

**A pesquisa interdisciplinar na graduação em  
Administração: um estudo sobre condições para sua  
prática nas IES de Pernambuco**

**Fernanda Roda de Souza Araújo**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES**

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

**A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.**

**Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.**

---

Título da Monografia: A pesquisa interdisciplinar na graduação em Administração: um estudo sobre condições para sua prática nas IES de Pernambuco.

Nome do Autor: Fernanda Roda de Souza Araújo

Data da aprovação: 15/01/2004

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Local e data: Recife, 15 de Março de 2004

-----  
Assinatura do autor

**A pesquisa interdisciplinar na graduação em  
Administração: um estudo sobre condições para sua  
prática nas IES de Pernambuco**

**Fernanda Roda de Souza Araújo**

**Orientador: Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos, Ph.D.**

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Organizações, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco

**Recife, 2004**

ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza

A pesquisa interdisciplinar na graduação em Administração : um estudo sobre condições para sua prática nas IES de Pernambuco / Fernanda Roda de Souza Araújo. – Recife : UFPE/CCSA/PROPAD, 2004.

92 p. : il., tabs.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Administrativas. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2004.

1. ADMINISTRAÇÃO – INTERDISCIPLINARIDADE. 2. ADMINISTRAÇÃO – ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO. 3. ADMINISTRAÇÃO – PESQUISA INTERDISCIPLINAR.

I. Título

CDU – 658:001.891

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação em Administração

# **A Pesquisa Interdisciplinas na Graduação em Administração: um estudo sobre condições para sua prática nas IES de Pernambuco**

**Fernanda Roda de Souza Araújo**

Dissertação submetida ao corpo docente do Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 15 de janeiro de 2004.

Banca Examinadora:

Prof. Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos, Ph.D. – orientador – UFPE

Profa. Tânia Maria Diederichs Fischer, Doutora – examinadora externa – UFBA

Profa. Rezilda Rodrigues Oliveira, Doutora – examinadora interna - UFPE

À minha avó, Nair de Souza Araújo (*in memoriam*), por tudo o que representou e representa em minha vida.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação.

Em especial para Maristela Melo, pelo apoio e amizade, e ao meu eterno mestre, Pedro Lincoln Mattos.

A todos que fazem o PROPAD – Programa de Pós Graduação em Administração da UFPE, pelas boas horas de estudo.

Agradeço, por tudo, aos meus pais, Fernando e Lucimar, e a Otto Benar, pela oportunidade de vencer desafios.

Não poderia deixar de mencionar Lyana Salgues e Ionete Cavalcanti, pela amizade verdadeira.

E, por fim, mas não menos importante, Nildo Cassundé Junior, pelo companheirismo nos altos e baixos momentos da vida.

“Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ‘ensina’ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” *Pedro Demo*

## **Resumo**

Esta dissertação versa sobre as condições para a prática da pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração, enquanto estratégia possível para promover a integração dos conteúdos, atualmente fragmentados pela desarticulação das disciplinas que compõem a grade curricular. Discutem-se primeiramente os conceitos básicos associados a esse problema. O campo de estudo empírico, onde aquela prática não está ainda institucionalizada, são as escolas de Administração no Estado de Pernambuco, representadas por uma amostra de dez instituições. Os dados analisados foram: os projetos pedagógicos, entrevistas com os coordenadores e questionário com os professores. Os resultados obtidos indicam que a prática geralmente não corresponde aos projetos pedagógicos e que várias escolas sequer desenvolvem simples trabalhos de pesquisa. Para os coordenadores, a condição primordial para a institucionalização da pesquisa interdisciplinar seria ter-se maior tempo de permanência do professor na escola. Sem embargo dessa importante condição, os docentes preferem destacar, como fator essencial para o desenvolvimento desse tipo de trabalho, condições de natureza cultural, especialmente a promoção de um clima de inovação e qualidade do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Administração, interdisciplinaridade, pesquisa interdisciplinar.

## **Abstract**

This dissertation deals with the conditions for the practice of inter-disciplinary research in undergraduate courses of administration as a possible strategy for the integration of curricular contents, now fragmented by the dissociation of course subjects. First, basic concepts related to this problem are discussed. The field of empirical study is the schools of administration of the State of Pernambuco (Brazil), where that practice is not institutionalized yet. They are represented by a sample of ten schools. Data for analysis were: pedagogical projects, interviews with course coordinators and questionnaires by teachers. Results show that real practice does not match pedagogical projects, as several schools not even develop research work. According to course coordinators, the main condition to make inter-disciplinary research feasible is to enlarge regular stay of teachers in school. Notwithstanding this important condition, teachers seem to point, before it, cultural conditions, mainly the promotion of a climate of innovation and quality of knowledge, as the essential factor for the development of that type of research.

Key-words: Management teaching, inter-disciplinary, inter-disciplinary research.

## Lista de figuras

Figura 1 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo a localização.....	54
Figura 2 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo o tamanho.....	54
Figura 3 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo a idade.....	54
Figura 4 (4) – Gráfico grupo amostral x regime de trabalho.....	72

## Lista de tabelas

Tabela 1 (1) – Quantidade de cursos/habilitação em Administração nas IES brasileiras	26
Tabela 2 (3) – Relação de escolas de Administração em PE em março de 2003.....	51
Tabela 3 (3) – Amostra: IES de acordo com os grandes grupos amostrais.....	53
Tabela 4 (3) – IES do universo e da amostra por região, tamanho e idade.....	54
Tabela 5 (3) – Número total e amostra de docentes segundo os grandes grupos de IES..	56
Tabela 6 (4) – Relação de questionários respondidos por IES.....	69
Tabela 7 (4) – Perfil dos docentes por grupo amostral.....	70
Tabela 8 (4) – Grupo amostral x regime de trabalho.....	71
Tabela 9 (4) – Grupo amostral x atuação no planejamento e coordenação de pesquisa...	72
Tabela 10 (4) – Promoção de pesquisa pelo curso de graduação em Administração em que participem mais de uma disciplina (respostas múltiplas).....	74
Tabela 11 (4) – Grau de viabilidade às condições para a pesquisa interdisciplinar.....	75
Tabela 12 (4) – Valores dos índices de viabilidade das condições para a pesquisa interdisciplinar, segundo a opinião dos docentes.....	75
Tabela 13 (4) – Diferença de médias para os grupos amostrais.....	77

# Sumário

1 O problema e o campo de pesquisa.....	13
1.1 Introduzindo o problema: formação em Administração e interdisciplinaridade.....	13
1.2 A evolução do ensino de Administração no Brasil.....	15
1.3 Insuficiência atual da estrutura dos cursos de graduação em Administração.....	18
1.4 Nota sobre a evolução do Ensino Superior de Administração em Pernambuco.....	24
1.5 Caracterizando o problema da interdisciplinaridade nos currículos de graduação em Administração.....	26
1.5.1 Os currículos de graduação em Administração: estrutura disciplinar e interdisciplinaridade.....	32
1.6 Questão orientadora e objetivos.....	33
2 Discussão teórica.....	35
2.1 Interdisciplinaridade: conceituação do termo.....	35
2.2 A construção da interdisciplinaridade: evolução histórica no cenário brasileiro.....	38
2.3 Pesquisa e interdisciplinaridade.....	40
2.4 Condições para a pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração.....	45
3 Metodologia.....	49
3.1 Estratégia e fases.....	49
3.2 Definição da amostra.....	50
3.2.1 Universo de Instituições de Ensino Superior.....	50
3.2.2 Amostra de IES.....	52
3.2.3 Amostra de professores.....	55
3.3 Instrumento de coleta de dados primários.....	57
3.4 Tratamento dos dados.....	59
3.4.1 Entrevistas.....	59
3.4.2 Questionários.....	60
4 Resultados do estudo empírico.....	62
4.1 O depoimento dos coordenadores de curso.....	62
4.1.1 A participação dos professores em atividades extra-classe.....	63
4.1.2 A gestão da escola e a pesquisa interdisciplinar.....	64
4.1.3 Clima de inovação e promoção da qualidade do conhecimento.....	66
4.1.4 O projeto pedagógico e sua influência efetiva.....	67
4.1.5 Sistema de avaliação aberto a outras atividades.....	68
4.2 Análise estatística dos questionários.....	69
4.2.1 Perfil dos docentes.....	70
4.2.2 A relação perfil docente - condições para pesquisa interdisciplinar.....	71
4.2.3 Os docentes e a promoção da pesquisa interdisciplinar.....	74
4.2.4 Os docentes e as condições para a pesquisa interdisciplinar.....	74
4.2.5 Os grupos de escolas e as condições para a pesquisa interdisciplinar.....	76
4.3 Análise integrada.....	77
5 Conclusões.....	80
Referências.....	83
Apêndice A – Levantamento preliminar.....	89
Apêndice B – Quadro classificatório IES: área x tamanho.....	90
Apêndice C – Quadro classificatório IES: área x idade.....	92
Apêndice D – Relação das entrevistas.....	94

# **1 O problema e o campo de pesquisa**

---

## **1.1 Introduzindo o problema: formação em administração e interdisciplinaridade**

Os cursos de graduação em Administração apresentam um longo percurso de evolução no Brasil. Desde a criação do primeiro curso, por volta de 1902<sup>1</sup>, até os dias atuais, com a expansão em massa das escolas de Administração<sup>2</sup>, a formação dos administradores tem sido pautada nos velhos modelos de organização, assentados em valores e princípios comprometidos tão somente com a dimensão econômica. Ainda hoje, a estrutura dos cursos de graduação em Administração apresenta características excessivas de tecnicismo e de fragmentação do conhecimento em inúmeras disciplinas.

O problema da formação do profissional em Administração se agrava à medida que o processo de modernização, pelo qual passa a sociedade brasileira, intensifica-se. O mercado está começando a exigir que o futuro administrador seja incentivado a romper paradigmas, a criar e ousar em um mundo de complexidade crescente e que se transforma rapidamente. Mais ainda, que seja capaz de romper com as antigas regras de um país onde, em muitos setores, a concorrência e o risco não faziam parte dos negócios. Entretanto, para que esse profissional atue de forma competente e atenda às expectativas do mercado de trabalho, é preciso que haja uma impecável assimilação e, principalmente, articulação dos conhecimentos das diversas disciplinas inseridas no currículo do curso. Assim sendo, as barreiras existentes entre as disciplinas, fator de fragmentação do saber, quando superadas, criam a possibilidade

---

<sup>1</sup> Detalhes desses fatos serão apresentados adiante, seção 1.2, página 15.

de fazer com que o futuro profissional compreenda e critique as inúmeras informações disponíveis para as situações e decisões do trabalho.

Dessa maneira, cabe às universidades se desvencilhar da velha abordagem cartesiana tradicional, na qual o ensino de Administração foi dividido desde sua primeira regulamentação, em 1966. É preciso começar a questionar se é eficaz fazer do aluno o único responsável pela integração dos conteúdos fragmentados em diversas disciplinas, pressuposto didático atualmente generalizado nos cursos de graduação em Administração. O ensino fragmentado, portanto, precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. Esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial de uma boa educação superior.

Nesse sentido, clamar pela interdisciplinaridade é protestar contra esse saber fragmentado, especializado, que é difundido nas escolas de Administração. A prática da pesquisa interdisciplinar, nesse sentido, implica uma reflexão sobre essa repartição epistemológica do saber em disciplinas compartimentadas.

A universidade é, por excelência, um espaço de produção do conhecimento. O saber não é apenas transmitido, mas produzido através da investigação científica. Portanto, parece ser impossível dissociar o ensino da pesquisa. No entanto, esta dicotomia, ensino-pesquisa, ainda precisa ser superada. É preciso levar para as salas de aula da graduação a prática da pesquisa e torná-la uma estratégia para integrar os conhecimentos, ainda, desarticulados.

A pesquisa interdisciplinar surge, no contexto universitário, como sendo uma possibilidade de superação da dicotomia ensino-pesquisa. Não é agrupando os saberes, em forma de disciplinas, mas reunindo as atividades dos docentes, pela prática do trabalho cooperativo, juntos em torno de um mesmo problema de pesquisa, que os conhecimentos integrados e interdisciplinares serão produzidos. A prática da pesquisa pode ser, enfim, uma

---

<sup>2</sup> Detalhes desses fatos serão apresentados adiante, seção 1.2, página 15 e seção 1.4, página 24.

estratégia possível para solucionar o problema da fragmentação do ensino nos cursos de graduação em Administração. Essa afirmação ou hipótese de trabalho dá o rumo e desperta o problema desta dissertação. Este, como se verá adiante, completar-se-á pela visão situada do campo empírico de interesse (os cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco), ainda distante do ideal acima posto.

## **1.2 A evolução do ensino de administração no Brasil**

Na busca de explicações para a principal fragilidade percebida na formação de administradores, ou seja, o predomínio nas estruturas curriculares de marcante parcelamento dos conteúdos, tratados de maneira praticamente independente e acarretando, como consequência para os profissionais, a ausência de visão sistêmica, há que se considerar, inicialmente, os fatores determinantes que originaram os cursos de Administração no Brasil (LOPES, 2002, p.2).

Os primeiros cursos na área de Administração no Brasil datam do ano de 1902, cujo ensino, ainda não regulamentado, era realizado por duas escolas particulares, a Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo. Segundo Nicolini (2002, p.1), “durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com o ensino das Ciências Econômicas, até a definição do currículo mínimo do curso de graduação em Administração”. A regulamentação do ensino de Administração ocorreu após a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino, em 1931. Neste mesmo ano, em São Paulo, é criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), cujo objetivo era o de divulgar as teorias e os métodos da administração científica e clássica, a fim de aperfeiçoar o desempenho dos profissionais na resolução de problemas relacionados à administração das empresas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1993).

A partir do início da década de quarenta é que o contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros, período em que se acentua a

necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do curso de Administração (ANDRADE, 2001).

O desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente agrária que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos (Martins, 1989 apud ANDRADE, 2001, p.13).

Foi através dessa necessidade emergente que ocorreu a regulamentação da profissão, em meados dos anos sessenta, com a Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Os profissionais da área receberam o nome de Técnicos em Administração. Esse termo fez menção à idéia originalmente propulsora dos cursos de Administração, cuja característica inicial era a formação de técnicos para lidar com uma burocracia especializada (LOPES, 2002).

Face à demanda por administradores, é criada, em 1941, em São Paulo, a primeira escola de Administração do país, a Escola Superior de Administração e Negócios.

Um marco para o desenvolvimento do ensino de Administração foi através da criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), uma das mais importantes instituições do ensino superior de Administração do Brasil, cuja origem é relacionada à criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, um dos responsáveis pela modernização do Estado brasileiro que liderava, no Estado Novo, de Getúlio Vargas, um processo de industrialização. Tal modernização seguia as características da burocracia weberiana e das teorias de Taylor e Fayol, no dispor do pessoal, material, orçamento, organização e métodos (Mezzomo Keinert & Vaz, 1994 apud NICOLINI 2001).

Instituída em 1944, a FGV teve como objetivo formar profissionais especialistas para a administração pública e privada, tornando-se, posteriormente, “um modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país” (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997, p.23 apud NICOLINI, 2002, p.2). Dois anos mais tarde, em 1946, foi

fundada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) da Universidade de São Paulo, cujo principal objetivo era o de colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público. Vale salientar que a FEA não oferecia o curso de Administração, possuía apenas o de Ciências Econômicas e o de Ciências Contábeis, no entanto, existia um conjunto de disciplinas, nos dois cursos, que evidenciavam uma preocupação com as questões administrativas (Andrade, 1995 apud NICOLINI, 2002).

Com objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) é fundada, em 1952 no Rio de Janeiro, após visita de representantes da FGV a diversos cursos de Administração Pública em Universidades Americanas. “Nestas circunstâncias, a administração pública teve um enfoque teórico mecanicista, estabelecendo-se relações estreitas entre organização pública e privada”, contribui Fischer (1984, p.278).

Dois anos mais tarde, em 1954, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Atendendo às expectativas do empresariado local, a escola destinou-se a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial na capital econômica e coração da iniciativa privada do país.

Através de um convênio firmado entre os governos brasileiro e americano, em 1959, que instituiu o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, a influência estrangeira torna a se manifestar. Desse modo, o ensino, recente no Brasil, de Administração fica marcado como sendo, somente, uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos.

Se o surgimento do ensino de Administração é resultante do desenvolvimento econômico do governo de Getúlio Vargas, um grande incentivo dado à expansão desse ensino foi o surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam, no ambiente de intensas mudanças econômicas que vinham ocorrendo (NICOLINI, 2001, p.3).

Pode-se dizer, portanto, que o desenvolvimento das escolas de Administração no Brasil, inicialmente, ocorreu no interior das instituições universitárias que associavam ensino e pesquisa (Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, 1997 apud NICOLINI, 2002). Rapidamente, escolas como a EBAP e a USP tornaram-se pólos de referência e, com isso, os cursos de graduação em Administração ascenderam em passo acelerado no país.

