facilitam a aprendizagem dos estudantes, e contribuem para uma maior compreensão da realidade e ampliam as capacidades reflexivas dos estudantes), o que também guiou a formulação dos dois últimos objetivos da pesquisa.

Sabe-se, ao concluir a investigação, que mesmo sem a articulação entre o PPP, a teoria interdisciplinar e o PI da faculdade analisada, além das limitações existentes no projeto e as dificuldades inerentes ao processo e à estrutura, existe o reconhecimento, por parte dos estudantes, docentes e coordenador, das contribuições no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Na dimensão melhorias no processo de aprendizagem, foi possível detectar que o PI do caso em análise facilitou a conexão entre as disciplinas do curso; aproximou a teoria da

administração com a realidade organizacional; melhorou as técnicas de pesquisa dos estudantes; estimulou a reflexão por parte dos alunos; propiciou uma apropriação da escrita e da oralidade dos alunos, além de possibilitar o entendimento da realidade organizacional como um todo interconectado.

Em relação ao desenvolvimento dos estudantes, as avaliações também foram positivas por parte de professores, estudantes e coordenação e apontaram para uma ampliação da maturidade intelectual dos alunos; desenvolvimento da análise crítica, reflexiva e sistêmica; melhoria nas habilidades relacionais e interpessoais; além da melhoria das habilidades gerenciais.

Esses fatores foram destacados pelos atores envolvidos, sendo que nos relatos de professores e da coordenação, a comparação entre os alunos que efetivamente participaram dos projetos e os que apenas compunham as equipes de trabalho com o único objetivo de apropriação de notas, possibilitou a constatação da diferenciação do desenvolvimento e das habilidades adquiridas entre os dois grupos.

Conclui-se, do caso em análise, que a aplicação da interdisciplinaridade (mesmo com todas as limitações e dificuldades) possibilitou uma melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes, (re) ligando as disciplinas e desenvolvendo habilidades técnicas, interpessoais e relacionais, aspectos ressaltados ao longo do trabalho.

Em síntese, o presente trabalho evidencia a relevância da utilização da interdisciplinaridade no ensino superior para o desenvolvimento dos estudantes e de uma aprendizagem significativa, corroborando com os aspectos teóricos apresentados neste trabalho e melhorando o campo de evidências empíricas, até então pouco avaliado.

Dessa forma, esse estudo contribuiu, para a ampliação do debate, no que se refere a estudos envolvendo a análise dos resultados obtidos com o uso da interdisciplinaridade. Adicionalmente, sugere-se a continuação de pesquisas que identifiquem contribuições da interdisciplinaridade em mais casos, com a utilização de múltiplas estratégias de pesquisa, mapeando a realidade nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Nelsio R. de; BALDANZA, Renata F.; GONDIM, Sônia M. G.. Os Grupos Focais *On-line*: Das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**. Vol. 6, No. 1, p. 23-42, 2009.
- AKTOUF, Omar; *et al.* **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. . **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.151-159, 2005.
- ALVARENGA, Augusta T.; PHILIPP JR., Arlindo; SOMMERMAN, Américo; ALVARES, Aparecida M. de S.; FERNANDES, Valdir. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. (In) PHILIPP JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Ed.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.
- ANDRADE, Célio. **Modelo de análise**: Disciplina de Metodologia, Notas de Aula, mar-jul. de 2009.
- ANGELIS, Sérgio de. **Fundamentos filosóficos para a interdisciplinaridade**. In: WACHOWICZ, Lilian Anna (org.). *A interdisciplinaridade na Universidade*. Curitiba: Champagnat, 1998.
- ARGUELLO, C. In: NOGUEIRA, Adriano (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade**: para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. 3. ed. Petropolis: Vozes, 1996.
- ASSUMPCÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In. FAZENDA, Ivani. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ATHAIDE, Gerard A.; DESAI, HarshaB. Design and Implementation of an Interdisciplinary Marketing/Management Course on Technology and Innovation Management. **Journal of Marketing Education**, Baltimore, v. 27, n. 3, p.239-249, dez. 2005.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo. Porto Alegre, Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa. 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Ed.1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERTERO, Carlos. O ensino e pesquisa em Administração. São Paulo. Thompsom Learning, 2006.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade [online]**, Campinas, v. 28, n. 101, Dec. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO Nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BROWN, Harvey R. Física e Filosofia em Oxford: Um exemplo próspero de interdisciplinaridade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de área. 2009. Área Interdisciplinar. 2009. Disponível em: [qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/.../Critérios\\_Qualis\\_2008\\_45.pdf](http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/.../Critérios_Qualis_2008_45.pdf), acesso em novembro de 2009.

CAREGNATO; R.C.A.; MUTTI R. Pesquisa Qualitativa: análise de Discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis,15(4): 679-84, Out-Dez 2006.

