

TRABALHOS INTERCALARES NO CURSO  
DE ADMINISTRAÇÃO:  
ALTERNATIVA À PRÁTICA DA MULTIDISCIPLINARIDADE E  
INTERDISCIPLINARIDADE

*INTERIM WORK IN BUSINESS ADMINISTRATION COURSES:  
AN ALTERNATIVE TO  
MULTI- AND INTERDISCIPLINARY PRACTICES*

RECEBIDO EM: 14/08/2013 • APROVADO EM: 30/10/2013  
AVALIADO PELO SISTEMA DOUBLE BLIND REVIEW  
EDITORA CIENTÍFICA: MANOLITA CORREIA LIMA

**CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO *catordino@pucsp.br***  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

RESUMO

Aspecto controverso das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração, a pretensão de que o Projeto Pedagógico abranja como elemento estrutural “formas de realização da interdisciplinaridade” encontra pouco respaldo na literatura acadêmica específica. Isto se deve quer à imprecisão com que se aborda esse conceito, acatando-o como simples noção, quer à dificuldade de desenvolver práticas multidisciplinares e interdisciplinares em ambientes e currículos em que a formação docente, o ensino e a aprendizagem instituíram-se disciplinarmente. No entanto, entre suas atividades opcionais, os cursos podem incluir como componente curricular o trabalho de curso, cuja abrangência possibilita ultrapassar o âmbito disciplinar, a despeito de interpor inabituais dificuldades de realização aos estudantes, ao defrontá-los com trabalho exigente de maior rigor e complexidade apenas ao final do curso. Este estudo propõe à reflexão que a realização de trabalhos intercalares, ao longo do curso, pode propiciar o encaminhamento de práticas multidisciplinares e interdisciplinares, instituidoras do ambiente acadêmico requerido a efetivação do espírito do disposto nas Diretrizes Curriculares, com benefícios para todos os atores.

**Palavras-chave:** trabalho de curso; trabalhos intercalares; multidisciplinaridade; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

*The claim that the Academic Program covers “ways of achieving interdisciplinarity” as a structural element is a controversial aspect of the DCN (curriculum guidelines for undergraduate Business Administration courses) for which there is scant support in the respective academic literature. This is due either to the imprecision with which this concept is approached, treating it as simple notion, or to the difficulty of developing multidisciplinary and interdisciplinarity practices in environments where the teacher training curricula, teaching and learning have been instituted within the context of disciplines. Courses may include monographs as an optional curriculum component, which are able to cover areas beyond the scope of the discipline, however, these present an unfamiliar challenge to students whereby they must complete a demanding and complex task at the end of the course. This study aims to advocate the completion of interim works throughout the course as an option that can provide the multi and interdisciplinarity practices to institute the academic environment required to reflect the spirit of the curriculum guidelines and benefit all those involved.*

**Keywords:** monograph; interim work; multidisciplinary; interdisciplinarity.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem com pesquisa tem sido destacada por diferentes autores nos anos recentes (DEMO, 2000; LIMA, 2000, ANASTASIOU, 2003; LIMA, 2005, SEVERINO, 2008; TORDINO, 2008). Com variadas propostas de fazer acadêmico, visa atrair a atenção daqueles que estudam (aluno e professor) para a importância da formulação de perguntas contextualizadas sobre temas de interesse, com o objetivo de que se alcance o domínio da realidade pelo esforço sistemático de aprendizagem, aproveitando-se a diversidade de fontes e materiais acessíveis na atualidade. Essa proposta educativa, compatível com o nível de formação superior e com os meios e recursos disponíveis, visa impedir o aluno de coincidir consigo mesmo, meramente a reproduzir o ensinado e o que já sabe, para impeli-lo a protagonizar a própria aprendizagem, ainda que se valha do apoio de professor orientador. Assume-se que é por intermédio da identificação, seleção, coleta e tratamento de dados e materiais, que adquirem sentido ao serem interpretados à luz de algum arcabouço teórico de referência, que alunos e professores viabilizam uma relação ensino-aprendizagem benéfica para ambos.

O potencial desse ambiente de trabalho, se por um lado exerce o fascínio dos constructos ideais, por outro lado defronta a realidade de uma formação que se instrumentalizou: as atividades docentes e discentes são segmentadas e especializadas para dar origem a disciplinas e subdisciplinas, além de acolher temas de moda de frouxa vinculação epistêmica, superficialmente abordados (BRESSER PEREIRA, 1979; PAULA, RODRIGUES, 2006). Essas circunstâncias retiram o estímulo à ultrapassagem das noções e conceitos inerentes às diferentes áreas de saber que delineiam a formação em Administração, em direção a uma interligação horizontal e vertical dos conhecimentos de referência que possa gerar entendimento abrangente e compreensivo do âmbito de atuação da profissão e de sua contribuição social (AKTOUF, 2005).

Este estudo propõe à reflexão que a realização de trabalhos intercalares, ao longo do curso, pode propiciar o encaminhamento de práticas multidisciplinares e interdisciplinares, instituidoras do ambiente acadêmico

requerido à efetivação do espírito do disposto nas Diretrizes Curriculares. Para isso, busca concentrar o esforço na discussão e utilização da noção de missão e dos conceitos de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, de modo a configurar o espaço de aplicação e a abrangência dos trabalhos intercalares, para que seja possível inseri-los, conseqüentemente, no projeto pedagógico do curso, conferindo-lhe a qualificação de político-pedagógico.