### **1.3 Insuficiência atual da estrutura dos cursos de graduação em Administração**

O Brasil vive, desde o início dos anos 90, um período de intensas mudanças: privatizações e concessões nas áreas em que antes atuava apenas o Estado, incorporações de empresas nacionais por empresas estrangeiras, fusões de empresas brasileiras com outras a fim de enfrentar a concorrência global (NICOLINI, 2001). Diante desse processo de modernização, pelo qual a sociedade brasileira vem passando, um dos principais pontos de análise é o equacionamento das questões educacionais do país, em todos os níveis (SCHWARTZMAN, 1994).

Em um momento como este, é fundamental que se possa contar com administradores cuja capacidade seja a de romper com as antigas regras de um país onde a concorrência e o risco não faziam parte dos negócios. “O país requer administradores aptos a gerenciar a crise e garantir a democracia, em uma economia moderna” (FISCHER, 1993, p.16). Neste contexto, os velhos modelos de organização e gerência do trabalho, fundamentados nos princípios da Administração Científica, cujas bases remontam à Revolução Industrial, já não atendem mais às exigências do mercado. Historicamente, de acordo com Corrêa (2001), o modelo do administrador foi se configurando com maior ênfase no âmbito da racionalidade técnica e no uso da racionalidade instrumental. Esta caracterização orientou e sustentou, por

décadas, a formação de profissionais assentada em valores e princípios comprometidos tão unicamente com a dimensão econômica. Desse modo, é possível perceber que a estrutura dos cursos de graduação em Administração, com sua expansão e passar dos anos, foi dominada pelo excesso de tecnicismo, tornando rapidamente arcaicos os programas desse curso. Conseqüentemente, por esses cursos estarem ligados, muitas vezes, a escolas isoladas e sem produção científica, a atualização curricular tornou-se uma prática não muito constante (Motta 1983 apud NICOLINI, 2002). “Mesmo nas melhores escolas do Brasil os programas lembram cursos norte-americanos da década de 60” (Motta, 1983 apud NICOLINI, 2002, p.4). Neste sentido, Birochi (2000, p.83) complementa que “é neste contexto de profundas mudanças da realidade e de seu conseqüente reflexo nas estruturas estabelecidas da aprendizagem que surge uma proposta de construção de uma nova organização curricular do ensino superior”.

É preciso mencionar que, foi somente através do parecer nº 307/66, aprovado em 08 de Julho de 1966, um ano seguinte à regulamentação da profissão, que o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo e o tempo de duração para o curso de Administração.

Segundo Guerra (2001), não é mais esperado do curso de graduação em Administração a formação de profissionais que respondam somente às necessidades do mercado, ou seja, o administrador, como acontecia antigamente, não deve ser treinado com vistas apenas à solução de problemas, espera-se mais de um profissional em um mundo em transformação constante. Ao invés de treiná-lo para dar respostas prontas aos problemas rotineiros, deve-se educá-lo para desafios maiores. Assim sendo, passa a ser importante que os cursos de graduação em Administração, neste novo contexto, privilegiem “não somente as técnicas necessárias e nem ao menos transmitam aos seus discentes somente as fórmulas prontas, mas que estejam preocupados também em trazer o lado crítico, dando aos discentes a

possibilidade de aprender a aprender”, acrescenta Spers (2001, p.15-16). Sabe-se, por exemplo, “que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional” (FAZENDA, 2000, p.8). “Quando a especialização resvala para o encerramento em detalhes, faz perder a noção do todo, dificultando o diálogo com a realidade” (DEMO, 1992, p.49). Neste sentido, o Conselho Federal de Administração, no parecer nº 433/93, destaca que

[...] no caso específico de Administração, deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reproduzidor das forças produtivas e das relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 1993, p.292, grifo do autor).

A Administração, enquanto área de conhecimento, vem sofrendo transformações em ritmo muito acelerado, portanto, é fundamental que o futuro administrador seja incentivado a romper paradigmas, a criar e a ousar em um mundo de complexidade crescente e que se transforma rapidamente.

Neste contexto de desafios, uma questão crucial deverá ser enfrentada pelas escolas de Administração: encarar as questões referentes às demandas de novas concepções e qualificações do trabalho do administrador no sentido de incorporá-las nas suas políticas e práticas de ensino (CORRÊA, 2001). Complementando esta idéia, Fischer (2000) afirma que a revolução do ensino chegou e agita as escolas brasileiras. São propostas de mudanças na graduação e pós-graduação que refletem as novas relações da sociedade cada vez mais demandante por ensino, das políticas nacionais indutoras de transformações institucionais e das mudanças na cultura de trabalho das instituições.

“Desvinculadas [as escolas] do processo de construção científica, não é de se espantar que o ensino de Administração permanecesse inalterado na sua legislação por vinte e sete anos, insensível às mudanças por que passava o mundo” (NICOLINI, 2001, p.4).

Com a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, em 4 de outubro de 1993, o novo currículo mínimo passa a ser o grande desafio das universidades, que, a partir de então, tiveram que oferecer uma formação mais próxima da generalista, ao assumir a condição da Administração como uma ciência social aplicada.

Para Fazenda (1996), a superação das barreiras existentes entre as disciplinas, que se reflete na fragmentação dos conteúdos, cria a possibilidade de situar o aluno de graduação, e o futuro profissional, no mundo de hoje, de fazê-lo compreender e criticar as inúmeras informações disponíveis no mercado.

Portanto, recai sobre as escolas a necessidade de associar ao processo ensino-aprendizagem não apenas os conteúdos (conhecimentos) que o aluno deverá obter de um conjunto de disciplinas, como comumente se faz, mas que sejam previstas quais ações ou desempenhos este aluno será capaz de executar com o desenvolvimento de habilidades e quais são as atitudes desejáveis para ele. “Identifica-se a questão do ensino fragmentário e a decorrente ausência de adequada visão geral e articulada de organização/empresa, como alguns dos principais problemas na formação dos profissionais de Administração” (LOPES, 2002, p.2).

“Baseado no método cartesiano, o ensino de Administração foi dividido desde sua primeira regulamentação, em 1966, em grupos de matérias; a regulamentação de 1993, longe de alterar conceitualmente a primeira, dá apenas um novo arranjo a divisão anterior”, ressalta Nicolini (2001, p.7). Em conformidade, Nicolini (2001, p.8) aponta ainda que as abordagens relativas a cada disciplina “são muitas vezes tão diferentes quanto os professores que as lecionam, ‘o que se compreende a partir da estrutura universitária brasileira, que provoca o isolamento dos especialistas’”. Essa posição inicial se institucionalizou de tal maneira que, até os dias atuais, a educação do administrador, em nível de graduação universitária, não tem conseguido se desvencilhar desses condicionamentos iniciais (GRAVE et al, 2002).

No ensino superior, todas as disciplinas que compõem o currículo obrigatório de um curso são essencialmente fundamentais para a formação do profissional a que se destinam, mas, supervaloriza o docente altamente especializado em determinados conhecimentos, não questionando sua capacidade de atender aos aspectos mais básicos e elementares de outras disciplinas que não a sua (BONCHNIAK, 1992). “Incoerentemente, entretanto, [o professor] exige que todos os alunos o façam com muito mais minudência” (BOCHNIAK, 1992, p.65). Desta forma, as escolas de Administração, ao procurar atender e se adequar às novas exigências do mercado de trabalho, começam a questionar se é eficaz a metodologia atual de ensino, que faz do aluno o único responsável pela integração dos conteúdos fragmentados em inúmeras disciplinas, ministrados de forma isolada e estanque pelos professores especialistas (MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JÚNIOR, 2002).

Através da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 9 de maio de 2002, inicia-se um novo processo de discussão do ensino de graduação em Administração. Destacam-se desta nova LDB os seguintes trechos:

Art. 11º - A elaboração do projeto pedagógico deverá respeitar os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinariedade, da contextualização e de flexibilidade.

Art. 12º - A Instituição deverá prever e implementar uma política de avaliação docente, discente e institucional.

III – A avaliação discente deverá adotar, com respeito à legislação vigente, tanto quanto possível, critérios multi e interdisciplinares de avaliação, proporcionando ao aluno um aprendizado sistêmico do conhecimento, não se restringindo à avaliação compartimentada e isolada da disciplina (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO, 2001, p.10-11, grifos nossos).

É preciso, portanto, repensar a questão do ensino em Administração sem perder de vista a relevância da articulação dos conteúdos ministrados nas salas de aula da graduação em Administração, ponto que continua sendo fator de discussão entre os educadores, educandos e pesquisadores. “A realidade de um novo modo de conhecimento está se delineando no

horizonte do saber, apontando para a Era da Interdisciplinaridade” (BELLINASSO, 1998, p.51).

Na tentativa de superar as deficiências curriculares e conseguir bons indicadores de qualidade [...], a interdisciplinaridade passa a ser adotada no ensino da administração como um instrumento capaz de reunir todo o conhecimento ministrado ao aluno durante um curso que é desenvolvido dentro de uma lógica meramente disciplinar que, muitas vezes, utiliza-se de estratégias ou ferramentas pluri ou multidisciplinares, tais como trabalhos de grupo, justapondo os conteúdos de várias disciplinas sem que se desenvolva um esforço de provocar uma síntese, sem que se consiga articular os diversos saberes de forma integrada, deixando esta tarefa por conta e risco apenas de cada um dos alunos, ou fazendo-se só através dos temas transversais (DIAS, 2002, p.4).

“O problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que o compõe. É a inter-relação entre elas” (NICOLINI, 2001, p.7). Parece ser, somente através dos conhecimentos interdisciplinares, segundo Japiassú (1996), que os alunos irão ter o desejo de enriquecimento por enfoques novos, o gosto pela combinação das perspectivas, e o gosto pela ultrapassagem dos caminhos já batidos e dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados.

Nesse sentido, “no momento em que a ciência de inspiração cartesiana ia muito logicamente do complexo ao simples, o pensamento científico contemporâneo tenta ler a complexidade do real sob a aparência simples dos fenômenos”, comentam Morin e Le Moigne (2000, p.45). Assim sendo, “a realidade de ensino fragmentado [...] deve ser substituída por uma visão holística, em suas diversas nuances, gerando possibilidade de interações criativas do saber” assinala Andrade et al (2001, p.10). Os conhecimentos interdisciplinares aparecem, enfim, como condição *sine qua non* de uma boa base de educação superior.

## **1.4 Nota sobre a evolução do Ensino Superior de Administração em Pernambuco<sup>3</sup>**

Apesar dos primeiros cursos de Administração no Brasil terem surgido por volta de 1902, da regulamentação do ensino de Administração ter ocorrido no início dos anos 30, após a criação do Ministério da Educação, e da primeira escola ter sido fundada em 1941, em São Paulo, o ensino superior de Administração, em Pernambuco, só se desenvolveu recentemente na década de 70.

Ao longo de sua trajetória, o ensino de Administração no Estado foi estruturado tendo, de um lado, como modelo as escolas americanas de Administração e, de outro, as escolas militares, que exerceram grande influência, já que, foram as Academias Militares a realizar os primeiros cursos técnicos em Pernambuco.

Um fato a notar é o ambiente universitário em que surgiram os três primeiros grandes cursos.

A situação da Faculdade de Ciências da Administração (FCAP), surgida no final de 1956 e vinculada à Universidade de Pernambuco (UPE), pareceu ser especial em relação às escolas que se estabeleceram em seguida. Na época em que foi criada, a FCAP foi reunida ao conjunto de escolas, de natureza técnico-científica, que formavam a UPE (as escolas de Engenharia, Ciências Médicas e Odontologia). Foi preciso consolidar isoladamente e impor o Curso de Ciências Administrativas, uma vez que não existia, à época, tradição de ensino na área de ciências humanas e sociais naquela Universidade; ao contrário da Medicina e da Engenharia, cujo ensino remonta, respectivamente, ao ano de 1908 e 1912. O curso de Administração era tido, inclusive, como sendo um curso de segunda classe. Nem a

---

<sup>3</sup> Não foram encontrados estudos sistemáticos sobre a evolução do ensino superior de Administração em Pernambuco. Esta seção foi elaborada com objetivos modestos de uma breve referência introdutória, e com base apenas na entrevista realizada, em 26/03/03, com a Prof<sup>a</sup>. Danizete Maria Cerpa Pereira e com o Prof. Luiz Augusto Rodrigues, membros da antiga Delegacia do MEC. Não apresenta mais que algumas notas introdutórias.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nem a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), à época da criação de seus cursos de graduação em Administração, no início dos anos 60 e 70, respectivamente, tiveram aquele tipo de problema. Não representavam uma cultura estranha ao restante da universidade, a qual, nesses casos, comportava centros de ciências humanas e sociais, eventualmente presentes ao corpo docente de Administração.

Um outro fator a notar, é que, até os dias atuais, é possível perceber um certo descompasso entre a realidade econômica de Pernambuco e a formação dos gestores. Ainda se tem como base uma situação que diverge da média das empresas brasileiras e, especialmente, das pernambucanas. A realidade é a das pequenas e médias empresas, das estruturas familiares. No entanto, teve-se durante décadas a formação de profissionais visando o funcionamento das grandes estruturas burocráticas.

Ainda na década de 70, começou uma ampliação dos cursos de Administração em escolas do interior do Estado. Entretanto, a abordagem permanecia a mesma, voltada para as grandes empresas. Foi apenas ao final da década de 80 e início dos anos 90, por influência de uma escola teórica que surgiu nos Estados Unidos (*Small is beautiful*, desenvolvida por pesquisadores que tiveram ligação com Harvard), que se começa a ensinar a Administração voltada para a pequena e média empresa, com tecnologias e metodologias de gestão para esta realidade.

Ao final dos anos 90 e início de 2000 ocorreu a grande difusão, em Pernambuco, assim como em outras regiões, das escolas de graduação em Administração. Contudo, percebe-se um grande descompasso entre a expansão dos cursos de graduação em Administração e os ciclos de expansão e retração da economia. A atividade de administração pressupõe que se tenha atividade econômica crescente ou, ao menos, estável; e o que se percebe é a explosão dos cursos de Administração no momento em que a economia estava se retraindo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), através do Portal SiedSup, existiam, em dezembro de 2003, 2.806 cursos, contados por habilitações, que oferecem Administração nas escolas em todo o país, 387 deles concentrados só no Nordeste. Pernambuco é o décimo estado, em nível nacional, com o total de 78 cursos/habilitações em 44 escolas; regionalmente (Nordeste) ele é o segundo, bem abaixo da Bahia.

Ilustrativamente, tem-se:

**Tabela 1 (1) – Quantidade de cursos/habilitação em Administração nas IES brasileiras**

<i>Ordem</i>	<i>U.F.</i>	<i>Cursos/habilitação em Administração</i>	<i>Ordem</i>	<i>U.F.</i>	<i>Cursos/habilitação em Administração</i>	<i>Ordem</i>	<i>U.F.</i>	<i>Cursos/habilitação em Administração</i>
1	SP	886	<b>10</b>	<b>PE</b>	<b>78</b>	19	PI	31
2	MG	250	11	MS	64	20	TO	28
3	RJ	233	12	DF	62	21	PB	26
4	PR	224	13	MT	60	22	AL	21
5	RS	157	14	RO	45	23	RN	21
6	SC	123	15	CE	39	24	SE	18
7	BA	121	16	PA	36	25	AP	14
8	ES	101	17	MA	32	26	AC	7
9	GO	91	18	AM	31	27	RR	7

Fonte: Portal SiedSup – [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br) - acesso em: 18 dez. 2003

## **1.5 Caracterizando o problema da interdisciplinaridade nos currículos de graduação em Administração**

Antes de se chegar à tentativa de um ensino interdisciplinar, a educação passou por um processo de difícil evolução.

Desde o século XVII que o método cartesiano influencia a metodologia de ensino, organizando o conhecimento em disciplinas, “decompondo o todo em partes, na pretensão de chegar à verdade através da ciência” (DIAS, 2002, p.1). Séculos adiante, a epistemologia positivista aprofundou essa tendência inspirando currículos baseados na fragmentação das disciplinas. “A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir,

sobretudo, do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico”, complementa Japiassú (1976, p.40).

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experimental [...]. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998, p.14).

“O aluno de ensino superior tem se formado com base em conhecimentos que são, na verdade, uma colcha de retalhos, uma justaposição de informações, de especializações” (BELLINASSO, 1998, p.51). Nesse sentido, Nogueira e Geraldi (1994 apud MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JÚNIOR, 2002) destacam que a realidade é interdisciplinar e, se por conta de facilidade didática, o homem a desmembra em partes, é necessário que, após às análises, não se anule a necessidade de se realizar a junção das informações, a fim de se recuperar a visão de conjunto, de um todo. “O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p.55).