CARVALHO, C.A. e VIEIRA, M.M.F. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação, In: Carvalho, C.A. e Vieira, M.M.F., **Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do observatório da realidade organizacional**, EDUFPE, Recife, 2003.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CFA. **Histórico dos cursos de Administração no Brasil**. Disponível em: <http://www.cfa.br/>  
Acesso em: 28 abr. 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: Universidade em Ruínas – na República dos Professores. Org: Hélio Trindade. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

CONCEIÇÃO, Rômulo. **Palavra e Verdade: Parmênides**. 2007. Disponível em:  
<http://www.webartigos.com/articles/2673/1/Parmenides/pagina1.html#ixzz13TUQFddv>  
acessado em: 25 out. 2010.

COSTA, Maria do Carmo Teixeira; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Alternativas de Contextualização e Interdisciplinaridade para o Ensino da disciplina Teorias da Administração. In: ENEPQ, 1., 2007, Recife. **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ANAIS**. p. 1 – 10, Recife: Anpad, 2007.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DACIN, M. Tina; MUNIR; Kamal; TRACEY, Paul. Formal Dining At Cambridge Colleges: Linking ritual performance and Institutional maintenance. **Academy of Management Journal**, Vol. 53, N. 6. p. 1393-1418, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo. 3º Tiragem, Martins Fontes, 2001.

DIMAGGIO, P. e POWELL, W., A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas (RAE-FGV/SP)**, v.45, n.2, Abr./Jun.2005.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

DURKHEIM, Émile. **Fato Social e divisão do trabalho**. Apresentação e comentários de Ricardo Musse. Tradução Ciliane Alves Cunha e Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 2007.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Inovando no Ensino de Administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). In: ENEPQ, 1., 2007, Recife. **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ANAIS**. Recife: Anpad, 2007. p. 1 - 10.

ETGES, Norberto J.. Ciência, Interdisciplinaridade e educação. In: **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. JANTSCH, Ari Paulo BIANCHETTI, Lucídio (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIAS, Levy; MONTERO, Maritza. De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. **International Journal of Qualitative Methods** 4 (1) March, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Reflexões metodológicas sobre a tese: “interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIELD, Andy. **Descobrimo a Estatística usando o SPSS**. Trad. Lori Viali. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FISCHER, Tânia. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: Seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea: RAC**, Curitiba, v.5, n. Especial, p.123-139, 2001

\_\_\_\_\_. Alice Através do Espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. **Organizações & Sociedade/ Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBA** v.10, n.28, p. 47-62, setembro/dezembro, Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**. vol.10, no.4, p.193-197. Dez 2006.

\_\_\_\_\_. A Perduracão de um Mestre e Uma Agenda de Pesquisa na Educação de Administradores: Artesanato de si, memória dos outros e legados de ensino. **Organizações & Sociedade**. EAUFBA v.17, n.52, p. 209-219, Salvador 2010.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organizações & Sociedade**. EAUFBA, Salvador, v. 15, n. 47, p.175-193, out. 2008.

FOLLARI, Roberto. La interdisciplina revisitada. **Andamios Revista de investigación Social**, Jun. Vol. 1, n. 002, México, p. 7-17, 2005.

FRANÇA FILHO, Genauto C. **Para um olhar epistemológico da administração: problematizando o seu objeto**, In: SANTOS, Reginaldo S. (org.), *A administração política como campo do conhecimento*, São Paulo-Salvador: Mandacaru, 2004.

FRANCO, M.L. P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise Léxica e Análise de Conteúdo**: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais In: **Interdisciplinaridade**: Para além da filosofia do sujeito. JANTSCH, Ari Paulo BIANCHETTI, Lucídio (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica.: In. Pimenta, Selma G. e Ghedin, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIVENS, Terri E. Interdisciplinaridade na Graduação. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior: Entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas; SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

GONDIM, Sonia M. G. et al. Da descrição do caso à construção da teoria ou da teoria à exemplificação do caso? Uma das encruzilhadas da produção do conhecimento em administração e áreas afins. **O&S – Organizações e Sociedade**, v.12, n.35, p.47-68, 2005.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**., Vol. 22, n. 2, pp. 201-210, Mai-Ago, 2006.

HANSON, Lori. Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative Potential. **Journal of Studies in International Education**.v. 14, n. 1, p. 70-88, fev. 2010.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HITT, Michael A.; BEAMISH, Paul W.; JACKSON, Susan E.; MATHIEU, John E. Building Theoretical and Empirical Bridges Across Levels: Multilevel research in management. **Academy of Management Journal**. Vol. 50, nº6, p. 1385-1399, 2007.

HOFF, Debora N.; BINOTTO, Erlaine; SIQUEIRA, Elisabete S.. Interdisciplinaridade e a Graduação em Administração: Complexificar para Melhorar. In: ENEPQ, 1., 2007, Recife. **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ANAIS**. Recife: p. 1 – 10 Anpad, 2007.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Brasília, DF, 2007.

