

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

*INTERDISCIPLINARITY REVISITED:  
ANALYZING INTERDISCIPLINARY PRACTICE IN  
ONE OF BAHIA'S MANAGEMENT SCHOOLS*

Recebido em: 24/10/2013 • Aprovado em: 17/01/2014  
Avaliado pelo sistema *double blind review*  
Editora Científica: Manolita Correia Lima

**RICARDO COSTA DA SILVA SOUZA CAGGY** *ricardo.costa@adventista.edu.br*  
FACULDADE ADVENTISTA DA BAHIA

**TANIA MARIA DIEDERICHS FISCHER**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**RESUMO**

Este trabalho buscou analisar a prática da interdisciplinaridade no ensino da Administração numa Instituição de Ensino Superior (IES) da Bahia. Foi utilizada uma abordagem de pesquisa Quali-Quanti com a triangulação de métodos de pesquisa em um estudo de caso único. Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados utilizando-se de medidas de estatística descritiva e da análise do *Alpha* de *Cronbach* como medida de confiabilidade da escala aplicada. Os dados oriundos das entrevistas foram analisados utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que docentes e discentes acreditam na contribuição da interdisciplinaridade no ensino da Administração, 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 revela-se como uma ferramenta capaz de melhorar o aprendizado e o desempenho dos estudantes, mostrando a relevância da sua utilização no ensino superior.

**Palavras-Chave:** interdisciplinaridade; ensino; Administração.

**ABSTRACT**

*This study aimed to examine interdisciplinary practice within teaching management in a Higher Education Institution, located in the Brazilian state of Bahia. Quali-Quanti triangulation of research methods was employed on the sole case study. Data collected through questionnaires was analyzed using descriptive statistical measures and analysis of Cronbach's alpha as a measure of reliability of the scale applied. Data from the interviews were analyzed using the content analysis technique. The results show that teachers and students believe in the contribution of interdisciplinary teaching to improved learning processes, the development of students' systematic, analytical and critical thinking, and a broadening of their technical and interpersonal skills. For the case in question, it was, therefore, concluded that even without an explicit proposal based on organizational policies, and with all the difficulties inherent to the implementation process and structure required for the development of activities – interdisciplinary teaching shows itself as a tool able to improve student learning and performance, demonstrating the relevance of its use in higher education.*

**Keywords:** interdisciplinary; teaching; Management.

## 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 com base em 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.

Observou-se neste processo, um desenvolvimento com problemas políticos e estruturais, dentre os quais se pode 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 debate na academia com estudos que contemplam desde a influência política na estruturação do ensino (CHAUÍ 1999; SOUZA SANTOS, 2005), perpassando pela adequação do ensino até à complexidade da sociedade do conhecimento (FISCHER, 2001, 2010; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; PAULA; RODRIGUES, 2006; SOUZA-SILVA, 2007).

Baseado em 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.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de avaliar a inserção da interdisciplinaridade no contexto das escolas de Administração buscando compreender qual a configuração do modelo interdisciplinar adotado e quais resultados podem ser observados diante de tais práticas. Assim, o objetivo 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.

## O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

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. O evidente sucesso da disseminação das escolas de Administração no Brasil (existe hoje no Brasil mais de 1.500 cursos de Administração só na modalidade presencial), 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 segundo, Pfeffer e Fong (2002), que 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 que se percebeu, no entanto, é que, o cenário do ensino da Administração no Brasil foi marcado por falhas e lacunas pedagógicas, as preocupadas com a lucratividade e a subalternização da ciência em detrimento do capital, existindo 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.

Para Hitt *et al.* (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.

Sendo assim, os currículos (entendidos como uma construção social, complexa, formada em um campo institucionalizado e atrativo de relações, que constitui a identidade das práticas educativas de uma instituição) devem 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).

Em relação a este tópico, Roglio e Light (2009) mostram 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 as relações em diferentes campos do conhecimento e a prática. Este discurso é reforçado por Gonçalves-Dias, Herrera e Cruz (2013), ao apresentarem a necessidade da instalação de uma “cultura de organização coletiva do conhecimento”, com a participação de toda a comunidade acadêmica, na construção de repertórios de aprendizagem, que transformem a escola tradicional (disciplinar, ortodoxa e baseada no conteúdo) em uma comunidade de aprendizagem, baseada no objeto de análise e no estudante.

## A INTERDISCIPLINARIDADE

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).

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.

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 se conhecendo 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. Ou como sugerem Amboni *et al.* (2012) de um lado o paradigma tradicional, que valoriza a disciplina, do outro o paradigma da complexidade, que valoriza a aglutinação dos saberes.

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 baseado em 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.