Apesar de o ensino ter sido dividido em grupos de disciplinas, desde a primeira regulamentação do curso de Administração, em 1966, através do Parecer CFE nº 307/66, é possível perceber que já havia uma nascente preocupação com relação a esta visão de conjunto apontada por Nogueira e Geraldi. Destaca-se, naquele Parecer, aprovado em 8 de julho de 1966, que “seria ideal, ainda que de remota viabilidade, a existência de matérias-síntese ou de professores polivalentes nos cursos de graduação. O seu papel seria o de integrar as matérias afins que partilham o mesmo campo do saber” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1966, p.66, grifos nossos).

Nesse paradigma de disciplinaridade, conhecer é separar. As disciplinas caracterizam-se, portanto, como os módulos a partir dos quais se constroem os projetos pedagógicos com um currículo mínimo (MORIN, 1997). Para Lück (2002, p.37) as disciplinas produzem “um

conhecimento aprofundado e parcelar” e, dessa forma, constroem conhecimento linear, que se fragmenta cada vez mais em nova disciplina, sempre que se tenta aprofundá-lo. Para Santomé (1998, p.127) “em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer [...] à desvalorização de outras que considerar rivais”. Com isso, o “estudante acaba prejudicado, porque o isolamento torna o aprendizado penoso, confuso e pouco profícuo, e também os professores, que não se beneficiam do contato com outros professores e pesquisadores” (NICOLINI, 2001, p.8).

“O saber disciplinar, na medida em que é aprofundado, gera a especialização levando o especialista a acumular conhecimentos lacunares, não dominando nem mesmo uma área específica do conhecimento” (DIAS, 2002, p.3). E não é isso que o mercado espera de um bom profissional hoje. Os novos profissionais de Administração precisam estar, ao mesmo tempo, local e globalmente focalizados, ou seja, inseridos dentro de um contexto de globalização (Kilmmik, 1999 apud DIAS, 2002).

“Os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas”, destaca Shön (2000, p.16). Como, então, ainda é possível permanecer com a construção linear dos conhecimentos, consequência da fragmentação das disciplinas, nas escolas de Administração de Empresas?

Por causa dessa disciplinaridade, dessa dissociação de conhecimentos, um sinal impressionante de nosso tempo, de acordo com Capra (1991 apud LÜCK, 2002, p.28), “é o fato de que as pessoas que se presumem serem especialistas em vários campos já não estarem capacitadas a lidar com os problemas urgentes que surgem em suas respectivas áreas de especialização”. Para Lück (2002, p.29), a explicação para o surgimento de tal sintoma é a “falta de visão globalizadora sobre os fenômenos, a qual se constitui em condição que permite vê-los em sua interligação e interdependência com os demais”. Neste sentido, uma atitude

interdisciplinar estimularia todo especialista a “reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas – toda ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação [...] entre as ciências, seria substituída por uma convergência de objetivos múltiplos” (FAZENDA, 1996, p.32). Gursdorf (1976, p.26, grifo do autor) vai mais além ao expor que a necessidade “interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

Devido à falta de articulação entre as disciplinas, a formação dos administradores tornou-se essencialmente técnica e fragmentada em grupos disciplinares (LOPES, 2002). Os profissionais da Administração são ensinados a enxergar os fenômenos organizacionais como eventos independentes, não sendo capazes de perceber os padrões sistêmicos de comportamento, subjacentes aos problemas (LOPES, 2002). Pode-se dizer que “pouco ou nada se faz em termos de prática integradora, sistematicamente incorporadas nos currículos” (LOPES, 2002, p.12).

“No ensino, essa disfunção se expressa pela preocupação em esquematizar conteúdos produzidos de maneira divorciada da realidade e até mesmo da investigação científica que produz conhecimento” (LÜCK, 2002, p.30). “A pedagogia parcelar é sustentada pela pretensão de chegar mais facilmente à objetividade científica”, ressalta Japiassú (1976, p.101, grifo do autor). Apesar de todas as evidências de que a preocupação com a visão integrada está ganhando forças, a estrutura fragmentada dos currículos dos cursos de graduação em Administração continua predominando nas escolas (LOPES, 2002).

Da mesma forma que, numa organização empresarial, os diferentes departamentos, com suas respectivas e exclusivas atividades específicas, estão em constante interação para a resolução dos problemas da organização como um todo, a adoção de uma nova metodologia pedagógica baseada na interdisciplinaridade surge como a solução a ser adotada pelas IES de Administração, com o intuito de fornecer ao mercado um profissional mais capacitado a enfrentar os desafios dos novos tempos (MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JÚNIOR, 2002, p.1).

Atualmente, a grande vantagem competitiva de um profissional formado em uma boa Instituição de Ensino Superior está relacionada com a capacidade de solucionar, de forma adequada, os problemas que surgem em torno da prática administrativa em uma organização. Para que isso aconteça, eficazmente, tornam-se indispensáveis os conhecimentos interdisciplinares e integrados ao cenário político, econômico e social (MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JÚNIOR, 2002). A atitude interdisciplinar é, portanto, um estímulo para a discussão da realidade, pois dá ênfase na reconstrução, no refazer, repensar dos conhecimentos lineares (SOUZA, 1999). Entretanto, não se pode propor uma mudança radical nas escolas de graduação em Administração. Afinal, “a construção do conhecimento interdisciplinar se processa por estágios ou etapas de maturação de consciência”, salienta Lück (2002, p.65). Uma maior consciência da necessidade da “interdisciplinaridade da administração exigirá um esforço de integração interdepartamental com outros campos do conhecimento, [...], constituindo-se grupos de reflexão/ação para a proposta de programas de ensino e pesquisa” (FISCHER, 1996, p.19). A interdisciplinaridade, portanto, “exige um refazer, um reconstruir e reestruturar de qualquer instituição universitária” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995, p.198).

Logo,

a proposta de uma ‘pedagogia’ interdisciplinar, todavia, é uma alternativa que pode ser efetivada, por se contrapor nitidamente à fragmentação do saber, por não se limitar à mera justaposição de disciplinas, compondo o objeto de conhecimento pela simples adição de informações. A interdisciplinaridade afasta o isolamento característico da especialização e retira do professor a condição de agente único responsável pelo desenrolar do processo ensino-aprendizagem (ALTHEMAN, 1998, p.2).

A administração de empresas, que lida com problemas tão díspares como os de natureza humana e técnico-operacional, encontra na interdisciplinaridade uma maneira de sensibilizar estudantes não só em relação às questões técnicas, mas principalmente em relação ao aspecto comportamental envolvido no processo de gestão (MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JÚNIOR, 2002, p.2).

Durante a última década do século XX os educadores passaram a dar mais atenção às inovações no processo educativo, começaram a se dedicar à construção de novos projetos para o ensino a fim de dar conta desse paradigma epistemológico emergente (DIAS, 2002, p.4).

Assim sendo,

emerge, nesse processo, o desenvolvimento de atitude e consciência de que trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade o professor produz conhecimento útil, portanto, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre conteúdo do ensino e realidade social escolar (LÜCK, 2002, p.34).

“É interessante notar que a proposição de interdisciplinaridade surge, sobretudo, no contexto de instituições de ensino, onde se pratica o ensino e a pesquisa” (LÜCK, 2002, p.54, grifo nosso). Historicamente, é exigida das universidades mais participação em pesquisas e em projetos interdisciplinares, já que uma grande parte dos problemas do contexto no qual estão inseridas só pode ser resolvida mediante uma prática interdisciplinar e interinstitucional (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995). Deste modo, se a proposta interdisciplinar passa por uma questão mais ampla, a sugestão é um projeto interdisciplinar que englobe mais do que apenas a junção das disciplinas, uma vez que, de alguma forma, elas se sobrepõem e, muitas vezes, tratam das mesmas questões sob diferentes enfoques, criando-se um campo de ambigüidade entre elas (LÜCK, 2002). Não é bastante unir os saberes, em forma de disciplinas, mas reunir as atividades dos docentes, pela prática do trabalho cooperativo, trabalhando juntos em torno de um mesmo problema de pesquisa. Complementando essa idéia, Japiassú (1976, p.40) defende que, cada vez mais, os professores se engajem “na pesquisa das aproximações, das interações e dos métodos comuns às diversas especialidades”. É o que o autor denominou de “pesquisas interdisciplinares”.

## **1.5.1 O currículo de Administração: estrutura disciplinar e interdisciplinaridade**

“Os desdobramentos da abordagem cartesiana tradicional na metodologia de ensino levaram à divisão da aprendizagem não somente em níveis, mas também em áreas de conhecimento e, mais detalhadamente, em disciplinas” (ANDRADE et al, 2001, p.5). Nesse sentido, as disciplinas podem ser entendidas como sendo a “unidade operativa do currículo, um capital cultural de um determinado grupo, em geral abrigado em departamento, e um ‘sistema simbólico’”, segundo Bordieu (2001 apud FISCHER, 2004) e caracterizam-se, portanto, como os módulos a partir dos quais se constroem os projetos pedagógicos com um currículo mínimo (MORIN, 1997).

Verifica-se, por conseguinte, que o “ problema fundamental dos currículos não é a ordenação das matérias que o compõe. É a inter-relação entre elas” (NICOLINI, 2001, p.7), pois, para que o futuro profissional atue de forma competente no mercado de trabalho, é preciso que haja, essencialmente, uma assimilação dos conteúdos das disciplinas inseridas no currículo de cada curso.

Assim sendo, é preciso considerar que a interdisciplinaridade não acarreta a desvalorização das disciplinas e do conhecimento por elas produzido. Para Fazenda (1996, p.31) o que se pretende com a interdisciplinaridade não é a eliminação da contribuição de cada disciplina, “mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de uma determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”. O “problema não está em que cada uma perca competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam [...] o anel do conhecimento” (Morin, 1985 apud LÜCK, 2002, p.67). Assim, as articulações disciplinares deveriam ser produzidas, cooperativamente, entre professores e alunos, de modo a desenvolver as competências

desejáveis para o exercício da profissão (FISCHER, 2004). O que se pretende com a interdisciplinaridade, portanto, não é a extinção de um ensino baseado em disciplinas, mas, “a criação de condições de ensinar-se em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade” (FAZENDA, 1996, p.53).

## 1.6 Questão orientadora e objetivos<sup>4</sup>

Este estudo é orientado pela seguinte questão que se coloca entre o problema, caracterizado na seção anterior, e o campo de investigação: o que poderia tornar desejável e viável a presença de pesquisas interdisciplinares na estrutura curricular dos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco?

Os objetivos do estudo podem ser assim formulados:

- a) traçar um quadro conceitual que justifique a prática da pesquisa interdisciplinar no ensino superior de Administração;
- b) investigar quais são as condições, favoráveis e desfavoráveis, para a pesquisa interdisciplinar nas estruturas curriculares e administrativas dos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco;
- c) identificar se existe uma cultura<sup>5</sup> nas escolas que mantêm aqueles cursos para a institucionalização da prática da pesquisa interdisciplinar. Nesse sentido:

---

<sup>4</sup> Os objetivos supõem que na grande maioria das escolas de Administração do Estado de Pernambuco não há práticas efetivas de pesquisa interdisciplinar nas estruturas curriculares formais, segundo levantamento preliminar realizado (vide seção 3.2.2, página 52), o que dá, inclusive, origem ao título da Dissertação.

<sup>5</sup> Cultura, entendida neste estudo, como sendo uma “rede de concepções, normas e valores, que são tomadas por certas e que permanecem submersas à vida organizacional” (BEYER; TRICE apud FLEURY, 1989, p.19).

c.1 Investigar quais são as idéias dos dirigentes (direção acadêmica e/ou coordenação do curso) e as práticas das escolas de Administração no Estado de Pernambuco no sentido de fortalecer uma cultura de ligação entre o ensino e a prática da pesquisa interdisciplinar em sala de aula;

c.2 Avaliar o grau de aproximação ou distanciamento do corpo docente<sup>6</sup> dos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco em relação ao processo de pesquisa interdisciplinar.

---

<sup>6</sup> Pareceu de importância secundária mencionar as atividades dos alunos, uma vez que, considerando a ótica do estudo, trata-se das condições institucionais para a prática da pesquisa interdisciplinar nas IES de Pernambuco.

## **2 Discussão teórica**

---

Neste capítulo é proposta uma discussão teórica sobre o tema em estudo, a interdisciplinaridade e a prática da pesquisa interdisciplinar. Da teoria utilizada extraíram-se elementos que poderiam justificar o questionamento da realidade atual e a adoção da prática da pesquisa interdisciplinar nas Instituições de Ensino Superior de Administração no Estado de Pernambuco. Outras considerações teóricas para a compreensão dos objetivos de pesquisa também são apresentadas.

### **2.1 Interdisciplinaridade: conceituação do termo**

A tentativa de clarificar o significado da interdisciplinaridade remonta a épocas passadas, no entanto, a conceituação deste termo é uma questão típica desde o final do século XX, aponta Santomé (1998).

A interdisciplinaridade, no que se refere a conceito, ainda é um termo cujo significado não possui um consenso total, muitos pesquisadores vêm tentando, através de seus estudos, encontrar uma definição clara para o seja interdisciplinaridade, todavia, o que se percebe é a falta de clareza deste conceito; os autores se perdem na diferenciação de aspectos como multi, pluri e transdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998; FAZENDA, 2001). “Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSÚ, 1976, p.72).

Para Severino (2002), a conceituação de interdisciplinaridade permanece como sendo uma tarefa inacabada. Até os dias de hoje, segundo o autor, não se conseguiu definir,

precisamente, “o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas” (SEVERINO, 2002, p.11).

Diante desta necessidade de conceitos, a tentativa de se definir interdisciplinaridade passa a ser uma tarefa complexa, pois, este termo está cercado por equívocos e possibilidades (FERREIRA, 2001).

Apesar da dificuldade de conceituação, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida para que não haja distorções quando posta em prática, segundo Ferreira (2001).

Portanto, no contexto deste estudo, cabe uma exposição do que alguns autores entendem por interdisciplinaridade.

Em uma primeira tentativa de conceituação, Japiassú (1976, p.54) diz que a “interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e mudança no domínio da metodologia das ciências humanas”.

Para Dias (2002), o conceito de interdisciplinaridade deve, antes de tudo, romper com a dicotomia dos papéis conferidos àqueles que ensinam e aos que aprendem. Em conformidade, Maria de los Dolores (apud TAVARES, 2001) propõe que a interdisciplinaridade deve ser interpretada desprovendo-se do conceito absoluto da palavra disciplina. Lück (2002) complementa esta idéia ao afirmar que a interdisciplinaridade não é a superação apenas dessa visão fragmentada das disciplinas, mas também da realidade, atribuindo como causa desta visão fragmentada o racionalismo técnico.

Assmann (apud HENRIQUE, 2001), por sua vez, afirma que a interdisciplinaridade pode ser definida como sendo um enfoque científico e pedagógico caracterizado por propor mais do que apenas a justaposição dos pontos de vista de diversas disciplinas a cerca de um assunto em comum, para este autor, é através da interdisciplinaridade que se pode tentar

estabelecer uma comunicação entre os especialistas de diversas áreas em torno de uma mesma problemática científica.

A “interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino” (LÜCK, 2002, p.64). E em se tratando de currículo, destaca-se que um ângulo no qual a interdisciplinaridade pode se manifestar é com relação aos modelos de organização curricular que se afastam da estrutura disciplinar e se orientam através de diversas modalidades de articulação entre os campos de conhecimento (LUCARELLI, 2001).

Para Japiassú (1976, p.32), a interdisciplinaridade pode ser entendida como sendo a incorporação dos “resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado”.

A interdisciplinaridade, portanto,

propõe uma orientação para o estabelecimento da esquecida síntese dos conhecimentos, não apenas pela integração de conhecimentos produzidos nos vários campos de estudo, de modo a ver a realidade globalmente, mas, sobretudo, pela associação dialética entre dimensões polares, como por exemplo teoria e prática, ação e reflexão, generalização e especialização, ensino e avaliação, meios e fins, conteúdo e processo, indivíduo e sociedade, etc (LÜCK, 2002, p.51).

Enfim, apesar de a interdisciplinaridade não possuir um sentido único e estável e, ainda, que haja inúmeras distinções para o termo, o princípio interdisciplinar é sempre o mesmo, cuja característica está relacionada com a “intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 1995, p.31). Logo, é possível concluir que “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” destaca Fazenda (2002, p.86).

Lück (2002, p.60) estabeleceu um tripé como enfoque a interdisciplinaridade:

- a) Paradigmático: visão de conjunto de uma realidade, mediante permanente associação das dimensões (disciplinas) com que se pode ser analisada.
- b) Processual: movimento de interação de áreas de conhecimento diferentes, visando a superação da visão fragmentada da realidade.
- c) Técnico: uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino.

Por fim, pode-se destacar ainda que o objetivo da interdisciplinaridade é, portanto,

o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (LÜCK, 2002, p.60).

## **2.2 A construção da interdisciplinaridade: evolução histórica no cenário brasileiro**

Ainda que possa parecer ser um tema recente, preocupações interdisciplinares podem ser encontradas desde os tempos de Aristóteles, quando este percebeu o perigo iminente que representava a idéia de separar as ciências de acordo com os tipos de objetos, originando, dessa forma, visões parciais da totalidade do mundo (BARROS, 1999).