JACOBS, Heidi H. **Interdisciplinary Curriculum: Design and implementation**. Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade**: Para além da filosofia do sujeito, In: **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. JANTSCH, Ari Paulo BIANCHETTI, Lucídio (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Universidade e Interdisciplinaridade** In: **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

\_\_\_\_\_. O espírito interdisciplinar. **Cadernos Ebape.br FGV**, Rio de Janeiro, v IV. , n. 3, p.1-09, out. 2006. Disponível em: [http://www.ebape.fgv.br/cadernoebape/asp/dsp\\_lst\\_artigo](http://www.ebape.fgv.br/cadernoebape/asp/dsp_lst_artigo) Acesso em: 20ago2009.

JEREMIAS, Cristiane; SILVEIRA, Marcelo; VENDRAMINI, Patrícia. Práticas de Ensino Interdisciplinares em Cursos de Graduação em Administração: Um estudo de caso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. **Vias Reflexivas**, ANO II, n. 02, ago. 2009.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. DISCIPLINARIDADE, SIM! **Ciência & Ensino**, Campinas, n 2, p.03-06, 02 jun. 1997. Disponível

em:<[http://www.fisica.ufc.br/conviteafisica/cien\\_ens\\_arquivos/ numero2/p03.pdf](http://www.fisica.ufc.br/conviteafisica/cien_ens_arquivos/numero2/p03.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

KETZER, Solange M. Ensinar e Aprender no Jogo da Interdisciplinaridade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: Do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2008.

LARIVIÈRE, Vincent; GINGRAS, Yves. On the Relationship Between Interdisciplinarity and Scientific Impact.**Journal of the American Society for Information Science and Technology**.N. 61(1), p. 126-131 January 2010.

LEIS, Héctor. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas (In):

LENOIR, Timothy. Instituinto a Ciência: a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

LLOYD-JONES, Gaynor. Design and Control Issues in Qualitative Case Study Research. **International Journal of Qualitative Methods** 2 (2) Spring 2003.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

LUNA, Sergio.O falso conflito entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**.11.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador. BA.: EDUFBA, 2002.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e FONSECA V. **Homogeneização e Diversidade Organizacional: uma Visão Integrativa**. Anais ENANPAD, Brasil, ANPAD, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e GONÇALVES, Sandro A. **Nota técnica: a teoria institucional**. In: Clegg, R. Stewart., Hardy, Cynthia e Nord, Walter R. (orgs), Handbook de Estudos Organizacionais, volume 1. São Paulo: Atlas, p. 220-226,1999.

MACIEL, Cristiano de Oliveira, HOCAYEN-DA-SILVA, Antonio João e CASTRO, Marcos de O ideário de escola na ótica dos docentes: pura subjetividade ou padrões estruturados de cognição nos Cursos de Administração?. **Revista de Administração Contemporânea**, vol.12, nº.3, p.659-688, Set 2008.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação: Instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MARTINS, Gilberto de A. e THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINSa, Carlos Benedito. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. vol.17, n.48, pp. 197-203, 2002.

MARTINSb, André Luiz de Miranda. A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação da Educação Superior (Campinas)**[online], Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008.

MARTINSc, Gilberto de A. Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MATURANA, Humberto R., VARELA, FranciscoG. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas : Editorial Psy II, 1995.

MEYER, John W. e ROWAN, Brian. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, vol. 83, n. 2, p. 340-363, 1977. Disponível em <<http://www.jstor.org/pss/2778293>> acesso em 03.05.2010

MINAYO, Maria. Cecília. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas: RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, p.29-43, 2003.

MOORE, David T.. Analyzing learning at work: an interdisciplinary Framework. **Learn Inquiry. Springer Science Business Media, LLC**, p. 175-188, Ago. 2007.

MORENO, Monserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUET, Maria Dolors. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 6º Ed. São Paulo: Ática, 2003.

MOREIRA, Roseli A. A. Matos. **O Sentido de formar na Interdisciplinaridade**. 1º Ed. São Paulo: Memnom, 2005.

MORGAN, G. **Interesses, conflitos e poder: as organizações vistas como sistemas políticos**, In: Morgan, Imagens da Organização, São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Jeanne Sawaya, Catarina Eleonora F. da Silva. 12.ed. São Paulo; Brasília/DF: Cortez: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI** / Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002b.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

\_\_\_\_\_. Desafios da Transdisciplinaridade e da Complexidade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. A questão da Formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas: RAE**, São Paulo, v. 4, n. 23, p.53-55, 1983.