Desta forma, a interdisciplinaridade não pode ser definida como uma técnica, nem tampouco uma fórmula prescritiva, a ser replicada e reproduzida, mas como uma postura diante do sujeito e de sua história, inclusive quando somos o próprio sujeito (MOREIRA, 2005). Se a realidade é posta de maneira complexa (MORIN, 2002A) 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.

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, 2002B). 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.

Diversos autores têm se preocupado em apresentar as mais variadas formas de utilização da interdisciplinaridade, tanto em pesquisas nacionais (FAZENDA, 2003; HOFF; BINOTTO; SIQUEIRA, 2007; PAVIANI, 2007), bem como em trabalhos internacionais (ATHAIDE; DESAI, 2005; LARIVIÈRE; GINGRAS, 2010; HANSON, 2010; 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.

O conceito de interdisciplinaridade que será utilizado 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; JÁPIASSU, 1979, JÁPIASSU, 2006; MORIN, 2002; PAVIANI, 2007; POMBO, 2005, SANTOMÉ, 1998; VASCONCELOS, 2002).

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 (1900-1971). 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 por meio dos programas de pós-graduação. Universidades federais (UFBA, UFPI, UFABC E UNB) buscaram a reestruturação das suas instituições com base na criação destes 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); e 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 e Vendramine (2009) apresentam outro uso da interdisciplinaridade no 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 *et al.* (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 por meio 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 com base em 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 por meio 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 com base em modelos inovadores de ensino e pesquisa interdisciplinar.

Os diferentes exemplos apresentados nesta seção mostram 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). Baseada nessa 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, baseado no conhecimento, na reflexão e na 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 baseada na 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). Talvez, em função desta explicação é que exista certo grau de resistência à interdisciplinaridade e outras abordagens

pedagógicas inovadoras nas escolas de administração, limitando a percepção sistêmica dos profissionais formados em moldes disciplinares e tradicionais (GONÇALVES-DIAS; HERRERA; CRUZ, 2013).

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, têm produzido resultados significativos, mesmo diante das limitações estruturais e de alcance da aprendizagem.

## MÉTODOS

Para este estudo, utilizou-se a estratégia do estudo de caso que, segundo Martins e Theófilo (2007), é 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 B, 2008), como o objeto 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 estratégia da triangulação busca superar as limitações particulares aos dois polares 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).

Com isso, o que se pretendia era a avaliação da interdisciplinaridade em uma IES baseada na percepção de diferentes atores com diferentes métodos de coleta dos dados. De acordo com Belloni, Magalhães e Souza (2001), a avaliação deve ser entendida como instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar ações de indivíduos e grupos.

Assim, na primeira etapa da coleta de dados foi feita a análise documental, em que foram utilizadas diferentes fontes tais como: o projeto pedagógico do curso (PPC), projetos interdisciplinares (PI), memória dos projetos e documentos oficiais das IES. A segunda etapa foi uma entrevista com roteiro semiestruturado, com o coordenador do curso de administração. 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 à temática do trabalho. Para tal, foi utilizada a escala *Likert*, que, segundo Silva (1992), apesar das 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 com roteiros semiestruturados com os docentes visando um aprofundamento maior na investigação.

O último nível de análise foi a avaliação dos discentes, do último ano do curso de Administração, em relação à contribuição da interdisciplinaridade na sua formação. Foram escolhidos estes estudantes, pois se considerou que os mesmos tendo passado por diferentes fases do projeto e estando no último ano do curso teriam a possibilidade de uma visão mais completa sobre a proposta interdisciplinar da faculdade. 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) 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).

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. Os dados coletados, por meio das entrevistas e do grupo focal (dados verbais), foram convertidos em texto escrito e analisados por meio do método de Análise de Conteúdo (AC). 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. Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados utilizando-se de medidas de estatística descritiva e a análise do *Alpha* de *Cronbach* como medida de confiabilidade da escala.

Os questionários aplicados foram testados e verificados utilizando-se do método 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). Ademais, foi utilizado também como item de verificação da confiabilidade do instrumento, a medida do *alpha* de ( $\alpha$ ) *Cronbach* (*Cronbach alpha*). O uso dessa medida é 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 por meio do  $\alpha$  ou *split-half reliability* podem sofrer variações de acordo com o tamanho da amostra (FIELD, 2009; SILVA, 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.

Seguindo a estrutura pré-estabelecida, a escala *Likert* utilizada no questionário (de cinco pontos) foi dividida em duas subescalas: E – Estrutura (E1, E2, E3, E4, E5); 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 à 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.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Faculdade UNIDA (nome fictício) 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 (Região Metropolitana de Salvador) e apesar da aparente jovialidade, a faculdade conta 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 controla a faculdade. 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, a faculdade conta com um bacharelado em Administração e três cursos tecnológicos na área de Administração (Gestão Comercial; Gestão em Recursos Humanos e Logística).