De acordo com Domingues (2001 apud DIAS 2002), foi em 1959 que o adjetivo interdisciplinar apareceu pela primeira vez, em um dicionário francês.

Em meados dos anos 60, na Europa, deu-se início ao movimento interdisciplinar, em “oposição à alienação da academia às questões relacionadas com a organização curricular altamente especializada e enviesada em uma única direção”, explica Dias (2002, p.3). Destaca-se este movimento especialmente em países como a França e a Itália, época em que

remonta ao surgimento dos movimentos estudantis, que reivindicavam um novo estatuto que trouxesse outro modelo de escola e universidade (FAZENDA, 2002).

“Embora não seja possível a criação de uma única e restrita teoria da interdisciplinaridade, é fundamental que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática da interdisciplinaridade têm convergido nas três últimas décadas” (FAZENDA, 2002, p.14). Desse modo, pode-se desmembrar a construção da interdisciplinaridade em três grandes pilares (FAZENDA, 2002):

- a) 1970 – procurava-se uma definição de interdisciplinaridade;
- b) 1980 – tentava-se explicitar o método para a interdisciplinaridade;
- c) 1990 – parte-se para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Durante a década de 70, duas questões principais estavam em foco: o modismo e o avanço da reflexão sobre a questão da interdisciplinaridade.

‘Se essa for mais uma moda, não me interessa...’ Assim se expressou uma professora ao manifestar seu receio de que a interdisciplinaridade viesse a se constituir em uma novidade a ser imposta aos professores, com poucos resultados práticos no desenvolvimento e melhoria do processo educacional (LÜCK, 2002, p.33).

O segundo aspecto foi profundamente desenvolvido por Hilton Japiassú, principal estudioso da questão interdisciplinar no país. Somente a partir de seus estudos é que hoje se tornou possível considerar “o aspecto conceitual como fundamental na proposição de qualquer projeto autenticamente interdisciplinar” (FAZENDA, 2002, p.24).

Outro trabalho desenvolvido durante a década de 70, no país, foi o de Ivani C. A. Fazenda, durante seu curso de mestrado, quando a autora se propôs a fazer uma “análise das proposições sobre interdisciplinaridade à época das reformas de ensino no Brasil” (FAZENDA, 2002, p.26).

Um dos mais importantes estudos desenvolvidos, no mundo, ao longo dos anos 80 intitulava-se Interdisciplinaridade e ciências humanas, publicado em 1983 por Gusdorf,

Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. No Brasil, esta década “foi marcada pela necessidade da explicitação dos equívocos surgidos a partir das dicotomias enunciadas nos anos 70”, afirma Fazenda (2002, p.29). Ainda segundo esta autora, foi em meados dos anos 80 que a interdisciplinaridade, respaldada pela ideologia manipuladora do Estado, encontrou seu promotor maior.

No decorrer dos anos 90, a prática interdisciplinar é difundida no país. Esta década representa “o ápice da contradição para estudos e pesquisas sobre a interdisciplinaridade”, aponta Fazenda (2002, p.33). A interdisciplinaridade passou a ser a palavra de ordem, do final do século XX, início do século XXI, em educação (FAZENDA, 2002).

O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistema de ensino. Surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida (FAZENDA, 2002, p.34).

O fato é que as tentativas e ações interdisciplinares não são recentes, porém, a prática efetiva dessas ações tem sido um desafio constante aos educadores que acreditam ser vital à educação a construção de um espírito investigatório nos alunos, baseados no hábito do debate e da pesquisa científica (BARROS, 1999).

## **2.3 Pesquisa e interdisciplinaridade**

“A universidade é um espaço, por excelência, de produção e aquisição de conhecimentos, relevando, em particular, a sua articulação no domínio da investigação” afirma Pereira (2001, p.3). Ainda segundo este autor, “a pesquisa, compreendida como processo formador, é um elemento constitutivo e fundamental do processo de aprender a aprender – aprendendo e, portanto, prevalente nos vários momentos curriculares” (PEREIRA,

2001, p.9). A pesquisa, para Demo (1992, p.46), deveria ser vista como princípio científico, “para demarcar o absurdo que é o mero ensinar e o mero aprender”. O autor acrescenta que “quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque ‘ensina’ a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (DEMO, 1993, p.128). O saber, assim sendo, é “resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento”, destaca Severino (1998, p.40). Demo (1992, p.51) complementa que “é importante compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa”.

A interdisciplinaridade se apresenta, pois, segundo Japiassú (1976, p.43), sob a forma de protesto “contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento”. Nesse sentido, um projeto de pesquisa científica, para os alunos de graduação em Administração, tem como principal finalidade completar de forma organizada e sistemática a formação e o preparo do aluno universitário, formação esta fragmentada durante sua passagem pela universidade. A pesquisa, dessa forma, aparece como sendo uma estratégia integradora dos conhecimentos, uma vez que propõe uma “reflexão sobre a repartição epistemológica do saber em disciplinas compartimentadas” (JAPIASSÚ, 1976, p.50, grifo nosso). Fazenda (1996, p.45) complementa esta idéia ao salientar que “o sentido das investigações [pesquisas] interdisciplinares é o de reconstruir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou”.

A questão da interdisciplinaridade, assim sendo, parece estar relacionada à prática da investigação científica. Para Fazenda (2001, p.18), o que faz caracterizar uma atitude interdisciplinar na universidade é a “ousadia da busca, da pesquisa”. Nesse sentido, Japiassú (1976, p.51, grifo do autor) adiciona que a “interdisciplinaridade reivindica as características

de uma categoria científica, dizendo respeito à pesquisa”. “Assim, também na esfera da pesquisa, a exigência da interdisciplinaridade se faz presente”, complementa Severino (2002, p.18-19).

“A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como estratégia de geração de conhecimento” (DEMO, 1993, p.127, grifo do autor). Nesse sentido,

uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva onde exista uma pesquisa-mãe, que catalisaria as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-filhas, onde cada um pudesse ter o seu pensar individual e solitário. Outra questão que se coloca à universidade é a superação da dicotomia ensino/pesquisa. A necessidade de transformar desde a sala de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa, e que ela não fique reservada apenas a pós-graduação. Fazer pesquisa significa, numa perspectiva interdisciplinar, a busca da construção coletiva de um novo conhecimento, onde este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livre-docentes da universidade (FAZENDA, 2001, p.18, grifo do autor).

Altheman (1998) parece concordar com Fazenda ao expor que a utilização de uma pesquisa coletiva é apresentada, ao mesmo tempo, como uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar e como uma das formas de superar a dicotomia ensino-pesquisa.

A concepção de ensino que tem na pesquisa seu elemento constituidor contrapõe-se às práticas baseadas na visão positivista de construção do conhecimento, na qual os conteúdos ficam fracionados, descontextualizados, desproblematizados, resultando no aprendizado memorístico. A idéia do ensino articulado à pesquisa baseia-se em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que a aprendizagem parte das observações próprias para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo (ALMEIDA et al, 2002, p.108).

Entretanto, a superação desta dicotomia [ensino-pesquisa] se admitirá na medida em que houver condições do ensino preparar suficientemente para uma pesquisa interdisciplinar, através de uma metodologia adequada, e na medida em que a pesquisa fornecer ao ensino instrumentos e conceitos de uma metodologia interdisciplinar (FAZENDA, 1996, p.47).

Portanto, para que as práticas de pesquisas interdisciplinares sejam difundidas nas academias, torna-se mister uma mudança na vida acadêmico-universitária, uma vez que passa a ser imprescindível a criação de espaços para a difusão da iniciação científica e da pesquisa

avançada (Jantsch e Biachetti, 1995). Pereira (2001, p.12) assinala que “a atividade de iniciação científica pode induzir o universitário de administração a buscar o caminho da autonomia, partindo do conhecimento já existente para procurar chegar a um saber mais elaborado, criticamente construído”. Assim sendo, “a ação cientificamente prevista sê-lo-á tanto melhor quanto mais for fundada sobre os resultados de uma pesquisa interdisciplinar, e não sobre uma justaposição de dados derivados de várias disciplinas” (JAPIASSÚ, 1976, p.88, grifo do autor). Aprende-se, portanto, com a interdisciplinaridade que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim conseqüência da relação entre muitos outros.

Pesquisar interdisciplinarmente torna-se um grande desafio, pois, “é comum professores queixarem-se ser ‘impossível praticar a interdisciplinaridade, por causa do individualismo, comodismo e até mesmo do egoísmo dos professores’” (FAZENDA, 1999; LÜCK, 2002, p.80). “O corpo docente se forma enquanto equipe desintegrada que se concentra em sua especialidade e, acredita que fazendo bem a sua parte, o conjunto fique bem feito”, salientam Miranda; Souza; Barbosa Júnior (2002, p.2). A pesquisa interdisciplinar, nesse sentido, conforme Japiassú (1976, p.88), faz apelo aos pesquisadores “a fim de que, debruçando-se cada um sobre o mesmo problema, na linha de sua especialidade, decorra de seus saberes reunidos e integrados um conhecimento mais completo e menos unilateral”. Assim sendo, a “pesquisa interdisciplinar requer um esforço de coordenação em todos os níveis, caracterizado pela elaboração de um axioma comum ao conjunto das disciplinas conexas” (SANTOS, 1995, p.81).

As pesquisas interdisciplinares, portanto,

são criadoras e suscitam idéias novas que os especialistas não poderiam descobrir se permanecessem isolados e se não fizessem convergir seus pontos de vista, seus métodos, seus resultados, suas epistemologias, etc. Conseqüentemente, elas fatalmente têm de enfrentar algumas resistências e oposições, tanto por parte dos especialistas quanto por parte das instituições de ensino, que freiam seu desenvolvimento ou que só fazem uso dele na medida em que não colocam em questão a antiga repartição epistemológica do saber (JAPIASSÚ, 1976, p.99).

“A pesquisa interdisciplinar é uma forma única de pesquisa de grupo, na qual indivíduos, representando diferentes áreas de especialização, são reunidos para trabalhar num problema comum e seus esforços são integrados num todo coeso” destaca Birnbaum (1981 apud SANTOS, 1995, p.82).

Saxberg, Newell e Mar (1981 apud SANTOS, 1995, p.82), por sua vez, definem a pesquisa interdisciplinar como sendo “atividades de pesquisa na qual dois ou mais investigadores, representando diferentes disciplinas acadêmicas, trabalham em conjunto numa tarefa de pesquisa”. Japiassú, contudo, assinala que é possível reconhecer um empreendimento interdisciplinar

todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSÚ, 1976, p.75).

Santos (1995) chama atenção para alguns aspectos comuns no que se refere à pesquisa interdisciplinar nas definições apresentadas. Para este autor, os estudiosos são “unânicos em afirmar que a pesquisa interdisciplinar reúne especialistas de diferentes disciplinas, que um objetivo comum coordena os esforços em todos os níveis e que a contribuição de cada um fica integrada no produto final” (SANTOS, 1995, p.83).

Nilles reuniu todos os componentes citados em uma definição mais concisa de pesquisa interdisciplinar. Para o autor, a “pesquisa interdisciplinar é uma pesquisa conjunta, coordenada e continuamente integrada, realizada por especialistas de diferentes formações, produzindo trabalhos, recomendações e relatório conjuntos” (Nilles apud SANTOS, 1995, p.83).

## **2.4 Condições para a pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração**

A preocupação interdisciplinar se configura, atualmente, como sendo o grande paradigma das questões educacionais. Apesar de não ser uma preocupação tão recente, a problemática da interdisciplinaridade continua a ser discutida e, pode ser evidenciada nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior. “É uma exigência que se impõe ao pensamento contemporâneo em todas as ciências, sejam físicas, naturais ou humanas” destaca Dencker (2002, p.73). Entretanto, as Faculdades permanecem com as estruturas curriculares e programas de disciplinas tecnicistas, professores especialistas e metodologias fragmentadas de ensino por não existir uma cultura, a tal ponto institucionalizada, que forneça condições para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (PETRAGLIA, 1991). Em contrapartida, a medida em que os estudos interdisciplinares ganham espaço na comunidade acadêmica, uma nova proposta para superar os limites das disciplinas e desenvolver pesquisa através de uma reflexão crítica é desenvolvida (DENCKER, 2002).

No sentido de investigar quais são as condições, favoráveis ou não, para a pesquisa interdisciplinar nas estruturas curriculares formais dos cursos de graduação em Administração no estado de Pernambuco, alguns fatores dessas condições, que, portanto, podem levar à criação de uma cultura favorável para a institucionalização da prática da pesquisa interdisciplinar, podem ser apontados:

- a) Maior participação do corpo docente em atividades que não as de sala de aula (regime de contratação dos docentes): a partir do momento em que a contratação dos docentes objetiva, por exemplo, desenvolvimento de pesquisas, extensão, ação comunitária, orientação e atendimento de alunos, favorecem, de acordo com Petraglia (1991, p.48), uma “maior participação e dedicação do docente em outra atividade que

não somente as restritas à sala de aula”, refletindo no comprometimento dos professores para com a Instituição;

b) Na medida em que, de acordo com Dencker (2002, p.69), são promovidos “vínculos de estabilidade do professor com a universidade possibilita ao docente planejar e desenvolver um trabalho de longo prazo”, dentro do qual se poderia incluir o engajamento em projetos de pesquisa. Contratos – pelo menos para alguns docentes – de prazo superior ao do semestre letivo, e vinculados a um programa de desenvolvimento que inclua a pesquisa, tornam-se, pois, condição institucional indispensável;

c) A pesquisa e o Projeto Interdisciplinar inclusos no Projeto Pedagógico da Instituição, e apoiados em outros elementos deste:

O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou sistema de ensino. Surgem da intuição ou da moda, sem leis, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida (FAZENDA, 2002, p.34).

No entanto, à medida que o projeto pedagógico da instituição é consistente e de conhecimentos de todos, ele passa a orientar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as ações que os professores poderão tomar nesse sentido. Assim sendo, quando o projeto interdisciplinar está contido no projeto pedagógico, cuja exigência é, de certa forma, institucional, “já é, portanto, material significativo para pesquisa, pois conduz a um aprofundamento para desvelar mensagens implícitas, veladas ou contraditórias. [...] Exige cooperação de todos” (ZOBÓLI, 1992, p.22);

d) Trabalho em equipe: “professores e pesquisadores isolam-se em seus ‘feudos’, absorvidos pelas suas próprias verdades científicas, desconsiderando as outras faces da ciência”, destaca Petraglia (1991, p.150). É preciso valorizar o trabalho em grupo dos professores no sentido de todos convergirem para o mesmo objetivo/meta. Nesse

sentido, é importante ressaltar que uma ação interdisciplinar pressupõe trabalho coletivo. “É impossível trabalhar interdisciplinarmente, sozinho” (PETRAGLIA, 1991, p.21). A construção do conhecimento deve ser feita a partir de um trabalho coletivo entre os professores e alunos (DENCKER, 2002);

e) Um clima de motivação para a inovação e para a consideração séria da qualidade do conhecimento desenvolvido na escola. Isso se inspira constantemente no discurso das lideranças e demonstração de convicção por parte delas. Portanto, “o projeto interdisciplinar não pode ficar restrito a alguns professores idealistas, mas deve fazer parte do universo cotidiano de todos os professores, encontrando seu espaço dentro da universidade” (DENCKER, 2002, p.79). Assim sendo, para que seja possível iniciar, ou até mesmo prosseguir com um projeto interdisciplinar, seja ele de ensino ou pesquisa, o professor precisa estar “aberto às inovações” (FAZENDA, 2001);

f) Integração disciplinar através de objetivos de contribuição com o ambiente de referência da escola, onde então teria lugar e sentido a pesquisa. A simples integração por conteúdos, em um projeto de pesquisa interdisciplinar, acaba empobrecendo o saber, pois, limita a contribuição de disciplinas dependendo do objeto de estudo em análise (ZÓBOLI, 1992, p.32). A integração através de objetivos faz com que não seja necessário um “pareamento dos conteúdos, mas, sim, de desenvolver noções e atividades básicas em cada disciplina que se completam e facilitam o entendimento do todo” destaca Zóboli (1992, p.36). A disposição para integrar – ou re-elaborar integradamente – conteúdos e a efetivação disso surgem em uma segunda etapa e quase como exigência da prática de contribuição através da pesquisa interdisciplinar.

g) A pesquisa tem que fazer parte do Sistema de avaliação: quando se quer trabalhar com um modelo interdisciplinar de pesquisa, a prova tradicional de aferição da retenção de conteúdos tem que deixar de ser o único instrumento de avaliação. Nesse

sentido, a avaliação discente deve ser contínua e permanente durante toda a disciplina. Dessa forma, o “aluno é estimulado a ler, a construir textos e, sobretudo, a pesquisar” afirma Petraglia (1991, p.145).