## A NOÇÃO DE MISSÃO

A noção de missão tem sido largamente utilizada na área de Administração, usualmente com conotação estratégica. Quando tomada na acepção de encargo ou compromisso fundamental da organização, sua razão de ser ou de existir, e associada às noções de visão e valores, compõe a tríade cujo propósito é o de delinear a identidade organizacional: demarcar um contexto de atuação que se quer específico, diferenciado e inspirador, por isso identitário. Presta-se, porém, a toda sorte de interpretações subjetivas e, algumas vezes, em declarações tornadas públicas pelas empresas, apenas enuncia objetivos ou metas a atingir, valores e políticas vigentes ou a adotar, asserções voluntaristas sobre o desempenho futuro.

Livrada desses vícios e tornada mais precisa, a noção de missão pode ser útil e servir aos propósitos do texto. Isto requer, primeiramente, compreendê-la como expressão da razão e, portanto, despregada do voluntarismo e do emocionalismo, próprios dos arroubos: *uma missão é compromisso claro, definido racionalmente*. Segundamente, é preciso localizá-la no tempo numa perspectiva que não se limite ao alcance de um resultado - como nos casos dos objetivos, das metas e dos projetos -, mas que almeje estado de permanência, estabilidade e continuidade, sem rigidez ou conservantismo: *uma missão delinea estado de equilíbrio durável*, todavia dinamicamente considerado, posto que aberto ao ambiente. Em terceiro lugar, é necessário acatá-la, no âmbito acadêmico, como incumbência, encargo ou compromisso que se faz aceito por reflexão e escolha: *uma missão é acolhida por ser pertinente, cabível e adequada em relação aos fins*; nunca por imposição ou outorga. Assim tratada, a noção de missão desvela que as dimensões de racionalidade, delimitação de conteúdo, temporalidade e engajamento permitem entendê-la, concomitantemente, como *razão de ser* e como *modo de ser*, atributos estes inseparáveis quais as faces das moedas, a exhibir seu intrínseco cunho político.

Essa concepção de missão aplica-se a diversos âmbitos, na extensão que lhes sejam próprios, caracterizando-a como componente essencial de interligações sistêmicas; ou seja, é possível falar em missões da instituição,

do curso e do projeto pedagógico, decompondo-as e vinculando-as em relações causais. Dito de outro modo: a instituição de educação superior se desincumbe de sua missão pela oferta de cursos e outros serviços, cada qual ideado para atender a uma missão que lhe é específica e contribuir à realização da missão institucional. No caso dos cursos, suas missões se explicitam em cada projeto pedagógico, cujo corpo e escopo balizam a prática. Dá-se, assim, a interligação sistêmica entre as missões da instituição, do curso e dos componentes curriculares - disciplinas e atividades -, que somente se realizam na prática.

Analogamente, no projeto pedagógico pode-se estabelecer a missão de cada semestre letivo, de cada disciplina, de cada atividade: trabalhos intercalares, jogos de empresa, estágio, iniciação científica, trabalho de curso. Assim, também, é possível dizer-se da missão da direção acadêmica e dos corpos docente, discente e administrativo, ao conclamar os agentes às responsabilidades que seus papéis impõem. Como em todas essas situações há que se referir àquilo que é pertinente, cabível e adequado a cada âmbito para interligá-los sistemicamente, forma-se, então, um nexos que perpassa e enlaça as diferentes esferas de interesse para dar significação e direção a um todo complexo.

Nesse sentido, a missão dos trabalhos intercalares é ultrapassar os saberes disciplinares, pela convocação das noções e conceitos desenvolvidos nas diferentes disciplinas que compõem um módulo ou semestre acadêmico, para dar conta de um tema e contexto de pesquisa que aborde a realidade, para, assim: a) produzir *conhecimento* circunstanciado e fundamentado; b) desenvolver *habilidade* de pesquisa e de divulgação do conhecimento produzido; c) disseminar *atitude* crítica em relação ao estado do ambiente, frente à história e ao futuro.

De outra forma dificilmente será alcançado o proposto na parte inteligível do artigo 3º das Diretrizes Curriculares:

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento [...] (CNE, Resolução nº 4, Art. 3º).

## **DO MULTIDISCIPLINAR AO TRANSDISCIPLINAR: A DIFERENCIAÇÃO DOS CONCEITOS**

Os conceitos de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade evidenciam pretensão à integração de saberes, ou, ao menos, à ultrapassagem dos conhecimentos acumulados pelas disciplinas, tomadas na acepção de unidades de diferenciação interna da ciência.

Stichweh (2003) realça como, historicamente, o processo de institucionalização das disciplinas entrelaçou saberes e poderes para constituir campos discursivos especializados e comunidades de suporte a essas orientações intelectuais, a encontrar nas instituições de educação superior, e em sua multiplicação e interação, o *locus sustentantis*, visto possibilitarem a transformação de especializações em ocupações, por intermédio das pesquisas e do magistério. Essa profissionalização ensejou a formação de carreiras disciplinares, alinhadas em torno de um currículo disciplinar, hierarquizadas por titulações e notabilizadas pelo acervo de contribuições à disciplina, o que induz à defesa de “territórios”.

Contudo, ao se considerar a disciplina científica unidade demarcada de produção de conhecimento especializado não se cogita do fechamento de sua fronteira, visto serem inevitáveis interações, disputas e conflitos entre as disciplinas, e os estímulos daí e delas provenientes. O embate faz com que a produção-divulgação do conhecimento especializado fertilize inter-relacionamentos e interdependências, a gerar subdisciplinas e novas disciplinas. Isto não implica em perda da consistência interna da ciência, pois sua dinamicidade e abertura caracterizam-na como efetivo sistema global de comunicação, que não pode ser açambarcado territorial ou culturalmente.