MULHOLLAND, Timothy. Multi, Inter e Transdisciplinaridade na Concepção Acadêmica das Universidades Brasileiras. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MUSSE, Ricardo. **Apresentação e comentários de Émile Durkheim em Fato Social e divisão do trabalho**. Tradução Ciliane Alves Cunha e Laura Natal Rodrigues. São Paulo: Ática, 2007.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas - Rae**, São Paulo, v. 43, n. 2, p.44-54, 2003.

OLIVEIRA, Fátima B.; SAUERBRONN, Fernanda F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública:RAP**, Rio de Janeiro, Ed. especial, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PAIVA, Kely Cesar Martins de; ESTHER, Ângelo Brigato; MELO, Marlene C. de Oliveira Lopes. Formação de Competências e Interdisciplinaridade no Ensino de Administração: Uma visão dos alunos. **Revista Gestão e Planejamento**. Ano 5, nº 10, jul/dez, 2004.

PASCAL, Blaise; OLIVEIRA, Paulo M (Td). **Pensamentos**. Os Pensadores; v. 11. 3. ed. -. São Paulo: Atena, 1973.

PAULA, Ana Paula Paes; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas: RAE**, Mina Gerais, v. 46, Ed. Especial, p.10-22, 2006.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, Mar. 2009.

PAVIANI, Jaime. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

PFEFFER, Jeffrey; FONG,Christina T. The End of Business Schools?Less Success Than Meets the Eye. **Academy of Management Learning & Education**.Vol. 1, nº 1, september, 2002.

PHILIPP JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J.(Ed.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

PIAGET, Jean. **Para Onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UNESCO, 1978.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos saberes. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos [In]: PHILIPP JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J.(Ed.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. [In]: PHILIPP JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J.(Ed.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

RIBEIRO, Denise de Andrade; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Ensino e Currículo em Administração: A opção Brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador. V. 10, nº2, p. 193-205, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, Denise de Andrade. **Configurações Organizacionais nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras: Uma análise do período 1995-2008**. Tese de Doutorado Universidade Federal da Bahia, 2011.

ROCHA, A. **Métodos qualitativos em Administração: Usos e Abusos**. Informativo Anpad. Nº 6/Jan - Fev–Mar, 2005.

ROGLIO, Karina de Dea; LIGHT, Gregory. Executive MBA Programs: The development of the reflective Executive. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, nº 2, June, 2009.

ROJAS, Fabio. Power through Institutional Work: Acquiring Academic Authority in the 1968 Third World Strike. **Academy of Management**. Vol. 53, Is. 6, p 1263-1280, 2010.

ROSNAY, Joël de. **Conceitos e operadores transversais**. In: MORIN, Edgar. (org.) A religação dos saberes: o desafio do século XXI / Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; Tradução e notas Flávia nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SAMPAIO, Helena. **Trajatória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil**. IX Congresso Brasileiro de sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHARPLES, Mike. **Towards an Interdisciplinary Design Science of Learning**. EC-TEL 2009, LNCS 5794, pp. 3–4, 2009. Springer, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA-SILVA, Jader C. de. **Aprendizagem Organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática**. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **O&S**, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, 2005.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, Mar. 2009.

SILVAa, Ceres Santos da. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVAb, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVAc, Juremir Machado da. Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. In: : AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública** [online]. vol.44, n.2, pp. 385-414, 2010.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília C.(Orgs). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TENÓRIO, Robinson. LógicaClássica: Um problema de Identidade. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.11, p.15-19, jan./jun. 1993.

THOMPSON, Tracy A.; PURDY, Jim. When a Good Idea Isn't Enough: Curricular innovation as a political process. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, nº 2, June, 2009.

TOLBERT, Pamela S. e ZUCKER, Lynne G. **A institucionalização da teoria institucional**. In: Clegg, R. Stewart., Hardy, Cynthia e Nord, Walter R. (orgs); Miguel caldas, Roberto fachin, Tânia Fischer organizadores da edição brasileira. Handbook de Estudos Organizacionais, volume 1. 4º reimp., p.196-219 São Paulo: Atlas, 2007.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Universidade Nova: Reestruturação da arquitetura acadêmica da UFBA**. 2006.

VASCONCELOS, Eduardo M.. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002.

WEIL, Pierre, D'AMBROSIO, Ubiratan e CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

WERNECK, Hamilton. **Ensinao demais, aprendemos de menos** . 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WILSON, T.P. Qualitative versus quantitative methods in social research, **Bulletin de Metodologie Sociologique**, nº 10, avril, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

**APÊNDICES**  
**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA**

À coordenadora do curso de Administração da FACULDADE ALPHA:

Prezada Coordenadora:

Sou Ricardo Costa e estou estudando sobre a **Interdisciplinaridade no ensino da Administração**. Atualmente, estou realizando o Mestrado Acadêmico na Universidade Federal da Bahia – Escola de Administração.