## 3 Metodologia

---

Este capítulo expõe os procedimentos metodológicos que foram utilizados na dissertação, incluindo a discussão teórica e, principalmente, o do estudo empírico. Apresenta sucintamente a estratégia e grandes fases; em seguida, detalha a definição da amostra para esse estudo, a coleta de dados e, por fim, a forma de tratamento destes.

### 3.1 Estratégia e fases

A estratégia metodológica foi constituir, primeiro, um quadro conceitual de referência, dentro do qual se promoveria uma discussão teórica do tema, as condições para a presença institucionalizada de pesquisas interdisciplinares na estrutura curricular dos cursos de graduação em Administração. De posse disso, fez-se o estudo de um campo empírico, os cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco, que se supôs adaptado ao tema, uma vez que, por informações preliminares obtidas em breve enquête junto aos cursos, ali era incipiente ou inexistente a prática da pesquisa interdisciplinar. Tal estudo, além de contribuição para o conhecimento do ensino de Administração no Estado, poderia ser oportunidade, enquanto interpretação, de novos *insights* sobre as condições da interdisciplinaridade, ela própria.

A pesquisa empírica foi realizada em três fases distintas.

Primeiramente, foram realizados levantamentos e avaliações dos projetos pedagógicos do currículo de cada curso das escolas selecionadas. Tais instrumentos compreenderam, por exemplo, os projetos pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de graduação em

Administração. A finalidade dessa pesquisa documental foi identificar, formalmente, as pretensões das faculdades com relação à prática de pesquisa interdisciplinar, ou seja, se, ao menos, está-se prevendo no Projeto Pedagógico, ou outro documento, o desenvolvimento de tal atividade.

Com o propósito de investigar o que poderia tornar desejável e viável a presença de pesquisas interdisciplinares na estrutura curricular dos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco (vide seção 1.6, página 33), foram realizadas entrevistas com coordenadores dos cursos de graduação em Administração selecionados e, a essa fase, seguiu-se a de aplicação de um breve questionário com seus professores.

## **3.2 Definição da amostra**

### **3.2.1 Universo de Instituições de Ensino Superior**

A fim de delimitar o universo de estudo, adotou-se um critério de restrição para selecionar as escolas participantes da pesquisa. Somente as Instituições de Ensino Superior (IES) com curso de graduação em Administração no Estado de Pernambuco que, até o final do mês de Março de 2003, já haviam conseguido a autorização do MEC, divulgada através do Portal SiedSup (<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>), entraram na composição do universo de pesquisa.

De acordo com as informações obtidas nessa fonte, àquela época haviam, no Estado, quarenta e dois cursos de graduação em Administração autorizados, oferecendo cerca de setenta e cinco habilitações na área.

Adiante, tem-se a lista das Instituições de Ensino Superior de Administração no Estado de Pernambuco que formaram o universo do estudo, caracterizado de acordo com o local (cidade/município) de funcionamento, classes de idade (segundo a data de aprovação no MEC) e tamanho (por número de alunos): pequena (com até 200 alunos), média (de 201 a 399 alunos) e grandes (a partir de 400 alunos).

A grande suposição subjacente a essa estratificação é a de que a distância em relação ao Recife, a experiência e os recursos, representados pelo tamanho, discriminariam as IES no que toca à pesquisa interdisciplinar. Tal suposição seria, evidentemente, objeto de verificação na fase de análise de dados.

**Tabela 2 (3) – Relação de escolas de Administração em PE em março 2003**

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Local</b>	<b>Idade</b>	<b>Tamanho</b>
Centro de Estudos Superiores Barros Melo – CESBAM	Olinda – RMR entorno	Anos 80 e 90	Pequena
Centro de Ensino Superior de Pernambuco – FACIPE	Recife – RMR Recife	2001	Média
Escola Superior de Marketing – ESM	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Média
Faculdade Boa Viagem – FBV	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
Faculdade da Escada – FAESC	Escada – RMR entorno	2001	Pequena
Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE	Petrolina – Interior	Até a década de 70	Média
Faculdade de Ciências da Administração de Garanhuns – FAGA	Garanhuns – Interior	Até a década de 70	Grande
Faculdade de Ciências da Administração do Limoeiro – FACAL	Limoeiro – RMR entorno	Até a década de 70	Média
Faculdade de Ciências Humanas – ESUDA – FCHE	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO	Olinda – RMR entorno	Até a década de 70	Grande
Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco – FCHPE	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
Faculdade de Ciências Humanas do Cabo – FACHUCA	Cabo de Santo Agostinho – RMR entorno	Anos 80 e 90	Pequena
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu – FACIG	Igarassu – RMR entorno	Anos 80 e 90	Grande
Faculdade de Educação Superior de Timbaúba – FAEST	Timbaúba – Interior	Anos 80 e 90	Média
Faculdade de Filosofia do Recife – FAFIRE	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA	Caruaru – Interior	Até a década de 70	Média
Faculdade de Olinda – FOCCA	Olinda – RMR entorno	Até a década de 70	Grande
Faculdade de Pedagogia de Santo Antão – FAPEVISA	Vitória de Santo Antão – RMR entorno	Anos 80 e 90	Pequena
Faculdade Decisão – FADE	Paulista – RMR entorno	2000	Média
Faculdade do Vale do Ipojuca – FAVIP	Caruaru – Interior	2001	Média

Faculdade dos Guararapes – FG	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2001	Pequena
Faculdade Escritor Osman da Costa Lins – FACOL	Vitória de Santo Antão – RMR entorno	2001	Pequena
Faculdade Européia de Administração e Marketing – FEPAM	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2001	Pequena
Faculdade Integrada do Recife – FIR	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
Faculdade José Lacerda Filho de Ciências Aplicadas – FAJOLCA	Ipojuca – RMR entorno	2000	Pequena
Faculdade Luso-Brasileira	Carpina – RMR entorno	2001	Média
Faculdade Marista – FMR	Recife – RMR Recife	2002	Pequena
Faculdade Metropolitana da Grande Recife – UNESJ	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2001	Média
Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco – FADEPE	Recife – RMR Recife	2002	Pequena
Faculdade Salesiana do Nordeste – FASNE	Recife – RMR Recife	2000	Pequena
Faculdade Santa Helena – FASH	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Média
Faculdade Santa Maria – FSM	Recife – RMR Recife	2001	Pequena
Faculdade São Miguel	Recife – RMR Recife	2001	Pequena
Instituto de Ensino Superior de Olinda – IESO	Olinda – RMR entorno	2002	Pequena
Instituto de Ensino Superior de Piedade – IESP – FAPE	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2002	Pequena
Instituto Pernambucano de Ensino Superior – IPESU	Recife – RMR Recife	2001	Pequena
Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura – IPEC – FAREC	Recife – RMR Recife	2002	Pequena
União de Escolas Superiores da FUNESO – UNESF	Olinda – RMR entorno	Até a década de 70	Média
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
Universidade de Pernambuco – UPE	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
Total de IES com curso/habilitação em Administração no Estado de Pernambuco = 42 escolas			

Fonte: Portal SiedSup – www.educacaosuperior.inep.gov.br - acesso em: 27 mar. 2003.

### 3.2.2 Amostra de IES

Com o objetivo de selecionar a amostra entre as IES que estivessem dispostas a participar da pesquisa, foi feito um levantamento preliminar, durante os meses de Abril e Maio de 2003. Para tanto, foi enviado um e-mail aos coordenadores dos cursos de graduação em Administração das quarenta e duas escolas, solicitando que respondessem a oito breves perguntas (vide Apêndice A, página 89). A partir das vinte e uma respostas obtidas, todas de escolas dispostas a participar da pesquisa, foi possível montar dois quadros classificatórios das IES: área x tamanho (vide Apêndice B, página 90) e área x idade (vide Apêndice C,

página 92). Aqui se investigavam os agrupamentos pelos três critérios de estratificação do universo, acima referidos. Foi possível distinguir, dessa forma, cinco grupos típicos:

G<sub>1</sub>: escolas grandes e antigas em Recife;

G<sub>2</sub>: escolas grandes e novas em Recife;

G<sub>3</sub>: escolas pequenas ou médias e recentes, sediadas em Recife;

G<sub>4</sub>: escolas pequenas ou médias e recentes no entorno de Recife;

G<sub>5</sub>: médias e mais antigas, sediadas no interior do Estado;

Dentre as escolas dispostas a participar, foi, então, escolhida uma amostra mínima que fosse representativa do universo em cinco grupos correspondentes a G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub>, G<sub>5</sub>. A amostra teve, pois, caráter intencional porque, a partir das necessidades do estudo, foram selecionados os “casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.170).

O quadro abaixo traz as escolas, selecionadas para compor a amostra, classificadas de acordo com as características do grupo a que pertencem.

**Tabela 3 (3) – Amostra: IES de acordo com os grandes grupos amostrais**

<b>G<sub>1</sub>: Escolas grandes e antigas em Recife</b>			
IES	Local	Idade	Tamanho
Universidade Federal de Pernambuco	Recife – RMR Recife	Até a década de 70	Grande
<b>G<sub>2</sub>: Escolas grandes e novas em Recife</b>			
IES	Local	Idade	Tamanho
Faculdade Boa Viagem	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
Faculdade Integrada do Recife	Recife – RMR Recife	Anos 80 e 90	Grande
<b>G<sub>3</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes, sediadas em Recife</b>			
IES	Local	Idade	Tamanho
Centro de Ensino Superior de Pernambuco	Recife – RMR Recife	2001	Média
Instituto Pernambucano Ensino e Cultura	Recife – RMR Recife	2002	Pequena
Faculdade Marista	Recife – RMR Recife	2002	Pequena
<b>G<sub>4</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes no entorno de Recife</b>			
IES	Local	Idade	Tamanho
Faculdade dos Guararapes	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2001	Pequena
Faculdade J.L.F. de Ciências Aplicadas	Ipojuca – RMR entorno	2000	Pequena
Instituto de Ensino Superior de Piedade	Jaboatão dos Guararapes – RMR entorno	2002	Pequena

G <sub>5</sub> : Escolas médias e mais antigas, sediadas no interior do Estado			
IES	Local	Idade	Tamanho
Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru	Caruaru – Interior	Até a década de 70	Média

Os gráficos 1 (3), 2 (3) e 3 (3) abaixo mostram que, ao final, foi mantida uma correspondência de representatividade entre o universo e a amostra do estudo. Na tabela 4 (3) em seguida, encontram-se os números absolutos e relativos correspondentes ao universo e à amostra.

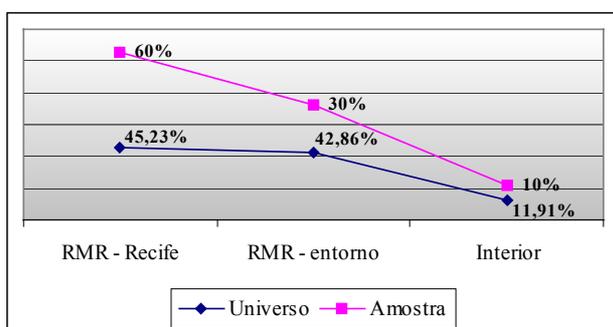


Figura 1 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo a localização

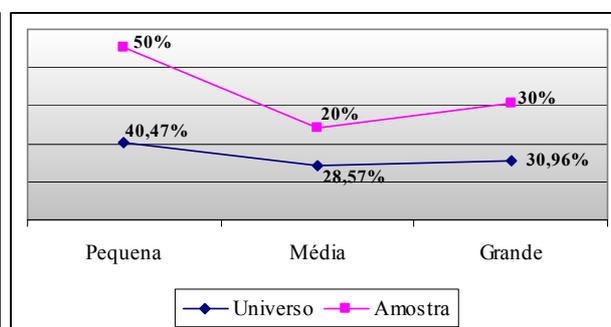


Figura 2 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo o tamanho

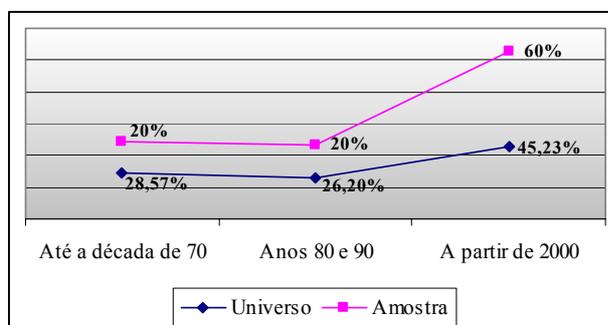


Figura 3 (3) – Gráfico perfil do universo e da amostra segundo a idade

Tabela 4 (3) – IES do universo e da amostra por região, tamanho e idade

Universo			Amostra		
Região			Região		
	Número	Percentual		Número	Percentual
RMR – Recife	19	45,23%	RMR – Recife	6	60%
RMR – Entorno	18	42,86%	RMR – Entorno	3	30%
Interior	5	11,91%	Interior	1	10%
Tamanho			Tamanho		
	Número	Percentual		Número	Percentual
Pequena	17	40,47%	Pequena	5	50%
Média	12	28,57%	Média	2	20%
Grande	13	30,96%	Grande	3	30%

Idade			Idade		
	Número	Percentual		Número	Percentual
Até a década de 70	12	28,57%	Até a década de 70	2	20%
Anos 80 e 90	11	26,20%	Anos 80 e 90	2	20%
A partir de 2000	19	45,23%	A partir de 2000	6	60%

### 3.2.3 Amostra de professores

Após serem definidas as escolas participantes do estudo, foi calculado o número total de professores das dez IES escolhidas para compor a amostra. Verificou-se que, de acordo com os dados fornecidos entre os meses de Abril e Maio de 2003, havia, no total, duzentos e sete docentes nas dez escolas selecionadas. Com base nessa informação, foi calculado o tamanho da amostra, segundo a fórmula proposta por Gil (1999, p.107):

$$n = \frac{\sigma^2 \times p \times q \times N}{e^2 \times (N - 1) + \sigma^2 \times p \times q}$$

Considerando,

Nível de confiança ( $\sigma$ ): 1,96;

Erro máximo permitido (e): 5%;

N = 207;

p = 50 e q = 50,

Tem-se,

$$n = \frac{1,96^2 \times 50 \times 50 \times 207}{5^2 \times (207-1) + 1,96^2 \times 50 \times 50} \Rightarrow \frac{1.988.028}{5.150 + 9.604} \Rightarrow \frac{1.988.028}{14.754} \Rightarrow n \cong 135$$

Portanto, com base nos cálculos demonstrados acima, o tamanho da amostra para os docentes das Instituições de Ensino Superior escolhidas foi estabelecido em, aproximadamente, 135 casos.

Para garantir a representatividade da amostra, foram definidos subgrupos amostrais proporcionais para cada escola selecionada. Para garantir a aleatoriedade do processo de escolha, os indivíduos foram definidos com base na amostragem sistemática (GIL, 1999, p.102). Isso só foi possível porque os coordenadores forneceram uma lista com o nome de todos os professores do curso de graduação em Administração. Dessa forma, foi possível ordená-los de modo tal que cada um pudesse ser unicamente identificado pela posição. A seguir, selecionaram-se indivíduos da lista em intervalos de amplitude N/n.

O quadro abaixo fornece os números totais e parciais da amostra de professores segundo os grupos de escolas.