O conflito entre perspectivas disciplinares e integradoras do conhecimento, porém, enseja teorização e propostas de critérios à criação de possível estrutura de níveis de integração dos saberes, valendo-se de uma hierarquização por prefixos - multi, pluri, inter, trans (disciplinar) - que busca impregnar cada um deles de sentido próprio, a fim de transformá-lo em conceito, com o propósito de delimitar espaço dentro do campo intelectual. Entretanto, se bem esses prefixos possam conotar diferenciação

entre si e ultrapassagem das disciplinas, alteando-os sobre elas, também se pode esperar que cada um deles dê origem a nova episteme ou conforme metodologia própria, sob pena de padecerem de fluidez os saberes que fazem supor. Assim, mesmo que essa possível hierarquização dos saberes mais não constitua do que racionalização, à medida que ela apela à teorização passa a conclamar a elaboração de arcações intelectuais com diferentes graus de abrangência, explicitação e proposta de aplicação.

Esses delineamentos, então, podem levar em conta, a guisa de critérios, a amplitude e a complexidade dos saberes contidos em cada nível, desde que, primeiramente, se alcance consenso sobre seus significados e conteúdos e, de seguida, sobre a pertinência dessa forma estrutural. Neste caso, então, o primeiro estágio poderia corresponder àquele das disciplinas, diferenciando-se umas das outras, não sem objeções, pelos seus graus de influência e pela complexidade que lhes é inerente: baixa, média ou alta. Aceita a base, os estágios suceder-se-iam: o segundo a equivaler ao multidisciplinar, o terceiro ao pluridisciplinar, o quarto ao interdisciplinar, o quinto ao transdisciplinar...

No entanto, já evidencia Pombo, “do ponto de vista etimológico, não faz sentido distinguir entre *pluri* e *multi*”, por semanticamente conexos, o que permite acolher apenas “três grandes horizontes de sentido” além do disciplinar - *pluri* ou *multi*, *inter* e *trans* -, os quais, em lugar de dar ensejo a algum tipo de hierarquia, formam espécie de *continuum* de complexidade crescente, “que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo” (POMBO, 2003, p. 5).

Fourez (1999, 2000), contrariamente, distingue multidisciplinaridade de pluridisciplinaridade. Caracteriza a multidisciplinaridade como a prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científicas em torno de tema comum sem visar projeto específico (como ocorre, por exemplo, com o tema mercado, ao ser abordado pelas perspectivas da Sociologia, da Microeconomia e do Marketing). A pluridisciplinaridade circunscreve o contexto, formula uma questão geral e examina as perspectivas de diferentes disciplinas sobre a questão “sem ter como objetivo a construção da representação de situação precisa” (FOUREZ, 2000, tradução) (como

se dá, por exemplo, no capitalismo contemporâneo, com a questão da sustentabilidade, sob as ópticas da Economia, Ecologia e Demografia, a concitar à responsabilidade social empresarial).

Esse encaminhamento proposto por Fourez parece de adrede preparado para sustentar a concepção de interdisciplinaridade que defende e nela inserir seu conceito de ilha de racionalidade, formada com base em situação específica para construir modelo ou representação precisa, valendo-se das disciplinas para estudar a situação e utilizar os resultados que alcançarem, ou seja, configurando-a sob a lógica do projeto.

Contrariamente à pesquisa disciplinar, que coloca os problemas em função das tradições das disciplinas, a pesquisa interdisciplinar retira seus critérios de pertinência do contexto de uma precisa situação considerada e nos projetos em vista dos quais se quer representada (FOUREZ, 2000, tradução).

A interpretação de que, na concepção de Fourez, a interdisciplinaridade é sobrevalorada, reforça-se na apreciação do significado que o autor atribui à transdisciplinaridade. Entende que ela corresponde à transposição dos saberes e métodos de uma disciplina doadora para o âmbito de outra “e essa transferência implica na modelação de um núcleo (ou de uma ideia central) que será transferida e adaptada no contexto disciplinar [da disciplina receptora]” (FOUREZ, 2000, tradução). Isto é, cotejados e desbastados os quatro conceitos emerge a interdisciplinaridade como a ilha de racionalidade proposta.

Nicolescu (1999), por sua vez, sequer busca caracterizar a disciplina ou discutir a multidisciplinaridade: ocupa-se da apreciação da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade, considera, respeita ao “estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 45), em parte a coincidir com Fourez. Essa fecundação pelas diversas disciplinas amplia e aprofunda o conhecimento do objeto em sua própria disciplina e faz com que a abordagem pluridisciplinar propicie ultrapassar as disciplinas, “mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar” (idem, *ibidem*).

Em relação à interdisciplinaridade as abordagens de Nicolescu (1999) e Fourez (2000) divergem: o entendimento do primeiro sobre o conceito é

aquele que o segundo adota para a transdisciplinaridade, ou seja, Nicolescu (1999) considera que a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, enquanto Fourez aponta a transdisciplinaridade como “uma prática que utiliza os conhecimentos, noções, procedimentos, competências etc., próprias de uma disciplina, no contexto de outra” (FOUREZ, 2000, tradução). É que o arcabouço desenvolvido por Nicolescu (1999) deposita sobre o conceito de transdisciplinaridade o mais alto grau de integração, na busca do conhecimento.