Como gostaria de estudar o contexto específico de uma instituição de ensino superior privada da RMS e como a ALPHA possui uma preocupação com essa questão, acredito que tenha então um rico ambiente para aprofundar empiricamente sobre o assunto. Desta forma, gostaria de obter o consentimento para realizar a minha pesquisa nesta faculdade nos meses de novembro-dezembro de 2010.

Caso seja necessário, posso detalhar o projeto de pesquisa e o plano do trabalho empírico, visando esclarecer mais sobre a pesquisa. A pesquisa terá como método de coleta de dados duas perspectivas: a qualitativa (análise documental, entrevista com coordenador, grupo focal com alunos concluintes) e uma análise quantitativa (questionário aplicado com docentes e com alunos concluintes).

Esclareço ainda que o nome da Faculdade será preservado no relatório final e usaremos o codinome “FACULDADE ALPHA” no momento da análise. Reitero que a finalidade do trabalho é estritamente científica e asseguro a proteção e segurança dos dados coletados. Ademais, disponho-me para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Ciente da sua colaboração agradeço desde já,

Ricardo Costa da Silva Souza Caggy.  
Escola de Administração/ Universidade Federal da Bahia  
Orientador do Trabalho: Tânia Fischer

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS

Prezado(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa sobre o uso da interdisciplinaridade no ensino da administração e gostaríamos da sua opinião sobre este assunto. Conto com a sua colaboração respondendo a este breve questionário. Não é necessário a identificação. Saudações,  
Ricardo Costa

**1. Formação:**

Especialista;  Mestre;  Doutor

**2. Tempo de ensino na IES:**

menos de 1 ano;  entre 1 e 3;  entre 3 e 5;  mais de 5

**3. Tempo de Docência no Ensino Superior:**

menos de 1 ano;  entre 1 e 5;  entre 5 e 10;  mais de 10

**4. A maior parte das disciplinas que leciona está no grupo da:**

Formação Básica  Áreas Funcionais  Estudos Quantitativos  
 Formação complementar  Tecnologias

**5. Vínculo com a IES:**

Dedicção Exclusiva  Dedicção Parcial  Horista

**6. Formação inicial (graduação):**

Administração;  Engenharias;  Ciências Humanas;  Ciências Exatas;  
 Ciências Sociais;  Outra

**7. Participou da implantação do projeto interdisciplinar da IES?:**

SIM  NÃO

**8. Usa estratégias de ensino Interdisciplinar no âmbito da sua disciplina?**

Sempre  Ocasionalmente  Não

**9. Usa tecnologias de ensino (EAD, Simuladores, Jogos, etc) em sua disciplina?**

Sempre  Ocasionalmente  Não

**10. Já coordenou algum projeto interdisciplinar na IES?**

SIM  NÃO

**11. Participou do processo de construção da Matriz curricular atual?**

SIM  NÃO

Nos itens abaixo apresente sua opinião utilizando-se da seguinte escala:

- 1- Discordo Plenamente (DP);
- 2- Discordo Parcialmente (DPa);
- 3- Indeciso (IND);
- 4- Concordo Parcialmente (CPa);
- 5- Concordo Plenamente (CP);

	Itens	1 (DP)	2 (DPa)	3 (IND)	4 (CPa)	5 (CP)
E1	A estrutura curricular da faculdade facilita a interdisciplinaridade.					
R1	A interdisciplinaridade aproxima mais os estudantes da realidade do administrador.					
R2	Com os projetos interdisciplinares as disciplinas cooperaram mais umas com as outras					
P1	A interdisciplinaridade é apenas uma imposição do MEC e não há efetiva contribuição na formação do estudante					
P2	O corpo docente influencia no sucesso do projeto interdisciplinar.					
P3	O projeto interdisciplinar foi construído em parceria da coordenação com os professores.					
	<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

		(DP)	(DPa)	(IND)	(CPa)	(CP)
E3	A metodologia do projeto inter- ajuda a compreensão do aluno sobre o objetivo da interdisciplinaridade					
R3	Não é possível verificar contribuição do projeto interdisciplinar da faculdade na formação dos estudantes					
R4	Os estudantes conseguiram compreender melhor a realidade organizacional com o uso da interdisciplinaridade					
R5	O projeto interdisciplinar da faculdade contribui para a formação dos estudantes.					
E4	As condições de trabalho da faculdade não favorecem a nenhum tipo de inovação pedagógica					
P4	O diálogo entre os docentes de diferentes disciplinas é fundamental para a interdisciplinaridade acontecer					
R6	Os estudantes melhoraram na minha disciplina após a realização do Interdisciplinar.					
E2	A Faculdade não fornece o incentivo e estrutura necessária para um bom projeto interdisciplinar					
E6	Os professores ainda não estão preparados para usar efetivamente a interdisciplinaridade na graduação					
P5	Participo ativamente das atividades interdisciplinares da faculdade.					
R7	Os projetos interdisciplinares não mudaram em nada os estudantes					
R8	O uso da interdisciplinaridade não mudou nada na faculdade					
P6	Sou um motivador das propostas interdisciplinares.					
P7	A interdisciplinaridade é mais um modismo pedagógico					
R9	Os projetos Interdisciplinares apenas diminuíram o conteúdo disciplinar necessário para a formação do administrador					