**Tabela 5 (3) – Número total e amostral de docentes segundo os grandes grupos de IES**

<b>G<sub>1</sub>: Escolas grandes e antigas em Recife</b>				
IES	Nº total docentes	Percentual	Amostra proporcional	Percentual
Universidade Federal de Pernambuco	42 <sup>7</sup>	20,3%	27	19,7%
<b>G<sub>2</sub>: Escolas grandes e novas em Recife</b>				
IES	Nº total docentes	Percentual	Amostra proporcional	Percentual
Faculdade Boa Viagem	44	21,3%	29	21,2%
Faculdade Integrada do Recife	35	16,9%	23	16,8%
<b>G<sub>3</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes, sediadas em Recife</b>				
IES	Nº total docentes	Percentual	Amostra proporcional	Percentual
Faculdade Integrada de Pernambuco	21	10,1%	14	10,2%
Centro de Ensino Superior de PE	7	3,4%	5	3,6%
Faculdade Marista	7	3,4%	5	3,6%
<b>G<sub>4</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes no entorno de Recife</b>				
IES	Nº total docentes	Percentual	Amostra proporcional	Percentual
Faculdade dos Guararapes	15	7,2%	10	7,3%
Faculdade J. L. F. Ciências Aplicadas	12	5,8%	8	5,8%
Instituto de Ensino Superior Piedade	9	4,3%	6	4,4%
<b>G<sub>5</sub>: Escolas médias e mais antigas, sediadas no interior do Estado</b>				
IES	Nº total docentes	Percentual	Amostra proporcional	Percentual
Faculdade Filosofia Letras Caruaru	15	7,2%	10	7,3%
<b>Total</b>	<b>207 (N)</b>	<b>100%</b>	<b>137 (n)</b>	<b>100%</b>

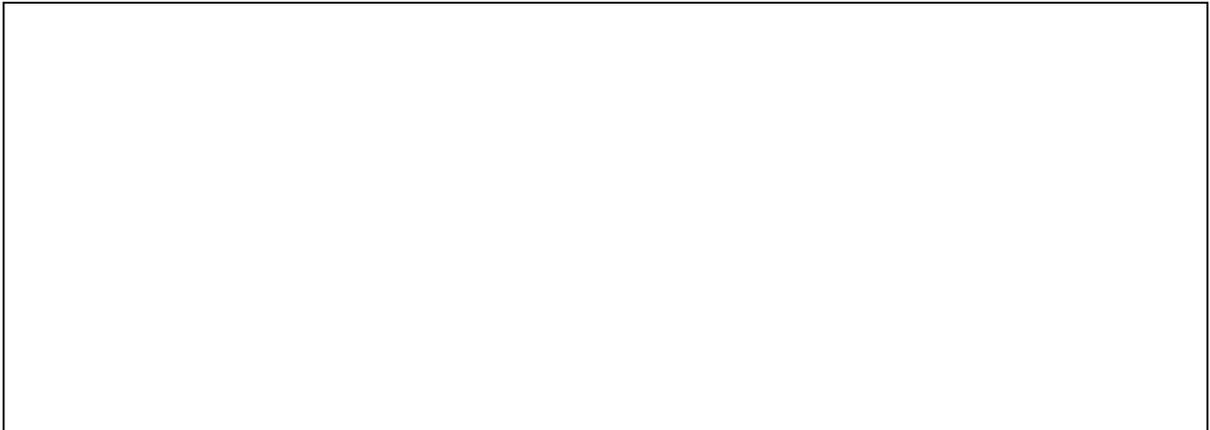
<sup>7</sup> Considerou-se, para efeito desta IES, apenas o professor de carreira, embora, à época, tenha sido verificada a existência de 14 professores substitutos, eles não participam dos colegiados nem, tampouco, da organização

A amostra calculada foi integralizada, efetivamente, na coleta de dados.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados primários**

Foram usados, basicamente, dois instrumentos de coleta de dados.

Inicialmente, utilizou-se o roteiro de entrevista semi-estruturada (conforme demonstrado logo abaixo) com o coordenador do curso de graduação em Administração, profissional responsável pelo cumprimento das diretrizes e metas estabelecidas no Projeto Pedagógico, influenciador dos processos de mudança ou detentor de poder suficiente para implantar ou estimular a prática da pesquisa na escola. Procurou-se, aqui, investigar quais são as idéias dos dirigentes e as práticas das escolas de Administração do Estado de Pernambuco no sentido de fortalecer uma cultura de ligação entre o ensino e a prática da pesquisa interdisciplinar em sala de aula.



---

disciplinar dos currículos, portanto, não influenciam no processo decisório do curso, sendo esta a principal razão para não terem sido escolhidos como participantes deste estudo.



O questionário acima aplicado passou por um pré-teste através do qual foi feita uma verificação semântica da compreensão adequada dos significados.

As respostas ao questionário foram estratificadas em relação aos seguintes critérios: tempo de experiência docente (total e na faculdade atual), regime de trabalho, disciplina que leciona e participação anterior no planejamento e coordenação de pesquisas. A principal suposição subjacente a essa estratificação é a de que o regime de trabalho dos professores, associado à experiência docente e a participação anterior em pesquisas, influencia e condiciona os professores a desenvolverem atividades específicas como a pesquisa interdisciplinar. As condições para a prática da pesquisa foram avaliadas através de uma escala de dez pontos que media o grau de viabilidade para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares nas escolas.

## **3.4 Tratamento dos dados**

### **3.4.1 Entrevistas**

Não foi proposto aos entrevistados falar diretamente sobre as condições para a interdisciplinaridade nos cursos, tais como formuladas na seção 2.4, página 45. As perguntas, no entanto, sob formulações mais amplas e situadas, visavam realmente a elas (vide seção 3.3, página 57).

Os dados obtidos através da realização das entrevistas semi-estruturadas foram tratados seguindo uma metodologia qualitativa, própria à comunicação de textos abertos. O método qualitativo, nesse caso, é importante porque “ênfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 1999, p. 63).

Desta forma, pode ser promovida uma melhor compreensão do que cada escola vem desenvolvendo com relação ao fortalecimento de uma cultura de ligação entre o ensino e a prática da pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração.

Assim, tomando cada resposta como unidade básica de texto, e a própria estratificação da amostra como referência inicial discriminante, a análise foi feita em dois níveis: primeiro, em um nível mais próximo ao texto, fixando o enfoque geral da resposta, pontos fortes e peculiaridades; segundo, em um nível mais aberto e decisivo em que os textos (respostas) foram confrontados com as (a) condições para a interdisciplinaridade pertinentes. Para facilitar o agrupamento seletivo e ordenado dos depoimentos, usou-se, no primeiro nível de análise, um quadro sinótico, o qual serviu de base objetiva para o segundo nível, onde análise de natureza abduativa foi exercitada livremente pelo pesquisador, seguindo, no entanto, conjuntos de unidades de texto crescentemente maiores, até colocar-se frente ao conjunto de todos os depoimentos..

### **3.4.2 Questionários**

O tratamento dos dados coletados a partir da aplicação dos questionários aos professores seguiu uma metodologia estatística. As análises descritivas e os testes estatísticos foram realizados mediante utilização de software específico, o SPSS.

Primeiramente, foi feita uma análise descritiva dos principais dados do perfil docente, e, portanto, um mapeamento geral dos docentes que participaram do estudo. Através da análise dos dados dos grupos amostrais, foram identificadas características particulares dos docentes de cada grupo ( $G_1$ ,  $G_2$ ,  $G_3$ ,  $G_4$  e  $G_5$ ).

Com relação à primeira pergunta específica sobre interdisciplinaridade (“O sr./sra. acha que é cabível em um curso de graduação em Administração promover pesquisa da qual

participe mais de uma disciplina?”), os dados foram analisados utilizando-se o critério de respostas múltiplas, uma vez que a questão permitia ao entrevistado marcar mais de uma opção. Nesse sentido, os resultados são demonstrados segundo o percentual de respostas e o percentual de casos assinalados.

No que se refere às condições para a pesquisa interdisciplinar, segunda pergunta específica sobre interdisciplinaridade, foi gerado um índice para avaliar, através do teste “t” de diferença de médias, se havia alguma diferença significativa entre as respostas sobre elas e as variáveis que caracterizam os docentes participantes do estudo (regime de trabalho, experiência docente, disciplina que leciona, grupo amostral e participação anterior no planejamento e coordenação de pesquisas).

## **4 Resultados do estudo empírico**

---

Este capítulo apresenta uma análise das condições para a pesquisa interdisciplinar segundo o depoimento dos coordenadores de curso de graduação em Administração, bem como a opinião dos professores daqueles cursos sobre o assunto. Primeiramente, tem-se a análise das entrevistas, em um segundo momento, a análise estatística dos questionários e, por fim, uma análise integrada desses dois gêneros de dados.

Para facilidade de leitura e compreensão desse capítulo, recordamos a codificação que foi usada na seção 3.2.2, página 52:

G<sub>1</sub>: escolas grandes e antigas em Recife;

G<sub>2</sub>: escolas grandes e novas em Recife;

G<sub>3</sub>: escolas pequenas ou médias e recentes, sediadas em Recife;

G<sub>4</sub>: escolas pequenas ou médias e recentes no entorno de Recife;

G<sub>5</sub>: médias e mais antigas, sediadas no interior do Estado;

### **4.1 O depoimento dos coordenadores de curso**

Nota preliminar. Com o propósito de manter sigilo sobre os entrevistados e as escolas, foram atribuídos códigos de referência às instituições e aos coordenadores participantes. No Apêndice Reservado, disponível apenas aos membros da banca examinadora, encontra-se a lista identificadora. A relação das entrevistas, com data, horário e local de realização encontra-se no Apêndice D, página 94.

### **4.1.1 A participação dos professores em atividades extra-classe**

Foi adotado, de início (vide seção 2.4, página 45), o pressuposto de que o hábito de atividades extra-classe nas escolas constituía uma condição favorável à prática da pesquisa interdisciplinar.

De uma certa maneira, as escolas dos grupos  $G_1$  e  $G_2$  e, em parte, do grupo  $G_4$  desenvolvem atividades extra-classe com a participação dos professores.

Pela própria característica da instituição, pública com docentes em regime de dedicação exclusiva, os professores da  $G_{1a}$  se comprometem mais com as atividades relacionadas à prática de pesquisa, que é definida pelo coordenador como uma atividade prazerosa ao docente. Nesse caso, para as outras atividades (extensão e comunitárias) há uma resistência maior; não são nem solicitadas e, “nem pedindo, acho que seja feito” – salienta o coordenador da faculdade  $G_{1a}$ . A orientação dos alunos, por sua vez, apesar de não ser feita por iniciativa dos próprios docentes, é sempre solicitada pela coordenação do curso.

As atividades desenvolvidas pelos docentes dos grupos  $G_2$  e  $G_4$ , por sua vez, são bastante semelhantes. Elas estão diretamente relacionadas à orientação aos alunos ou às atividades complementares das disciplinas. Nesse sentido, a partir do momento em que já estão previstas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, tornam-se uma prática sistemática durante os semestres, embora, de caráter obrigatório. No que se refere à prática de pesquisa enquanto uma atividade extra-classe, esta citada somente pelo coordenador da escola  $G_{2b}$ , não há participação efetiva dos alunos, tal atividade restringe-se apenas à atuação dos professores.

Apesar de ser sempre solicitada aos docentes a realização de atividades extra-classe, quatro escolas ( $G_{3a}$ ,  $G_{3c}$ ,  $G_{4a}$  e  $G_{5a}$ ) encontram dificuldades para a participação de seus professores. A principal barreira enfrentada é o fato de que os professores não permanecem na instituição por um tempo maior do que o horário de aula, além de que muitos deles não

trabalham somente em uma escola, dificultando, portanto, a permanência e o desenvolvimento de atividades que demandem mais tempo do que o programado para as aulas.

A partir do momento em que a contratação dos docentes objetiva não somente a sala de aula, mas, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas, extensão, ação comunitária, orientação e atendimento de alunos, fica favorecida, de acordo com Petraglia (1991, p.48), uma “maior participação e dedicação do docente a outra atividade que não somente as restritas à sala de aula”, refletindo no comprometimento dos professores para com a Instituição. Nesse sentido, verifica-se que tanto a definição do Projeto Pedagógico da Instituição quanto os vínculos de estabilidade do professor são fundamentais para que o coordenador do curso tenha condições de pedir ao docente participação também em atividades extra-classe. Na medida em que o Projeto Pedagógico define a realização de tais atividades, cria um espaço para o professor dentro da escola, permitindo um planejamento e desenvolvimento de trabalhos de longo prazo, dentro do qual se poderia incluir o engajamento em projetos de pesquisa.

#### **4.1.2 A gestão da escola e a pesquisa interdisciplinar**

Os coordenadores entrevistados foram unânimes: a integração dos professores é fundamental para duas ou mais disciplinas desenvolverem pesquisa em conjunto. Além da importância da interação dos docentes, alguns coordenadores (G<sub>3b</sub>, G<sub>4c</sub> e G<sub>5a</sub>) mencionaram também a criação de um núcleo de pesquisa ou de um programa de iniciação científica, de forma que professores de diversas disciplinas compartilhassem de um espaço comum para produzirem trabalho em conjunto.

A principal dificuldade das instituições é que os professores são contratados apenas para ministrar aulas e, com isso, o tempo de convívio entre eles fica prejudicado. “O que

seria necessário realmente é mais tempo de convivência entre os professores. Nem que houvesse alguns docentes com carga horária maior, não de tempo integral, mas que pudessem ficar na instituição por mais tempo”, destaca o coordenador da G<sub>3a</sub>. Entretanto, mesmo em faculdades cujos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva acontece o mesmo problema. Segundo o coordenador da G<sub>1a</sub> “os colegas são muito estanques nos conteúdos que dão, nas disciplinas”. Aliás, Petraglia (1991, p.150) ressalta que os “professores e pesquisadores isolam-se em seus ‘feudos’, absorvidos pelas suas próprias verdades científicas”. Neste contexto, os estudantes acabam sendo prejudicados, pois, cada professor passa a se preocupar somente com sua disciplina, considerando-a sempre a mais importante e, conseqüentemente, desvalorizando as demais, e, assim, acaba-se não se promovendo o contato do corpo discente com outros professores e pesquisadores (SANTOMÉ, 1998).

Nesse sentido o trabalho em equipe se configura como condição *sine qua non* para a promoção de pesquisas que integrem dois ou mais docentes do curso. É necessário que haja um estímulo à integração dos professores, para que seja possível desenvolver trabalhos em grupo no sentido de todos convergirem para o mesmo objetivo/meta.

Assim sendo, é importante ressaltar que uma ação interdisciplinar pressupõe trabalho coletivo. A construção do conhecimento, portanto, deve ser feita a partir de um trabalho em conjunto, que pressupõem a interação não somente professor-professor, mas também professor-aluno. Dessa maneira, uma atitude interdisciplinar poderia estimular todo especialista a “reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas – toda ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação [...] entre as ciências, seria substituída por uma convergência de objetivos múltiplos” destaca Fazenda (1996, p.32). Na medida em que os professores avancem em trabalhos conjuntos, a pesquisa interdisciplinar poderia chegar, naturalmente, às salas de aula da graduação.

### **4.1.3 Clima de inovação e promoção da qualidade do conhecimento**

Um clima de motivação para inovação e para a consolidação séria da qualidade do conhecimento desenvolvido na IES precisa estar difundido entre os docentes e coordenadores, mais ainda, que haja convicção por parte deles da importância da inovação, sendo, esta, em tese, uma das principais referências associadas ao desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares nas escolas.

Embora as posições individuais dos coordenadores entrevistados apresentem particularidades com relação ao clima de inovação e promoção da qualidade do conhecimento, é possível agrupá-las em dois grandes blocos: o primeiro é composto pelas IES que partem do pressuposto de que não conseguiriam implementar o clima de inovação, por limitações da própria escola; e, o segundo, formado pelas IES que tentam, de alguma forma, instalar o clima de inovação, mas que também não obtêm sucesso. De maneira geral, portanto, os coordenadores sentem dificuldades para instalar um clima de inovação e promoção da qualidade do conhecimento nas faculdades.

Com relação ao primeiro bloco, formado pelas escolas  $G_{1a}$ ,  $G_{2a}$ ,  $G_{3a}$ ,  $G_{3c}$ ,  $G_{4a}$ ,  $G_{4b}$  e  $G_{5a}$ , o principal problema encontrado pelos coordenadores é conseguir enfrentar os paradigmas que as pessoas já têm consigo, principalmente os dos alunos que, “apesar de reclamarem do modelo tradicional, são muito reativos ao novo”, destaca o coordenador da  $G_{2a}$ . De opinião semelhante, o coordenador da  $G_{4a}$  diz que se tenta avançar, ousar, mas, “nossos métodos são do passado e os paradigmas já estão estabelecidos”.

Outra dificuldade apontada por algumas escolas deste bloco, principalmente a  $G_{3a}$  e a  $G_{5a}$ , é com relação à limitação do tempo do professor na Instituição, restringindo, assim, sua disponibilidade para participar de planejamentos e reuniões pedagógicas. A situação da

escola G<sub>5a</sub> parece ser ainda mais delicada devido ao fato de que a maioria de seus professores, por circunstâncias especiais, mora no estado vizinho, a Paraíba.

O segundo grupo, formado pelas faculdades G<sub>2b</sub>, G<sub>3b</sub> e G<sub>4c</sub> apresentam, por sua vez, tentativas isoladas de inovação, embora sem sucesso, uma vez que não houve continuidade do processo. Ora, a proposta de inovação e promoção da qualidade do conhecimento, segundo Dencker (2000), não é para ficar restrita apenas a poucos professores. Todos os docentes precisam estar motivados, e, mais do que isso, conscientes da importância da inovação. É algo que necessita estar no cotidiano das atividades escolares para que se obtenha sucesso. Quando isto não acontece, o professor acaba se voltando à metodologia de ensino tradicional, não dando prosseguimento à inovação.

#### **4.1.4 O Projeto Pedagógico e sua influência efetiva**

À medida que o projeto pedagógico da instituição é consistente e de conhecimento de todos, ele passa a orientar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e, sobretudo, as ações que os professores poderão tomar nesse sentido. O corpo docente, por sua vez, passa a atuar seguindo uma mesma linha estratégica, em busca de um objetivo comum.

Nesse sentido, as opiniões dos coordenadores a respeito do Projeto Pedagógico e de sua influência efetiva na orientação e ação dos professores parecem andar sobre um continuum.