*A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).*

Cotejadas as propostas interpretativas dos autores citados, a ponderação etimológica de Pombo (2003) se impõe em relação às noções de multi e pluridisciplinaridade. As distinções propostas por Fourez (2000), por seu turno, parecem artificiosas: até porque desde o início do século XX se constata práticas multi ou pluridisciplinares, que se exacerbam no segundo pós-guerra com os estudos delimitados por culturas, por áreas geográficas (territórios, regiões) e pelo emprego da computação eletrônica às pesquisas, a envolverem-se, em cada uma delas, pesquisadores de variadas formações acadêmicas e disciplinas. Do mesmo modo, parece, se descaracteriza a noção de ilha de racionalidade como apanágio de uma interdisciplinaridade *stricto sensu*, já que se pode aplicá-la fértilmente aos projetos em geral. Também é de difícil incorporação um conceito de transdisciplinaridade que almeje à unidade do conhecimento, como propõe Nicolescu (1999), pela sua improvável consumação, máxime na área de Administração, apesar de ser possível acatar sua ideia de uma tipificação da interdisciplinaridade em conformidade com duas vertentes, a epistemológica e a metodológica. Assim mesmo parece ser requerido inserir, ainda, uma vertente axiológica, porque a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade ultrapassam a mera justaposição ou transposição de saberes e métodos. É o que se pode depreender das considerações de Japiassu (1981) e Fazenda (1994).

Japiassu afirma ser a interdisciplinaridade fundamentalmente uma *atitude do espírito*: “atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum” (JAPIASSU, 1981, p. 81). Fazenda (1994) salienta as questões da *intencionalidade da ação* (superação da perplexidade e busca de permanência?), da *necessidade de autoconhecimento* (superação do determinismo histórico e busca de singularidade?), da *intersubjetividade* e do *diálogo* (superação da história de vida pela construção de projeto de vida?) na formação interdisciplinar. No entender desta autora, a interdisciplinaridade está a se caracterizar mais como processo do que como produto e, por isso, o método próprio deve ser fundamentado na ação.

Ora, a perspectiva desse eixo axiológico não apenas introduz novo elemento à simples conjunção de saberes *ad hoc* ao modo multi ou interdisciplinar. Faz ver que apenas ao produto do trabalho, e quando bem sucedido, é cabível o atributo indicado pelo sufixo *dade*, o que não é discutido pelos autores. No entanto, de seus textos pode-se depreender que o multidisciplinar e o interdisciplinar informam intenções, disposições e composições genéricas com vistas a um propósito ou missão. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, contudo, conotam produtos de trabalhos específicos, uma prática científica ou acadêmica de indivíduos que contribuem com seus conhecimentos, habilidades e atitudes às proposições que subscrevem, ao mesmo tempo construindo saber e elevando o próprio grau de maturidade científica ou acadêmica, independentemente do estágio de desenvolvimento intelectual já alcançado. Isto parece coerente com a proposição de Fazenda, de que “a formação do pesquisador interdisciplinar se dará no decorrer dos processos interdisciplinares que o envolvam e a despeito de sua prontidão” (FAZENDA, 1994, p. 25).

Aceitas estas ponderações, demarcam-se duas trajetórias: a do desenvolvimento do trabalho, que se *encerra* numa ilha de racionalidade (o projeto); a do desenvolvimento daquele que elabora o trabalho, que se *abre* para o conhecimento ao explorar as dimensões epistemológicas, metodológicas e axiológicas que o envolvem. Os trabalhos intercalares e de curso se podem converter, então, nos instrumentos educativos que

assumem a feição multidisciplinar nos semestres da primeira parte do curso e encaminham os estudantes à capacitação para a produção interdisciplinar do trabalho de curso: instituem uma trajetória de amadurecimento acadêmico que possibilita aspirar à multidisciplinaridade, no módulo ou semestre, e à interdisciplinaridade, no curso.

### ***UMA EPISTEME DA VERTICALIDADE APLICÁVEL À ADMINISTRAÇÃO***

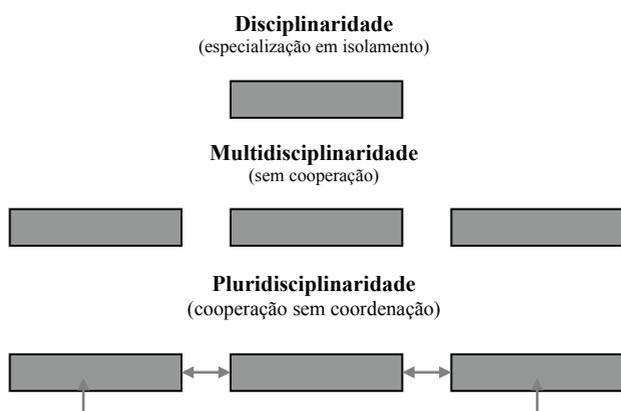
Em contraposição à transdisciplinaridade de Nicolescu (1999), Max-Neef (2005) propõe a noção de *transdisciplinaridade fraca*, que segue a lógica e os métodos tradicionais, numa abordagem essencialmente prática, mas que pode concorrer ao aproveitamento fecundo das perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares no âmbito da Administração.