Prezado estudante,

Estamos realizando uma pesquisa sobre o uso da **interdisciplinaridade no ensino da administração** e gostaríamos da sua opinião sobre este assunto. Conto com a sua colaboração respondendo a este breve questionário. Não é necessário a identificação. Saudações,  
Ricardo Costa

**1. Idade:**

( ) 18 a 20; ( ) 21 a 23; ( ) 24 a 28; ( ) acima de 29

**2. Gênero:**

( ) Masculino ( ) Feminino

**3. Pretende fazer Especialização?:**

( ) SIM ( ) NÃO

**4. Caso seja afirmativa sua resposta anterior, em que área pretende se especializar?:**

( ) Áreas funcionais da Administração; ( ) Ciências Humanas; ( ) Ciências Exatas;

( ) Ciências Sociais; ( ) Interdisciplinar

**5. Participou da implantação do projeto interdisciplinar da IES?:**

( ) SIM ( ) NÃO

**Nos itens abaixo apresente sua opinião utilizando-se da seguinte escala:**

1- Discordo Plenamente;

2- Discordo Parcialmente;

3- Indiferente;

4- Concordo Parcialmente;

5- Concordo Plenamente;

Itens		1 (DP)	2 (DPa)	3 (IND)	4 (CPa)	5 (CP)
E1	Os projetos Interdisciplinares da faculdade são bem estruturados e contribuem para a minha formação					
P1	A metodologia do projeto inter- ajudou a minha compreensão sobre o objetivo da interdisciplinaridade					
R1	Não percebi nenhuma contribuição do projeto interdisciplinar na minha formação					
E2	O projeto Inter- criou um alinhamento maior entre as disciplinas					
R2	O projeto interdisciplinar já criou uma “cultura interdisciplinar” na faculdade					
P2	A interdisciplinaridade é apenas uma imposição do MEC e não há efetiva contribuição na formação					
R3	O projeto interdisciplinar da faculdade contribuiu para a minha formação.					
E3	As condições do trabalho dos professores da faculdade não favorecem a nenhum tipo de inovação pedagógica					
P3	Participo ativamente das atividades interdisciplinares da Faculdade.					
R4	Meu rendimento na faculdade não foi alterado em nada com os trabalhos interdisciplinares					
P4	Sou um motivador das propostas interdisciplinares.					
Itens		1 (DP)	2 (DPa)	3 (IND)	4 (CPa)	5 (CP)
E4	O nosso projeto Interdisciplinar não é bem estruturado e por isso não traz resultados significativos					
R5	Os trabalhos inter- despertaram em mim um maior interesse no curso de administração					
P5	Os docentes não possuem motivação em participar					

	de projetos interdisciplinares					
R6	A interdisciplinaridade influenciou em minhas decisões sobre o meu futuro					
P6	A interdisciplinaridade é mais um modismo pedagógico					
R7	Os projetos Interdisciplinares ajudaram os estudantes a perceber as conexões entre as disciplinas					
R8	Os projetos Interdisciplinares contribuíram para uma melhoria nas minhas habilidades pessoais e interpessoais					
R9	Minha atuação profissional foi influenciada pelos projetos interdisciplinares					

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### COORDENADOR

1. Quando o Projeto Interdisciplinar foi implantado na IES? E quem trouxe a proposta do Interdisciplinar?
2. Em relação a estrutura da faculdade, foi criada uma estrutura para dar esse suporte ao projeto interdisciplinar?
3. Quando o projeto foi implantado, houve algum tipo de capacitação para os professores, como foram construídas as bases epistemológicas do projeto?
4. Com as diretrizes curriculares do curso de administração de 2004, houve alguma busca para adaptação ou inserção mais evidente da interdisciplinaridade?
5. Os professores compraram a ideia do Inter- ou houve resistência?
6. Como é feita a motivação dos alunos para a participação no projeto? São os professores os responsáveis?
7. Dentro das disciplinas os alunos apresentaram algum resultado com os inter?
8. Como funciona a dinâmica do projeto Inter?
9. Quais os resultados efetivos do Inter- na formação destes administradores?
10. O que falta no Inter-?

### PROFESSOR

1. Quando o Projeto Interdisciplinar foi implantado na IES? E quem trouxe a proposta do Interdisciplinar?
2. Em relação a estrutura da faculdade, foi criada uma estrutura para dar esse suporte ao projeto interdisciplinar?
3. Quando o projeto foi implantado, houve algum tipo de capacitação para os professores, como foram construídas as bases epistemológicas do projeto?
4. Quais as principais Barreiras para o processo Inter-?.
5. Quais os resultados efetivos do Inter- na formação destes administradores?
6. Quais as contribuições do Inter na formação do estudantes?