Não há uma polarização nem, tampouco, uma definição exata acerca da influência efetiva do Projeto Pedagógico. Percebe-se, claramente, nas respostas dos coordenadores, tendências de orientação, que variam de acordo com a atuação e o envolvimento do coordenador com a proposta do curso.

É possível dizer que, de maneira geral, nas pequenas e médias escolas, mais recentes ou mais novas, sediadas ou não em Recife (G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub>), o coordenador do curso está mais próximo dos professores, auxiliando na divulgação e discussão do Projeto Pedagógico. “Há uma orientação do Projeto Pedagógico, e a coordenação do curso reforça esta orientação” diz o coordenador da G<sub>3a</sub>.

Por outro lado, em escolas como a G<sub>5a</sub>, o Projeto Pedagógico do curso não influencia as ações dos professores, pelo menos, não diretamente. Todas as orientações são passadas pelo coordenador, nas reuniões pedagógicas. Os docentes da G<sub>1a</sub>, por sua vez, têm muita liberdade na condução das disciplinas, “mais do que deveriam ter, ferindo até o que seria a idéia do Projeto Pedagógico” salienta o coordenador.

Faz-se necessária a presença mais atuante do Projeto Pedagógico nas IES de Administração, pois, proporciona um direcionamento para o curso e alinha os professores e coordenadores no sentido de todos atingirem o mesmo objetivo.

#### **4.1.5 Sistema de avaliação aberto a outras atividades**

Não foi possível identificar nas IES pesquisadas nenhum sistema de avaliação totalmente aberto a outras atividades. A prova continua sendo o principal instrumento de aferição de conteúdos na maioria das escolas. Há uma certa acomodação e preferência por este método uma vez que exige menos esforço do professor, principalmente, quando comparado com o desenvolvimento de pesquisas ou de trabalhos.

Apenas tentativas isoladas são colocadas em prática, sobretudo pelos professores da disciplina de Metodologia Científica, em quase todas as escolas. “Há práticas isoladas de considerar a pesquisa como parte integrante do processo de avaliação, no entanto, infelizmente, não há adesão de todos os professores” comenta o coordenador da G<sub>4a</sub>.

## 4.2 Análise estatística dos questionários

De acordo com os dados da tabela 6 (4) abaixo, é possível verificar que houve um retorno de 100% dos questionários para todos os grupos amostrais.

**Tabela 6 (4) – Relação de questionários respondidos por IES**

<i>G<sub>1</sub>: Escolas grandes e antigas em Recife</i>				
IES	Nº total de docentes	Previstos	Respondidos	
Universidade Federal de Pernambuco	42	27	27 (100%)	
Subtotal G <sub>1</sub>	42	27	19,7% do total	
<i>G<sub>2</sub>: Escolas grandes e novas em Recife</i>				
IES	Nº total de docentes	Previstos	Respondidos	
Faculdade Boa Viagem	44	29		
Faculdade Integrada do Recife	35	23	52 (100%)	
Subtotal G <sub>2</sub>	79	52	38% do total	
<i>G<sub>3</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes, sediadas em Recife</i>				
IES	Nº total de docentes	Previstos	Respondidos	
Centro de Ensino Superior de Pernambuco	21	14		
Centro de Ensino Superior de Pernambuco	7	5		
Faculdade Marista	7	5	24 (100%)	
Subtotal G <sub>3</sub>	35	24	17,5% do total	
<i>G<sub>4</sub>: Escolas pequenas ou médias e recentes no entorno de Recife</i>				
IES	Nº total de docentes	Previstos	Respondidos	
Faculdade dos Guararapes	15	10		
Faculdade J.L.F. de Ciências Aplicadas	12	8		
Instituto de Ensino Superior de Piedade	9	6	24 (100%)	
Subtotal G <sub>2</sub>	36	24	17,5% do total	
<i>G<sub>5</sub>: Escolas médias e mais antigas, sediadas no interior de Estado</i>				
IES	Nº total de docentes	Previstos	Respondidos	
Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru	15	10	10 (100%)	
Subtotal G <sub>4</sub>	15	10	7,3% do total	
<b>Total</b>	<b>207 (N)</b>	<b>137 (n)</b>	<b>100%</b>	

Através dos resultados obtidos (tabela acima), tornou-se possível traçar um perfil geral da amostra. O grupo G<sub>2</sub> (escolas grandes e novas em Recife) é o que está mais bem representado, com 38,0% dos professores. Os grupos G<sub>1</sub>, G<sub>3</sub> e G<sub>4</sub> participam com proporções semelhantes, 19,7%, 17,5% e 17,5% respectivamente. Apenas o grupo G<sub>5</sub> está representado em menor proporção, com 7,3%.

## 4.2.1 Perfil dos docentes

De maneira geral, os professores são contratados exclusivamente para aula (51,9%), têm, em média, nove anos de experiência docente e estão trabalhando na mesma faculdade há três anos e meio, em média. Declararam algum conhecimento no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, e 55,6% afirmaram já terem atuado no planejamento e coordenação de pesquisas. É preciso salientar que há uma considerada distorção das médias apresentadas (tempo de experiência docente e tempo de trabalho na faculdade atual) em função da forte influência do grupo G<sub>1</sub>, cujos valores específicos estão expressos na tabela 7 (4) abaixo.

A maioria (59,4%) é professor de disciplinas de formação complementar, ligadas diretamente a outras Ciências que não à Administrativa, tais como, Economia, Psicologia, Direito, entre outras.

**Tabela 7 (4) – Perfil dos docentes por grupo amostral**

	<i>Experiência a docente (média)</i>	<i>Tempo de trabalho na faculdade atual (média)</i>	<i>Tipo de Disciplina</i>	<i>Vínculo com a Instituição</i>	<i>Atuação no planejamento e coordenação de pesquisas</i>
G <sub>1</sub>	13 anos	10 anos	74,1% - formação básica	100% - D.E.	70,4%
G <sub>2</sub>	9 anos	2 anos	54,2% - formação complementar	46,2%-hora/aula 26,9% - D.E.	56,5%
G <sub>3</sub>	10 anos	1 ano	83,3% - formação complementar	85,7%-hora/aula	57,1%
G <sub>4</sub>	3 anos	1 ano	75% - formação complementar	78,3%-hora/aula	34,8%
G <sub>5</sub>	11 anos	2 anos	80% - formação complementar	90%-hora/aula	55,6%

Percebe-se que, segundo os dados da tabela 7 (4) acima, os docentes do grupo G<sub>1</sub> têm a média mais elevada com relação à experiência docente e tempo de trabalho na faculdade atual. É, também, o único grupo que mantém os professores em regime de dedicação exclusiva (D.E.). Com relação à atuação dos professores no planejamento e coordenação de pesquisas, não se verificam grandes distorções, a grande maioria declarou ter experiência com

pesquisas, a não ser o corpo docente do grupo G<sub>4</sub>. As disciplinas lecionadas pelos professores participantes são, no geral, de formação complementar, somente no grupo G<sub>1</sub> que a maioria dos docentes está vinculada à disciplinas de formação básica.

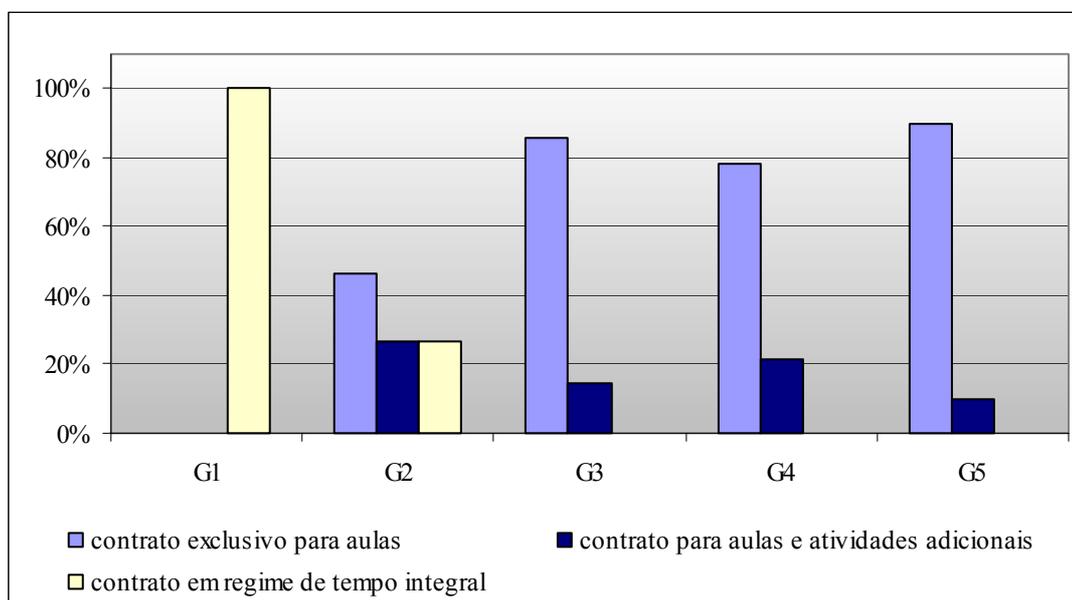
#### 4.2.2 A relação perfil docente – condições para a pesquisa interdisciplinar

De acordo com a tabela 8 (4) abaixo, é possível verificar que todos os docentes do grupo G<sub>1</sub> mantêm vínculo de tempo integral com a instituição em que trabalham, e que o grupo G<sub>2</sub> possui cerca de 26,9% de seus professores trabalhando em regime de dedicação exclusiva. Nos grupos G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub> e G<sub>5</sub>, percebe-se, claramente, uma predominância dos contratos exclusivos para aula, respectivamente, 85,7%, 78,3% e 90,0%. Os contratos para aulas e atividades adicionais representam uma minoria no regime de trabalho dos professores, somente 17,3%.

**Tabela 8 (4) – Grupo amostral x regime de trabalho**

		Regime de trabalho			
		contrato exclusivo para aulas	contrato para aulas e atividades adicionais	contrato em regime de tempo integral	Total
Grupo amostral	G <sub>1</sub>	-	-	100%	100,0%
	G <sub>2</sub>	46,2%	26,9%	26,9%	100,0%
	G <sub>3</sub>	85,7%	14,3%	-	100,0%
	G <sub>4</sub>	78,3%	21,7%	-	100,0%
	G <sub>5</sub>	90,0%	10,0%	-	
Total		51,9%	17,3%	30,8%	100,0%

Graficamente,



**Figura 4 (4) – Gráfico grupo amostral x regime de trabalho**

Segundo o gráfico 4 (4) acima, é possível notar que na medida em que as escolas se afastam dos grandes centros, o vínculo de estabilidade do professor tende a ser apenas por contratos exclusivos para aulas.

**Tabela 9 (4) – Grupo amostral x atuação no planejamento e coordenação de pesquisa**

		Já atuou no planejamento e coordenação de pesquisa		
		sim	Não	Total
Grupo amostral	G <sub>1</sub>	70,4%	29,6%	100,0%
	G <sub>2</sub>	56,5%	43,5%	100,0%
	G <sub>3</sub>	57,1%	42,9%	100,0%
	G <sub>4</sub>	34,8%	65,2%	100,0%
	G <sub>5</sub>	55,6%	44,4%	100,0%
Total		55,6%	44,4%	100,0%

De acordo com os resultados obtidos a partir do cruzamento das variáveis “grupo amostral” versus “atuação no planejamento e coordenação de pesquisa” (tabela acima), foi possível identificar que somente a maioria dos docentes do grupo G<sub>4</sub> não apresentou experiência no planejamento e coordenação de pesquisas (65,2%) durante o magistério

superior. Os docentes dos grupos G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub> e G<sub>5</sub>, de uma forma geral, já atuaram no planejamento e coordenação de pesquisas, 70,4%, 56,5%, 57,1% e 55,6% respectivamente. Em relação aos grupos como um todo, 55,6% dos docentes pesquisados já trabalharam, de alguma forma, com pesquisas, portanto, pode-se dizer que há, de certa maneira, um equilíbrio entre a atuação e não atuação dos professores em atividades relacionadas ao planejamento e coordenação de pesquisas.

Entretanto, após a realização do teste do qui-quadrado ( $X^2$ ) de independência, com significância de 1% e 5%, foi demonstrado que não existe uma ligação do docente à instituição (grupo) no que se refere ao planejamento e coordenação de pesquisas. Ou seja, a atuação do professor em pesquisas independe das características da escola em que trabalha. Foram testadas as correlações entre “experiência docente” e “experiência docente nesta faculdade” com a “atuação no planejamento e coordenação de pesquisas” e, novamente, não foram encontradas associações significantes entre as variáveis. Não é possível, portanto, explicar a atuação ou não em pesquisas dos docentes de acordo com a experiência no magistério superior. Nesse sentido, verificam-se que fatores circunstanciais da cultura da escola podem estar influenciando o desenvolvimento de pesquisas por parte do corpo docente.

Com relação às variáveis que caracterizam o perfil docente (regime de trabalho, experiência docente, disciplina que leciona, grupo amostral e participação anterior no planejamento e coordenação de pesquisas) não foram encontradas diferenças significativas entre as médias para todos os casos possíveis. Dessa maneira, pode-se dizer que há, aproximadamente, um consenso entre os docentes participantes do estudo no que se refere à prática de pesquisa interdisciplinar, fato que independe do grupo amostral, regime de trabalho, tempo de experiência no magistério superior, disciplina que leciona ou, ainda, participação anterior no planejamento e coordenação de pesquisas.

### 4.2.3 Os docentes e a promoção da pesquisa interdisciplinar

**Tabela 10 (4) – Promoção de pesquisa pelo curso de graduação em Administração em que participem mais de uma disciplina (respostas múltiplas)**

	<i>Números absolutos</i>	<i>Percentual de respostas</i>	<i>Percentual de casos</i>
Acho que, em tese, faz sentido	74	46,8%	55,2%
Não saberia como promover isso	3	1,9%	2,2%
Na prática não funciona	4	2,5%	3,0%
Pode funcionar	77	48,7%	57,5%
Total	158	100%	117,9%

Com relação à promoção de pesquisa da qual participe mais de uma disciplina pelo curso de graduação em Administração, duas opiniões dos docentes ficaram significativamente evidentes e distintas das demais, de acordo com os dados do percentual de respostas da tabela 10 (4) acima. Dos docentes entrevistados, 46,8% acham que, em tese, faz sentido e 48,7% acreditam que pode funcionar a promoção de pesquisas que envolvam mais de uma disciplina pelo curso de graduação em Administração. Com relação às respostas múltiplas, 17,9% (diferença entre o total de respostas e o total de casos) dos entrevistados responderam a mais de uma opção, cuja alternativa de maior incidência foi a “acho que, em tese, faz sentido” e “pode funcionar”. Nesse sentido, verifica-se que, para os professores entrevistados, há uma forte disposição individual para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares nos cursos de graduação em Administração.

### 4.2.4 Os docentes e as condições para a pesquisa interdisciplinar

Conforme ilustra a tabela 11 (4) abaixo, apenas a primeira condição para a pesquisa interdisciplinar foi avaliada negativamente (6,71). Assim sendo, é possível dizer que os professores não consideram tão importante que uma maior participação em atividades extra-classe possa conduzir ao envolvimento deles no desenvolvimento de pesquisas

interdisciplinares. Segundo a avaliação dos docentes, três condições são essenciais e primordiais para a viabilidade da pesquisa interdisciplinar: motivação para inovação e qualidade do conhecimento, inclusão da pesquisa no projeto pedagógico da escola e valorização do trabalho em grupo, cujas médias, mais elevadas, são, respectivamente, 8,29, 8,24 e 8,23, não apresentando, portanto, diferença significativa entre elas.

**Tabela 11 (4) – Grau de viabilidade às condições para a pesquisa interdisciplinar**

	<i>Válidos</i>	<i>Missing</i>	<i>Média</i>
1ª - Maior participação docente em atividades extra-classe	136	1	6,71
2ª - Vínculos de estabilidade do professor	136	1	7,20
3ª - Inclusão da pesquisa no projeto pedagógico da escola	135	2	8,24
4ª - Valorização do trabalho em grupo	137	0	8,23
5ª - Motivação para inovação e qualidade do conhecimento	135	2	8,29
6ª - Contribuição das disciplinas para o ambiente de referência	133	4	7,73
7ª - Pesquisa como parte do sistema de avaliação	137	0	7,20

A partir da análise do grau de viabilidade (informação solicitada no questionário, vide seção 3.3, página 57) das condições para a pesquisa interdisciplinar, foi gerado um índice para cada docente, representativo de sua opinião, em síntese, sobre a viabilidade para as condições para a pesquisa interdisciplinar. Isso se faz comumente para variáveis que são medidas pela mesma escala, nesse caso, uma escala de zero a dez. Os valores gerados a partir dos índices estão expressos na tabela 12 (4) abaixo.