De início, como Pombo (2003), Max-Neef (2005) considera a existência de um *continuum* que vai do disciplinar ao transdisciplinar e passa pelos mesmos prefixos já discutidos, para identificar as diferentes formas de integração dos saberes. A disciplinaridade é caracterizada como “monodisciplina” ou “especialização em isolamento” na denominação que adota, enquanto a multidisciplinaridade já demarca o trabalho de um grupo, mas no qual os membros elaboram separadamente suas análises, valendo-se de perspectivas das disciplinas individuais, a resultar numa produção que pode ser vista como coletânea de relatórios, sem síntese integradora. A pluridisciplinaridade rompe esse isolamento pela cooperação entre as disciplinas, usualmente devido à compatibilidade da área de conhecimento, a fazer com que o estudo de cada membro do grupo reforce a compreensão dos outros, todavia sem que haja uma coordenação. Para elucidar seu raciocínio, Max-Neef (2005) dispõe essas abordagens graficamente, na forma disposta na Figura 1, o que lhe permite conferir precisão conceptual às proposições, bem como explicitar as ligações consideradas em cada situação.

Essa disposição gráfica evidencia que crescentes aportes de conhecimento não necessariamente levam à integração dos saberes, a maior conhecimento acumulado, ou, ainda, a novos saberes, ao manterem a fragmentação. Não se obtém como propõe De Zan (2006), a síntese que supera a dispersão, pela construção de visão totalizadora. “Na verdade” - diz Max-Neef -, “se

formos escrever uma lista das ciências, da esquerda para a direita: Física, Química, Biologia, Psicologia, Sociologia, Antropologia... vamos percebê-las logicamente conectadas em uma forma horizontal e não vertical” (op. cit. p. 2, tradução).

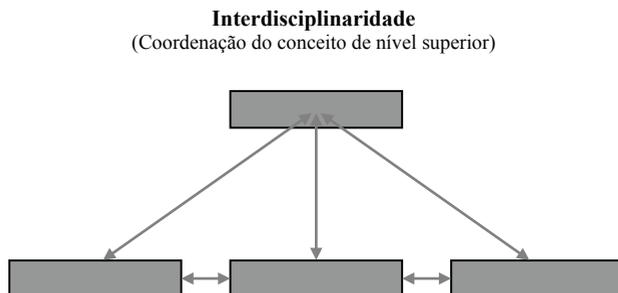
**Figura 1** Disciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade



Fonte: Max-Neef (2005, p. 3).

Max-Neef (2005) estabelece aí a base de seu constructo, pois é na lógica da verticalidade conectiva que assenta outra espécie de episteme, para conformar diferentes noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Então, apresenta a interdisciplinaridade como composta de dois níveis hierárquicos, em que o nível inferior corresponde aos saberes especialistas de disciplinas relacionadas, enquanto o nível superior, incumbido da coordenação, imbui de sentido ou finalidade esses saberes, ao definir área temática e axiomática comuns (Figura 2). Isto permite posicionar a interdisciplinaridade frente a diferentes contextos, semelhantemente à configuração proposta por Fourez (1999), com a noção de ilha interdisciplinar de racionalidade, a conclamar a presença do projeto, mas acrescida de sua componente axiológica.

## Figura 2 Interdisciplinaridade



Fonte: Max-Neef (2005, p. 3).

A figura do projeto, contudo, é portadora de complexidade própria, da qual Max-Neef (2005) não se dá conta, mas que precisa aqui ser ressaltada.

Devemos sublinhar a ambivalência de que é portador qualquer projeto. [...] O] projeto pode definir-se como conceito dotado de propriedades lógicas a explicitar nas suas ligações com a ação a conduzir. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece-nos como figura, reenviando para um paradigma simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade para criar, de uma mudança a operar. O projeto seria, então, a transformação individual e coletiva de um desejo primitivo de apropriação. [...] Impõe certo tipo de presença, reenvia sempre para uma dupla ausência: aquela de uma ordem a despojar, aquela de uma ordem a fazer advir, uns e outros frutos desta ausência fundadora que todo o desejo exprime (BOUTINET, 1996, p. 23).

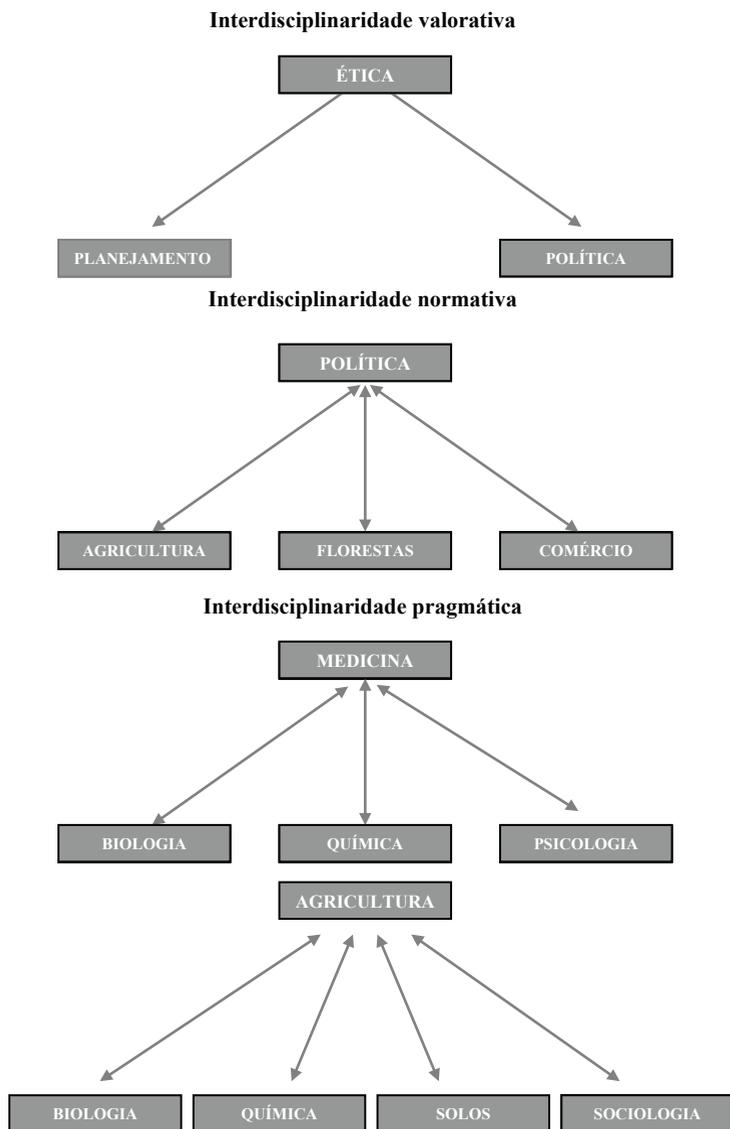
O desejo que o projeto interdisciplinar exprime pode ser epistemológico, metodológico, axiológico ou incorporar todas essas dimensões simultaneamente, a depender do modo como sejam caracterizadas as disciplinas. Max-Neef (2005), em lugar de diferenciá-las umas das outras por seus graus de influência ou pela complexidade que lhes é