### ESTUDANTE

1. Qual a percepção de vocês em relação ao projeto Interdisciplinar da faculdade?
2. Em relação ao projeto vocês percebem o diálogo entre as disciplinas e entre os professores?
3. Qual a principal contribuição para vocês como estudantes e como Administradores que estes projetos trouxeram?
4. Como foi a participação de vocês nos projetos Inter-?
5. Criou-se uma cultura do interdisciplinar na Faculdade?
6. Quais os Pontos positivos e negativos desta experiência?
7. O futuro de vocês foi influenciado de alguma forma pelo interdisciplinar?
8. Quais as contribuições do projeto inter- nas habilidades pessoais, relacionais e gerenciais de vocês?

### APÊNDICE D – VALIDAÇÃO QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Ss	E	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
6	138	4	4	5	5	5	4	4	2	5	5	4	5	5	4	5
4	134	4	4	5	5	5	4	4	2	5	4	4	4	5	4	1
2	130	4	5	5	4	5	3	4	2	2	4	4	3	4	5	3
5	129	3	4	5	5	5	3	4	3	4	4	4	3	4	5	3
TS		15	17	20	19	20	14	16	9	16	17	16	15	18	18	12
D(ts-ti)		8	10	12	9	10	7	7	5	9	9	11	8	11	11	7
D/n		2,0	2,5	3,0	2,3	2,5	1,8	1,8	1,3	2,3	2,3	2,8	2,0	2,8	2,8	1,8
TI		7	7	8	10	10	7	9	4	7	8	5	7	7	7	5
1	116	4	4	3	5	5	4	4	1	4	5	4	4	4	4	2
3	113	3	3	5	5	5	3	5	3	3	3	1	3	3	3	3
1	116	4	4	3	5	5	4	4	1	4	5	4	4	4	4	2
2	130	4	5	5	4	5	3	4	2	2	4	4	3	4	5	3
3	113	3	3	5	5	5	3	5	3	3	3	1	3	3	3	3
4	134	4	4	5	5	5	4	4	2	5	4	4	4	5	4	1
5	129	3	4	5	5	5	3	4	3	4	4	4	3	4	5	3
6	138	4	4	5	5	5	4	4	2	5	5	4	5	5	4	5
760																
T		22	24	28	29	30	21	25	13	23	25	21	22	25	25	17
PEARSON		0,44	0,54	0,52	-0,16	0,00	0,29	-0,67	-0,02	0,44	0,38	0,67	0,47	0,86	0,51	0,28
Cronbach		0,76	0,76	0,76	0,78	0,77	0,77	0,79	0,78	0,76	0,76	0,74	0,76	0,74	0,76	0,77
<b>0,77</b>																
Spearman		0,67	0,57	0,54	0,20	0,50	0,54	-0,14	-0,19	0,63	0,50	0,71	0,64	0,93	0,36	0,26

Q	R	S	T	U	V	X	Z	Y	W	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
5	2	5	2	5	2	5	2	4	5	5	1	5	5	4	5	5	5
5	4	3	4	3	2	4	4	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5
5	5	4	4	3	4	5	3	4	3	5	4	4	4	3	5	4	4
5	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	5	5	4
20	15	15	12	15	12	18	13	15	16	19	13	17	19	13	20	19	18
10	10	9	7	6	7	11	7	8	10	9	8	10	12	8	15	11	10
2,5	2,5	2,3	1,8	1,5	1,8	2,8	1,8	2,0	2,5	2,3	2,0	2,5	3,0	2,0	3,8	2,8	2,5
10	5	6	5	9	5	7	6	7	6	10	5	7	7	5	5	8	8
5	2	3	2	4	2	2	3	4	3	5	2	4	4	2	2	5	5
5	3	3	3	5	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3
5	2	3	2	4	2	2	3	4	3	5	2	4	4	2	2	5	5
5	5	4	4	3	4	5	3	4	3	5	4	4	4	3	5	4	4
5	3	3	3	5	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3
5	4	3	4	3	2	4	4	3	4	5	4	4	5	5	5	5	5
5	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	5	5	4
5	2	5	2	5	2	5	2	4	5	5	1	5	5	4	5	5	5
30	20	21	17	24	17	25	19	22	22	29	18	24	26	18	25	27	26
0,00	0,26	0,62	0,16	-0,29	-0,05	0,38	-0,04	0,25	0,79	-0,11	0,02	0,79	0,85	0,45	0,89	0,57	0,53
0,77	0,77	0,75	0,78	0,79	0,79	0,76	0,78	0,77	0,74	0,78	0,79	0,75	0,74	0,76	0,72	0,75	0,76
0,50	0,11	0,71	0,19	-0,19	-0,21	0,27	-0,07	0,33	0,79	0,37	0,03	0,86	0,79	0,64	0,80	0,57	0,64