Em termos de perfil docente, a Faculdade de Ciências Sociais da UNIDA é composta por 24 professores, sendo que destes 10 são especialistas; 12 são mestres e apenas dois 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 um professor de dedicação integral (acima de 40 horas de atividades), que também exerce a função de coordenador da faculdade. Dentre os 24 professores da IES, 16 fizeram parte do estudo, os demais não foram incluídos, pois não participavam das atividades relacionadas ao projeto interdisciplinar.

Dos 42 estudantes que estavam 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; ou 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%). O perfil

apresentado do estudante não difere do encontrado em outras faculdades de administração e apresentado em outros estudos.

O projeto interdisciplinar da faculdade UNIDA consiste na 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 por meio 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 serem abordados no trabalho, descrição detalhada das atividades envolvidas, normatização para apresentação do trabalho e roteiro a ser seguido pelos alunos. O projeto pedagógico da faculdade pressupõe uma matriz curricular multidisciplinar, em que as disciplinas ofertadas dentro de grandes áreas agregadoras.

As respostas de professores e estudantes quando questionados sobre a estrutura curricular da faculdade e o uso da interdisciplinaridade apresentaram resultados positivos na avaliação (*alpha* da subescala estrutura de 0,713) 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; (*alpha* da subescala estrutura de 0,705) 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, 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 claros. 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.

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 PPC (Projeto Pedagógico do Curso) 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.

Quando questionados se na existência dos PI (Projetos Interdisciplinares) as disciplinas cooperavam mais, umas com as outras, os resultados foram positivos com média de 4,50; DP 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% mostraram-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, [...], 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. [...], 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, 2002B; 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” (ESTUD), 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.

No que diz respeito à avaliação, ou mensuração dos resultados por meio de indicadores objetivos ou instrumentos oficiais, não existe nenhum mecanismo oficial da faculdade e a entrevista com o coordenador também revelou esta situação “[...] embora nunca tivéssemos mensurado os resultados, [...], mas via na prática” (COORD). Além disso, no que diz respeito à contribuição dos PI no desenvolvimento dos estudantes, as questões realizadas com os professores apresentaram resultados positivos (*alpha* da subescala resultados de 0,798) como apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** Interdisciplinaridade *versus* Desenvolvimento dos Estudantes (professores)

Indicador	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
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 estudantes	1,88	1,088	DP+DPa: 75%	0,512
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

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

- Crescimento dos estudantes (maturidade intelectual);
- Desenvolvimento da análise crítica;
- Reflexão e pensamento analítico;
- Pensamento Sistêmico;

- Habilidades interpessoais e relacionais;
- Habilidades gerenciais.

O que se percebe é que com a expansão do ensino superior no Brasil e a democratização do ensino, após a 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 (MARBAC 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.

Em relação ao PI e à contribuição na vida acadêmica 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); (*alpha* da subescala resultados de 0,803). Os resultados são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** Interdisciplinaridade *versus* 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

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	$\alpha$ de Cronbach
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 contribuição</b> do projeto interdisciplinar na minha formação	1,81	1,091	DP: 53,1% DPa: 28,1% IND: 3,1% CPa: 15,6% CP: 0%	0,460

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). Os relatos extraídos da entrevista mostram 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.

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 por meio 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).

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) e nem sempre se pode afirmar que um estudante aprendeu com base em 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 refletir com base nos conhecimentos aprendidos sobre a situação e as habilidades adquiridas em experiências anteriores (SCHÖN, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se, ao concluir a investigação, que mesmo sem a articulação entre o PPC, 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, apesar das limitações existentes nesta pesquisa por se tratar de um estudo de caso único e não permitir generalizações, 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 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