inerente, classifica-as pela abrangência de suas finalidades, em empíricas, pragmáticas, normativas e valorativas, o que lhe permite propor estrutura interdisciplinar dos saberes calcada nesses atributos, isto é, configurar níveis de interdisciplinaridade superpostos, em que o propósito de cada nível é definido pelo nível imediatamente superior.

Então, as disciplinas do nível empírico abordam *o mundo como ele é*, a exemplo da física, química, geologia, fisiologia, genética, sociologia, economia, enquanto as do nível pragmático, envolvem *as capacidades de fazer*, representadas pela agricultura, arquitetura, engenharia, indústria, comércio, medicina, entre outras. É como se as disciplinas empíricas buscassem responder à questão “o que existe?” e as pragmáticas à pergunta: “como aplicar o aprendido no nível empírico?” O nível normativo acolhe disciplinas preocupadas com *a materialização das escolhas*, ou seja, com o que se deseja fazer, entre as quais, o planejamento, a política, o direito e outras de caráter nomotético, cabendo no nível valorativo às disciplinas que se ocupam da *ideia do dever ser*, “o que se deveria fazer?”, como a ética e a filosofia (Figura 3).

Essa perspectiva organizadora das disciplinas, em forma de pirâmide, ao colocar na base aquelas de nível empírico, evidencia que a linguagem própria a este nível de organização é a lógica, que bem acolhe as disciplinas demandantes de abordagens positivistas e pós-positivistas. O nível acima é mormente composto de disciplinas técnicas/tecnológicas, que instrumentalizam a capacidade de fazer, pelo que a linguagem de organização que lhe é próprio é o da cibernética, “que enfatiza apenas as propriedades mecânicas da natureza e da sociedade”, sem questionar razões ou valores. Cabe ao nível normativo esse questionamento e resposta, a fazer com que sua linguagem de organização inerente seja o planejamento, que, nas sociedades democráticas embute as respostas às questões cruciais, postas à escolha da população por votação. “O nível valorativo vai além do presente e do imediato. Pergunta e responde o que devemos fazer? Ou melhor, como devemos fazer o que queremos fazer?” (MAX-NEEF, 2005, p. 4, tradução).

**Figura 3** Interdisciplinaridade pragmática, normativa e valorativa



Fonte: Max-Neef (2005, p. 4).

Sob este racional, a transdisciplinaridade fraca é o resultado da coordenação de todos os níveis hierárquicos, ou seja, qualquer das múltiplas relações verticais, que inclua todos os quatro níveis, define uma ação transdisciplinar, a implicar na supremacia do pensamento relacional sobre o estritamente racional, por sua tendência ao reducionismo de uma lógica linear, pouco afeita às ciências humanas, sociais e às sociais aplicadas. Ao mesmo tempo, por cuidar dos níveis de organização dos saberes, a transdisciplinaridade fraca inclina-se ao trato de desafios que melhor podem ser entendidos por processos interligados de maneira e à maneira sistêmica. A adoção da lógica da verticalidade ou da interdisciplinaridade disposta em dois níveis, sugerida por Max-Neef (2005), onde o nível superior empresta sentido aos saberes do nível inferior, pode ser aplicada à variedade de conhecimentos que arquitetam a formação em Administração. De fato, a maior parte dos conhecimentos gerais de que a Administração se vale pertence a disciplinas que, na classificação internacional das áreas gerais da Educação Superior, se alinham no grupo 3. Ciências Sociais, Negócios e Direito, composto das subáreas de Ciências Sociais, Contabilidade e Tributação, Direito, Economia, Gerenciamento e Administração. A formação serve-se, ainda, de disciplinas do grupo 4. Ciências, Matemática e Computação, no que respeita a estas últimas, e, na Produção, das disciplinas a ela referentes, incluídas na área 5. Engenharia, Produção e Construção.

Pode-se aceitar, desse modo, que o conhecimento sobre o *arcabouço institucional* que acolhe a empresa ou a organização e onde se dá a atuação do administrador provém das subáreas de Direito, Economia, Contabilidade e Tributação, Ciências Sociais. As disciplinas dessas áreas correspondem àquelas que captam a realidade como ela é, empiricamente, de modo que conhecimentos dessas áreas-chave podem ser selecionados sob a específica demanda e para atender aos particulares interesses da Administração, instituindo-a como promotora de interdisciplinaridade pragmática, que colhe do empírico os saberes requeridos para instrumentar uma capacidade de fazer. Esta, à medida que se realiza, desdobra-se em exigências e demandas e afeta a base empírica, dinamizando-a.