Fonte: Elaboração própria

### APÊNDICE E – VALIDAÇÃO QUESTIONÁRIO ESTUDANTES

Ss	E	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R
10°	152	4	2	5	4	5	5	3	5	3	5	4	5	5	3	4	4	3
6°	145	1	4	5	5	5	3	4	1	5	5	3	5	3	4	1	5	5
5°	143	2	2	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4
2°	142	4	4	4	5	5	4	4	3	5	3	4	5	5	3	4	4	4
7°	138	4	4	3	4	5	3	5	3	5	5	4	3	3	3	4	5	4
9°	137	2	2	5	5	4	4	4	3	4	5	5	3	4	3	4	4	3
4°	127	4	2	5	5	5	2	2	2	2	4	2	3	4	2	4	5	2
3°	120	4	3	4	5	1	2	3	4	4	2	5	2	3	3	3	5	2
8°	111	3	2	5	5	5	2	3	3	4	2	1	5	2	1	1	5	3
11°	104	1	3	2	4	3	5	3	1	5	2	4	3	3	3	1	5	2
1°	94	3	2	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>1413</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>44</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>40</b>	<b>39</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>33</b>
MEDIANA	137																	
TS		17	18	26	27	28	24	24	19	26	28	24	24	24	20	21	26	23
D(ts-ti)		2	6	6	5	12	11	11	7	8	15	9	8	9	8	11	3	13
<b>D/n</b>		0,33	1,00	1,00	0,83	2,00	1,83	1,83	1,17	1,33	2,50	1,50	1,33	1,50	1,33	1,83	0,50	2,17
TI		15	12	20	22	16	13	13	12	18	13	15	16	15	12	10	23	10
<i>PEARSON</i>		0,13	0,27	0,37	0,35	0,61	0,46	0,62	0,45	0,15	0,76	0,32	0,38	0,64	0,43	0,68	0,07	0,78
Cronbach	<b>0,8870</b>	0,89	0,89	0,89	0,89	0,88	0,88	0,88	0,88	0,89	0,88	0,89	0,89	0,88	0,88	0,88	0,89	0,88
Spearman		0,157	0,286	0,377	0,216	0,605	0,536	0,598	0,425	0,198	0,780	0,227	0,530	0,625	0,589	0,602	0,011	0,790

S	T	U	V	X	Z	W	Y	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AL	AM
5	5	1	5	5	5	5	5	2	5	5	1	4	3	4	5	5	5	4	4
5	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	1	3	5	1	5	5	5	3	1
5	3	4	4	5	2	4	5	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
5	3	2	4	4	3	4	3	4	5	5	3	3	2	4	3	4	4	3	4
4	3	3	3	3	4	5	5	3	3	4	3	4	3	3	4	5	4	2	3
4	4	3	2	5	1	2	2	5	3	4	3	5	5	4	5	5	4	3	4
5	4	1	3	2	4	4	5	5	4	3	3	4	1	5	5	5	5	2	2
5	4	4	5	3	2	3	5	4	2	5	2	2	3	2	3	4	4	1	2
3	4	2	4	3	1	3	1	3	4	4	3	1	3	4	4	3	5	3	1
5	1	2	5	3	1	3	3	3	1	4	5	3	1	1	4	4	1	1	3
4	1	3	2	2	2	1	2	3	3	4	3	4	3	2	2	2	3	2	3
50	37	29	42	40	30	39	41	41	37	47	30	37	33	33	44	46	44	28	31
28	23	17	23	27	20	25	25	23	23	27	14	23	22	19	26	28	26	19	20
6	9	5	4	14	10	11	9	5	9	7	-2	9	11	5	8	10	8	10	9
1,00	1,50	0,83	0,67	2,33	1,67	1,83	1,50	0,83	1,50	1,17	-0,33	1,50	1,83	0,83	1,33	1,67	1,33	1,67	1,50
22	14	12	19	13	10	14	16	18	14	20	16	14	11	14	18	18	18	9	11
0,40	0,70	0,03	0,23	0,77	0,63	0,76	0,58	0,23	0,56	0,38	-0,58	0,34	0,41	0,33	0,59	0,77	0,58	0,67	0,33
0,89	0,88	0,89	0,89	0,88	0,88	0,88	0,88	0,89	0,88	0,89	0,90	0,89	0,89	0,89	0,88	0,88	0,88	0,88	0,89
0,509	0,582	0,102	0,336	0,802	0,700	0,818	0,634	0,200	0,557	0,543	-0,393	0,282	0,445	0,216	0,543	0,664	0,555	0,741	0,382

Fonte: Elaboração própria