- AMBONI, N.; ANDRADE, R.O.B. de; LIMA, A.J. de; MULLER, I.R.F. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. *Cadernos EBAPE*, v.10, n.2, p. 302-328, 2012.
- ARGUELLO, C. In: NOGUEIRA, A. (Org.). *Contribuições da interdisciplinaridade: para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical*. 3.ed. Petropolis: Vozes, 1996.
- ATHAIDE, G.A.; DESAI, H.B. Design and Implementation of an Interdisciplinary Marketing/Management Course on Technology and Innovation Management. *Journal of Marketing Education*, v. 27, n. 3, p.239-249, 2005.
- BARBOUR, R. *Grupos Focais*. Trad. Marcelo Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L.C. de. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROWN, H.R. Física e Filosofia em Oxford: Um exemplo próspero de interdisciplinaridade. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C.(Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CHAUÍ, M. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, H. *Universidade em Ruínas – na República dos Professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CRESWELL, J.W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- \_\_\_\_\_. Reflexões metodológicas sobre a tese: “interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FISCHER, T. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: Seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea*, v.5, Edição Especial, p.123-139, 2001.
- \_\_\_\_\_. 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*, v.17, n.52, p. 209-219, 2010.
- FIELD, A. *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- GIVENS, T.E. Interdisciplinaridade na Graduação. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. (Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- GONCALVES-DIAS, S.L.F.; HERRERA, C.B.; CRUZ, M.T. de S. Desafios (e dilemas) para inserir “Sustentabilidade” nos currículos de Administração: Um estudo de caso. *Revista de Administração*, v.14, n.3, p. 119-153, 2013.
- GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.
- HANSON, L. 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, 2010.
- HITT, M.A.; BEAMISH, P.W.; JACKSON, S.E.; MATHIEU, J.E. Building Theoretical and Empirical Bridges Across Levels: Multilevel research in management. *Academy of Management Journal*, v. 50, n.6, p. 1385-1399, 2007.
- HOFF, D.N.; BINOTTO, E.; SIQUEIRA, E.S. Interdisciplinaridade e a Graduação em Administração: Complexificar para Melhorar. In: ENEPQ, 1., 2007, Recife/PE. *Anais... Recife/PE: Anpad*, 2007.
- JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. Universidade e Interdisciplinaridade, In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.
- \_\_\_\_\_. O espírito interdisciplinar. *Cadernos Ebape*, v 9, n. 3, p.1-9, 2006.
- JEREMIAS, C.; SILVEIRA, M.; VENDRAMINI, P. 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. 2, 2009.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: Do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- LARIVIÈRE, V.; GINGRAS, Y. On the Relationship Between Interdisciplinarity and Scientific Impact. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 61, n. 1, p. 126-131, 2010.
- MACEDO, R.S. *Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador/BA: EDUFBA, 2002.
- MARBACK NETO, G. *Avaliação: Instrumento de gestão universitária*. Vila Velha/ES: Hoper, 2007.
- MARTINSa, C.B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.17, n.48, p. 197-203, 2002.
- MARTINSb, G. de A. *Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C.R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.
- MATURANA, H.R.; VARELA, F.G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p.29-43, 2003.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUET, M.D. *Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MOREIRA, R.A. *O Sentido de formar na Interdisciplinaridade*. São Paulo: Memnom, 2005.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Transdisciplinaridade e da Complexidade. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. (Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- MULHOLLAND, T. Multi, Inter e Transdisciplinaridade na Concepção Acadêmica das Universidades Brasileiras. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C.(Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, p.44-54, 2003.
- OLIVEIRA, F.B.; SAUERBRONN, F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. *Revista de Administração Pública*, Edição Especial, p. 149-170, 2007.
- PAIVA, K.C.M. de; ESTHER, Â.B.; MELO, M.C. de O.L. Formação de Competências e Interdisciplinaridade no Ensino de Administração: Uma visão dos alunos. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 5, n. 10, p. 63-77, 2004.
- PASCAL, B.; OLIVEIRA, P.M. *Pensamentos*, v. 11. 3.ed. São Paulo: Atena, 1973.
- PAULA, A.P.P.; RODRIGUES, M.A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, Edição Especial, p.10-22, 2006.
- PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. (Orgs.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.
- PFEFFER, J.; FONG, C.T. The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2002.
- PHILIPP JR., A.; SILVA NETO, A.J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri/SP: Manole, 2011.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, p. 4-16, 2005.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: PHILIPP JR., A.; SILVA NETO, A.J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri/SP: Manole, 2011.

RIBEIRO, D. de A.; SACRAMENTO, A.R.S. Ensino e Currículo em Administração: A opção Brasileira. *Revista Gestão e Planejamento*, v. 10, n.2, p. 193-205, 2009.

ROGLIO, K. de D.; LIGHT, G. Executive MBA Programs: The development of the reflective Executive. *Academy of Management Learning & Education*, v. 8, n. 2, p. 156-173, 2009.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

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

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

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

SILVA, C.S. da. *Medidas e Avaliação em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

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

## DADOS DOS AUTORES

**RICARDO COSTA DA SILVA SOUZA CAGGY\*** [ricardo.costa@adventista.edu.br](mailto:ricardo.costa@adventista.edu.br)

**Doutorando em Administração pela Universidade Federal da Bahia**

**Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia**

Instituição de vinculação: Faculdade Adventista da Bahia

Cachoeira/BA – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gestão do Conhecimento; Ensino e Aprendizagem em Administração e Poderes Locais.

\*BR 101, KM 201, Caixa postal 18, IAENE Capoeiruçu Cachoeira /BA 44300-000

**TANIA MARIA DIEDERICHS FISCHER** [taniafischer@ciags.org.br](mailto:taniafischer@ciags.org.br)

**Doutora em Administração pela USP**

Instituição de vinculação: Universidade Federal da Bahia

Salvador/BA – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino em Administração, Gestão Social e Poderes Locais.