Esse constructo destaca não só a adequação do conceito de interdisciplinaridade pragmática à Administração, mas evidencia que sua

normatividade advém dos ditames do modo de produção, no qual o lucro é considerado, ao mesmo tempo, pressuposto básico do investimento e objetivo final do negócio, o que instrui um primeiro circuito de racionalidade, o da acumulação capitalista. Esta é que instaura e dentro de si acolhe um segundo circuito, ao tomar as proposições das teorias e técnicas de Administração como descrições e prescrições voltadas à instrumentalização de produção eficiente, a caracterizar e delimitar o percurso lógico de segundo nível. Isto é, a lógica da produção eficiente está contida na lógica da eficácia acumuladora de capital, que tem no lucro seu veículo, estabelecendo o referencial normativo. A normatividade, por sua vez, está subordinada ao nível valorativo que lhe é superior, mas os valores são influenciados pelo modo de produção e tendem a ser com ele compatíveis. Isto é de tal importância que a própria história da humanidade parece acompanhar a evolução dos diferentes modos de produção - comunista primitivo, asiático, escravista, feudal, capitalista, socialista... -, ensejando formações econômico-sociais específicas e características em cada um deles.

### ***ESPAÇO DE APLICAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS TRABALHOS INTERCALARES***

Do exposto decorre que qualquer semestre do curso de graduação é, por natureza, multidisciplinar, mas apenas quando contar com conceitos orientadores específicos para ordenar e coordenar o trabalho das disciplinas - missão do semestre - pode ultrapassar a simples disposição horizontal de conteúdos. Esta componente do projeto pedagógico, a missão do semestre, ao contemplar as dimensões de racionalidade, delimitação de conteúdo, temporalidade e engajamento que lhe são próprias, imbui de sentido e orienta os esforços de docentes e estudantes para um período que é razoavelmente extenso para angariar novos conhecimentos e suficientemente curto para possibilitar avaliação do aproveitamento e adoção de medidas corretivas.

Como a prática mostra, da disposição ordenada e coordenada das unidades de conteúdo de cada disciplina não advém, naturalmente, integração de saberes ao modo multidisciplinar ou interdisciplinar. É requerido um *artefato* que possa por em congruência essa gama de conteúdos, coligando-os

e aplicando-os à realidade, para que seja possível avaliar se a componente multi ou interdisciplinar da missão do semestre foi alcançada, já que, como propõe Fazenda (1994), uma abordagem própria à interdisciplinaridade deve ser fundamentada na ação.

Esse artefato – aqui denominado de trabalho intercalar para portar o sentido de *propedêutico* ao ulterior desenvolvimento do trabalho de curso – tem a missão de mobilizar os agentes acadêmicos (direção acadêmica, coordenação, professores, alunos) em direção à ultrapassagem dos saberes disciplinares, por intermédio de trabalhos de pesquisa e de aplicação dos conteúdos ministrados à realidade em que o curso se insere, quer seus temas sejam estabelecidos institucionalmente (talvez na etapa inicial do curso) quer sejam selecionados pelos estudantes. De qualquer modo, os esforços se potencializam quando realizados em grupos e sob orientação de professor, quer quando a carga horária é disponibilizada como disciplina, na grade, quer quando alocada como atividade complementar.

A preocupação central há de repousar sobre uma relação teoria-prática referida ou inserida nas condições do ambiente e das características da região de atuação dos envolvidos. Instrui-se, assim, processo interdisciplinar e socialmente consequente de apropriação de conhecimento, na medida em que é a atuação em contexto específico que faz aflorar as exigências e os constrangimentos que irão confrontar o que é tido como sabido. É a isso que se refere Fazenda (1994) ao caracterizar as práticas interdisciplinares bem sucedidas: a construção de identidades pessoais e coletivas possibilitadas pela execução de trabalhos significativos, que vinculam o trabalho individual ao projeto do grupo ao qual os agentes pertencem. Só assim é possível acatar as recomendações de: a) produzir *conhecimento* circunstanciado e fundamentado; b) desenvolver *habilidade* de pesquisa e de divulgação do conhecimento produzido; c) disseminar *atitude* crítica em relação ao estado do ambiente, frente à história e ao futuro.

Por meio de trabalhos intercalares, cada tema *encerra* uma ilha de racionalidade consubstanciada em projeto, enquanto os agentes se *abrem* ao conhecimento ao explorarem a teoria e examinarem a prática. Esse fazer significativo sempre aborda o tema nos dois níveis de interdisciplinaridade

propostos por Max-Neef (2005), em que o nível superior, ao emprestar sentido aos saberes do nível inferior, permite ultrapassar o instrumentalismo estreito da pedagogia da promoção da resposta certa em prol de uma pedagogia da busca da pergunta instigante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior, como instituição, pode ser considerada o espaço-tempo socialmente estabelecido para propiciar, concomitantemente, inserir o acadêmico numa área de conhecimento e campo de atuação social e iniciá-lo em modo de pensar fundamentado e encaminhador à autonomia intelectual: essa sua missão. A frustração total ou parcial no alcance desses misteres, máxime do segundo, tolhe o desenvolvimento individual ao não estimular o alcance do estado de consciência reflexivo e a participação na construção social. Esta requer o tomar-se em projeto almejando ultrapassar o psicologismo vocacional para encontrar o eu social, demarcado por valores e formas de ver o mundo, a fim de apreender como as estruturas sociais do ambiente social relevante foram e estão organizadas e se instituíram em estruturantes dos próprios valores e das formas e modos de ver e de ser no mundo.

Academicamente, a consciência crítica só se consuma pela articulação de saberes, pelo desenvolvimento da capacidade de pesquisa e pela disseminação dos resultados do trabalho efetuado. “Consequentemente, o graduando precisa vivenciar a investigação como um processo de aprendizagem e isto contribuirá para a formação de um intelectual independente, capaz de formular e defender ideias próprias, criativas e inovadoras [...]” (LIMA, 2000, p. 38). É isto que propugna, em seu espírito, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

O percurso e a vida acadêmicos exigem produção intelectual progressivamente mais aprofundada e abrangente à medida que se dá seu transcurso, como a evidenciar o amadurecimento da reflexão de estudantes e professores, a obrigá-los a que se expressem em seus escritos; pois é como materializam o conhecimento construído e o que legam: seus escritos, sem o que a obra perde seu valor social. Nas Ciências Sociais Aplicadas, porém, muitos não se dão conta que a autoria não repousa apenas na descoberta do inusitado, mas também na articulação e rearticulação do tido como sabido, a abrir novas possibilidades aplicativas e interpretativas, ou perspectivas propositivas, oriundas, entre outras, da acuidade analítica, da contraposição

de antagônicos, da coerência da síntese. A tudo isso se pode denominar autoria: a resultante do entrelaçamento do saber formal com a persistente busca de autoformação, que impede os membros da academia, estudantes e professores, de serem apenas reprodutores do já sabido.

A instituição de trabalhos intercalares, em cada módulo ou semestre acadêmico, reclama a clara definição da missão de cada um deles, o que auxilia os professores na delimitação e na convergência dos conteúdos disciplinares e os coordenadores de curso na composição do currículo e na distribuição das cargas horárias entre as disciplinas e atividades. Para a realização dos trabalhos intercalares melhor seria a destinação de carga horária específica para incluí-los como atividade semanal regular, orientada por professor cuja formação balanceie o conhecimento do conteúdo teórico-empírico com o domínio dos procedimentos metodológicos e técnicos requeridos pela pesquisa.

Assume-se, assim, que a Administração, sob a óptica da interdisciplinaridade pragmática, vincula o aprender ao fazer em contexto, ou seja, a aprendizagem à prática real ou simulada do conhecimento adquirido no específico ambiente de atuação, para assegurar que a apropriação se concretize. É a aprendizagem em contexto que elide a instrumentação ideológica e faz, aos poucos, ultrapassar a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade pragmática, em direção àquela outra concepção de interdisciplinaridade desadjetivada, que alcança a consciência do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações e Sociedade*, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade – pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.
- BOUTINET, J.-P. *Antropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação.
- BRESSER PEREIRA, L.C. Economia e Administração: mercado e poder. *Revista de Administração de Empresas*, v. 19, n. 4, p. 39-43, 1979.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DE ZAN, J. A ciência moderna e o problema da desintegração da unidade do saber (1983). In: POMBO, O. (Org.). *Interdisciplinaridade. Antologia*. Porto: Campo das Letras, 2006.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FOUREZ, G. L'interdisciplinarité: sa fonction et la méthode des îlots. Pluri-interdisciplinarité. *Actes séminaire national 1998. Enfa. Toulouse-Auzevielle*, 1999, p. 36-51. Disponível em: <[www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/interdiscenfa.html](http://www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/interdiscenfa.html)> Acesso em: 12/01/2013.
- FOUREZ, G. *Fondements épistemologiques pour l'interdisciplinarité*. Texto provisório. 13., Congresso Internacional da Associação Mundial das Ciências da Educação: Universidade de Sherbrooke, Québec, Canadá, 2000,
- JAPIASSU, H. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- LIMA, M.C. *Ensino com pesquisa: uma revolução silenciosa*. São Paulo: Unidas, 2000.
- LIMA, M.C. O método de pesquisa-ação nas organizações: do horizonte político à dimensão formal. *Gestão Org.*, v.3, n.1, p. 139-152, 2005.
- MAX-NEEF, M. A. Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, v. 53, n. 1, 2005.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.
- PAULA, A.P.P. de; RODRIGUES, M.A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, Edição Especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.
- POMBO, O. *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Cátedra Humanismo Latino, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro 2003. Disponível em: <[www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002\\_11.pdf](http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002_11.pdf)> Acesso em: 12/01/2013.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. Cadernos de pedagogia universitária n. 3. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, abril de 2008. Disponível em: <[www.prg.usp.br/site/index.php?option=comcontent&view=article&id=188&Itemid=142](http://www.prg.usp.br/site/index.php?option=comcontent&view=article&id=188&Itemid=142)> Acesso em: 12/01/2013.

STICHWEH, R. Differentiation of scientific disciplines: causes and consequences. In: Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS). Paris: UNESCO, 2003.

TORDINO, C.A. Formação interdisciplinar de professores de administração. Revista de Ciências da Administração, v. 10, n. 20, p. 93-113, 2008.

## DADOS DOS AUTORES

**CLÁUDIO ANTÔNIO TORDINO\*** *catordino@pucsp.br*

**Doutor em Educação pela USP e pela PUCSP**

Instituição de vinculação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo/SP – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Formação docente e discente em Administração.

\* *Rua Minerva, 280, cj. 22 Perdizes São Paulo/SP 05007-031*