**Tabela 12 (4) – Valores dos índices de viabilidade das condições para a pesquisa interdisciplinar, segundo a opinião dos docentes**

	<i>Válidos</i>	<i>Missing</i>
	129	8
Média	7,6556	
Moda	9,14	
Desvio padrão	1,3773	
Variância	1,8969	
Percentis	25	6,7143
	50	7,8571
	75	8,5714

Obs. Escala de zero a dez

De acordo com a tabela 12 (4), verifica-se que a nota média de viabilidade foi de 7,6556, sendo 9,14 a mais constante, segundo o valor modal. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores avaliaram positivamente as condições para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares em suas Instituições.

Os índices da viabilidade das condições para a pesquisa interdisciplinar apresentaram um desvio padrão de 1,3773 em relação à média e uma variância de 1,8969, o que representa não haver grande dispersão das notas atribuídas à viabilidade das condições para a pesquisa interdisciplinar. 25% dos docentes atribuíram nota igual ou menor a 6,7143; 50% atribuíram nota igual ou menor a 7,8571 e 75% atribuíram nota menor ou igual a 8,5714, ou seja, a grande maioria dos professores atribuiu notas elevadas às condições. Esses valores mostram expressivamente a confiança que os docentes em geral depositam na implantação da pesquisa interdisciplinar em suas escolas, apesar de as condições administrativas atuais não o permitirem.

#### **4.2.5 Os grupos de escolas e as condições para a pesquisa interdisciplinar**

De acordo com os dados da tabela 13 (4) abaixo, que representam o teste para diferença de médias entre os grupos amostrais (G1, G2, G3, G4 e G5) com relação aos índices de viabilidade das condições para a pesquisa interdisciplinar, verifica-se que não houve associação relevante entre os casos possíveis, ao não ser com relação a G1-G4. Este resultado vai de encontro à suposição de que, dadas as condições de que dispõem, as Universidades Federais fariam pesquisa interdisciplinar. Pode-se, então, supor que outros fatores de natureza cultural (liderança da coordenação, clima de inovação, etc) interferiram decisivamente na institucionalização daquela prática.

**Tabela 13 (4) – Diferença de médias para os grupos amostrais**

	G <sub>5</sub>	G <sub>4</sub>	G <sub>3</sub>	G <sub>2</sub>	G <sub>1</sub>
G <sub>1</sub>	NS (0,939)	S (0,037)	NS (0,693)	NS (0,55)	-
G <sub>2</sub>	NS (0,122)	NS (0,616)	NS (0,235)	-	-
G <sub>3</sub>	NS (0,723)	NS (0,616)	-	-	
G <sub>4</sub>	NS (0,068)	NS (0,193)	-	-	-
G <sub>5</sub>	-	-	-	-	-

Nota. Os valores expressos entre os parênteses na tabela 13 (4) acima indicam o nível de significância para o teste. NS = não significante e S = significante.

### 4.3 Análise integrada

Com as informações obtidas a partir dos três momentos de coleta de dados, sejam eles, a pesquisa documental nos projetos pedagógicos do currículo de cada curso das escolas selecionadas, a entrevista com os coordenadores e a aplicação do questionário junto aos professores dos cursos, tornou-se possível promover uma análise integrada, destacando-se as três principais interpretações.

a) A primeira observação que pode ser feita está relacionada diretamente às condições para a institucionalização da pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco. Segundo os coordenadores entrevistados, a principal dificuldade para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares está relacionada ao fato de que os professores são contratados somente para ministrar aulas, não permanecendo na instituição por muito tempo e, assim, limitando a participação em atividades extra-classe. Em contrapartida, os docentes apontaram que o que falta é a promoção de um clima de inovação e qualidade do conhecimento.

Nesse sentido, a questão do tempo de permanência na escola, ou dos vínculos estabelecidos, não é visto como uma barreira pelos professores participantes do estudo, ou seja, mesmo que não fosse dada maior disponibilidade de horários, ainda assim, eles estariam dispostos a desenvolver trabalhos interdisciplinares de pesquisa.

b) O segundo aspecto está relacionado à pesquisa documental face ao depoimento dos coordenadores.

O que se pode perceber é que, em sua grande maioria, o que está previsto no projeto pedagógico das escolas nem sempre está em consonância com a opinião dos coordenadores, e vice-versa.

É fato que os projetos pedagógicos de algumas escolas, como, por exemplo, da G<sub>3c</sub>, enfatiza o desenvolvimento de pesquisas, de programas de iniciação científica e de um núcleo de suporte, entretanto, o coordenador do curso de Administração desta escola, em seu depoimento, deixa claro que a preocupação principal, e única, é com as atividades tradicionais do magistério superior, e que as ações relacionadas à prática de pesquisa não são consideradas relevantes para o desenvolvimento do curso.

Por outro lado, o projeto pedagógico da G<sub>5a</sub> nem sequer menciona a criação de um núcleo de pesquisa ou de um programa de iniciação científica, porém, o coordenador do curso, por ter experiência de ensino em uma instituição pública federal, considera primordial para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos a prática de pesquisa e, tenta implementar, dessa maneira, esta cultura na escola.

c) Por fim, o terceiro ponto de destaque é uma avaliação da validade da estratificação adotada para as escolas participantes do estudo.

A grande suposição subjacente a essa estratificação era a de que a distância em relação ao Recife, a experiência e os recursos, representados pelo tamanho, discriminariam as IES no que toca à pesquisa interdisciplinar. Entretanto, de acordo com os resultados

do estudo empírico, tanto do depoimento dos coordenadores quanto da análise dos questionários aplicados junto aos professores, não foi percebida nenhuma diferença entre os grupos ou influência dos fatores que os caracterizavam no que se refere às condições para institucionalização da pesquisa interdisciplinar nos cursos de graduação em Administração no Estado de Pernambuco. Isso indica que aquelas condições não estariam vinculadas à idade (mais ou menos tempo de existência do curso) nem à localização próxima ou distante de centros maiores, supostamente com mais facilidades para pesquisa e, nem mesmo, o tamanho da organização.

## 5 Conclusões

---

Esta dissertação apresenta conclusões específicas do estudo empírico e, em seguida, outras gerais, decorrentes de tudo que trata.

A grande conclusão específica da pesquisa empírica é a de que, mesmo consideráveis, não seriam tanto as condições institucionais e administrativas como as culturais a ter o papel essencial de produzir a pesquisa interdisciplinar. Seguem-se algumas observações a respeito.

a) As estruturas curriculares e administrativas dos cursos de graduação em Administração estudadas parecem não influenciar decisivamente as condições para a pesquisa interdisciplinar. Os projetos pedagógicos analisados não se apresentaram suficientemente fortes diante das ações dos coordenadores e, até mesmo, dos professores. A sensação é que, em muitas escolas, o desenvolvimento de tal instrumento foi feito com um único objetivo: atender às exigências e padrões do MEC para a autorização ou reconhecimento do curso. Não teria havido uma preocupação de torná-lo instrumento de orientação das atitudes do coordenador e dos professores ou, ainda, de desenvolver uma identidade própria para o curso.

b) O desenvolvimento de cultura favorável nas escolas de Administração no Estado de Pernambuco para a institucionalização da prática de pesquisa interdisciplinar está diretamente relacionada com a postura do coordenador diante de tal prática. Ele, enquanto líder, é capaz de estimular e orientar as atitudes do corpo docente na busca pela interdisciplinaridade, mesmo quando não há nada previsto no projeto pedagógico do curso.

c) Os professores, por sua vez, parecem não estar muito distantes do que seria uma boa disposição para trabalhos interdisciplinares. O clima de inovação e qualidade do conhecimento lhes pareceria até capaz de mover alguma pesquisa interdisciplinar, apesar de condições adversas de contratação e disponibilidade de horários. Entretanto, alguns acabam se deparando com instituições ligadas a uma gestão tradicional, onde o discurso oficial aparece sempre mais avançado do que a prática. Sabem, pois, que será preciso trabalhar e transpor barreiras de uma cultura praticada durante muitos anos.

d) Mudar paradigmas de gestão, de contratação e remuneração de professores, especialmente o regime de hora-aula, parece ser fundamental para que os projetos interdisciplinares ganhem força nas IES. Os pesquisadores-professores, nesse sentido, precisarão deixar de associar seu trabalho somente a uma área de conhecimento, para poder compor grupo de trabalho interdisciplinar. O trabalho cooperativo entre os docentes chegará, portanto, naturalmente, às salas de aula da graduação.

Breves conclusões de caráter mais geral situam-se nos limites da dissertação com o seu contexto.

Diante do novo cenário brasileiro, as organizações demandam por administradores aptos a gerenciar a prosperidade e a crise com visão aberta para a compreensão dos fenômenos contemporâneos. Os modelos de organização e gerência do trabalho, fundamentados nos princípios da Administração Científica, cujas bases remontam à Revolução Industrial, já não atendem mais às exigências da sociedade e do mercado. As soluções são mais complexas, necessitam pesquisa, inspiração nova e formação diversa para aqueles profissionais. Sua formação básica exige articulação dos conhecimentos das diversas disciplinas inseridas no currículo do curso. Assim, superadas as barreiras existentes entre as disciplinas, que geram a fragmentação do saber, estaria criada a possibilidade de se compreender a unidade dos problemas e de ler criticamente as informações disponíveis.

Cabe às Instituições de Ensino Superior se desvencilhar da velha abordagem cartesiana tradicional, sob cuja inspiração o ensino de Administração foi dividido desde sua primeira regulamentação, em 1966. O ensino fragmentado precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. É preciso começar a questionar a ineficácia de fazer do aluno o único responsável pela integração dos conteúdos fragmentados em diversas disciplinas.

A pesquisa interdisciplinar surge, assim, como uma possibilidade de superação de dicotomias, inclusive aquela que distancia ensino e pesquisa, um passo a mais no sentido da interdisciplinaridade curricular. Enfim, não seria agrupando os saberes, em forma de disciplinas, mas reunindo as atividades dos docentes, pela prática do trabalho cooperativo, juntos em torno do mesmo problema coletivo de pesquisa, que conhecimentos integrados e interdisciplinares seriam produzidos.

A atitude interdisciplinar é, portanto, um estímulo para a discussão da realidade, pois, enfatiza a reconstrução, o refazer, o repensar dos conhecimentos lineares sendo a prática da pesquisa, embora ainda não tendo ainda uma cultura institucionalizada nas IES de Administração em Pernambuco, uma estratégia possível para auxiliar a reflexão sobre essa repartição epistemológica do saber em disciplinas compartimentadas, para solucionar o problema da fragmentação do ensino nos cursos de graduação em Administração.

## Referências

ALMEIDA, A. et al. O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível (2000). In: RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca (org.). **Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras**: resgatando espaços e construindo idéias: de 1997 a 2002. Niterói: UFF, 2002.

ALTHEMAN, Edman. A Interdisciplinaridade no Ensino Superior de Administração de Empresas: possibilidades e dificuldades de efetivação. In: III Semead-FEA/USP, 1998. São Paulo – SP, 21-23/10/1998. **Anais...** São Paulo.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. História e perspectivas dos cursos de administração do Brasil. In: SPERS, Valéria Rueda Elias; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; PIZZINATTO, Nadia Kassouf [et al.] (orgs.). **Administração**: Evolução, Desafios, Tendências. São Paulo: Cobra, 2001.

ANDRADE, R. et al. A avaliação interdisciplinar. **Revista ANGRAD**, v.2, n.1, p. 3-12, 2001.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de, CORREIA, Ângela de Castro. Uma Avaliação do Processo Formativo do Administrador: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior. In: 25º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração-ANPAD, 2001. Campinas – SP, 16-19/9/2001. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001 – CD-ROM.

BARROS, Adriana Azevedo Paes. **Interdisciplinaridade**: o Pensado o Vivido – de sua necessidade às Barreiras Enfrentadas. Trabalho apresentado no XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt02/02b05.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2003.

BELLINASSO, Wilmor. Interdisciplinaridade: uma forma de compreender e modificar o mundo. **Revista FAE**, n.1/2, p.51-55, 1998.

BIROCHI, René. Reflexões sobre a estrutura curricular para a educação superior: a necessidade de uma revisão no curso de administração a partir de um enfoque transdisciplinar. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v.7, n.4, p. 81-91, 2000.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola e fora dela. São Paulo: Loyola, 1992.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Administração**. Mar. 2001. Disponível em <[http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/curdiretriz/administ/ad\\_diretriz.rtf](http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/curdiretriz/administ/ad_diretriz.rtf)>. Acesso em: 05 fev. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Aprovação do novo currículo mínimo do curso de graduação em Administração. **Documenta**. Brasília, ago 1993.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo Mínimo de Administração**. Parecer nº 307/66. Aprovado em 8 jul. 1966.

CORRÊA, Dalila Alves. A emergência de um perfil profissional transformador na Administração. **VIII ENANGRAD**, Rio de Janeiro e Niterói, 1997. Disponível em <[http://www.angrad.com/angrad/pdfs/viii\\_enangrad/A%20emergencia%20de%20um%20perfil.PDF](http://www.angrad.com/angrad/pdfs/viii_enangrad/A%20emergencia%20de%20um%20perfil.PDF)>. Acesso em: 09 out. 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Uma experiência no Curso de Turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DIAS, Tânia Maria da Cunha. Inovações no processo de ensino aprendizagem da administração: interdisciplinaridade x interdisciplinaridade. **XIII ENANGRAD**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <[http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xiii\\_enangrad/Inovacoes%20no%20Processo%20de%20Ensino%20Aprendizagem%20da%20Administracao.PDF](http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xiii_enangrad/Inovacoes%20no%20Processo%20de%20Ensino%20Aprendizagem%20da%20Administracao.PDF)>. Acesso em: 02 fev. 2003.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Apresentando a força da alegria. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: definição, projeto e pesquisa na universidade. **Revista Unicid**, v.9, n.4, p.7-9, 2000.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinariedade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. O desvendar a cultura de uma organização – uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e Poder nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Administração Pública como Área de Conhecimento e Ensino: a Trajetória Brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v.24, n.6, p.277-288, 1984.

\_\_\_\_\_. A Formação do Administrador Brasileiro Na Década de 90: Crise, Oportunidade e Inovações nas Propostas de Ensino. **Revista de Administração Pública**, v.27, n.4, p.11-20, 1993.

\_\_\_\_\_. Mapeando Rotas dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, no prelo, 2004.

\_\_\_\_\_. Organizações: Seis Propostas para Ensino no Decênio 2000/2010. In: I Encontro Nacional de Estudos Organizacionais - ENEO, 2000, Curitiba. **Anais... 2000 - CD-ROM**. 2000.

FÓRUM NACIONAL DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO. [Folder].

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAVE, P. et al. Modelo de formação de administradores em questão: possibilidade única ou alternativa escolhida? **Revista ANGRAD**, v.3, n.1, p. 65-80, 2002.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. O ensino superior de Administração no Brasil: desafios do novo milênio. **XII ENANGRAD**, São Paulo, 2001. Disponível em <[http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xii\\_enganrad/O%20ensino%20superior%20de%20Administracao%20no%20Brasil.pdf](http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xii_enganrad/O%20ensino%20superior%20de%20Administracao%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2001.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HENRIQUE, Dorgival. A indissociabilidade do processo de ensino da gestão acadêmica: uma reflexão preliminar sobre a multidisciplinaridade no ensino de administração. **XII ENANGRAD**, São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xii\\_enganrad/A%20indissociabilidade%20do%20processo.pdf](http://www.angrad.com/angrad/pdfs/xii_enganrad/A%20indissociabilidade%20do%20processo.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2003.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e Interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e Interdisciplinariedade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LOPES, Paulo da Costa. Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Graduação. In: 26º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2001. Salvador – BA, 22-25/9/2002. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002 – CD-ROM.

LUCARELLI, Elisa. Currículo. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MELLO, Lucrecia Stringheta. Pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org). **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

MIRANDA, Ana Paula; SOUZA, Bruno Campello; BARBOSA JÚNIOR, Luiz Patrício. Obstáculos à Interdisciplinaridade: os alunos e suas interpretações dos diferentes tipos de disciplinas. In: 26º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2001. Salvador – BA, 22-25/9/2002. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002 – CD-ROM.

MORIN, E. Complexidade e liberdade. **Revista Thot**. São Paulo: n. 67, 1997.

MORIN, Edgard; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? In: 25º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2001. Campinas – SP, 16-19/9/2001. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001 – CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”? In: 26º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2001. Salvador – BA, 22-25/9/2002. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002 – CD-ROM.

NORUSIS, Marija J. **SPSS 11.0**: guide to data analysis. New Jersey: Prentice-Hall, 2002.

OLIVEIRA, Renato L. T.; NEVES, Siduana F. Interdisciplinaridade e o currículo do curso de administração da Universidade Católica de Pelotas. **VIII ENANGRAD**, Rio de Janeiro e Niterói, 1997. Disponível em: <[http://www.angrad.com/angrad/pdfs/viii\\_enangrad/UInterdisciplinaridade%20e%20Currículo%20ENANGRAD.PDF](http://www.angrad.com/angrad/pdfs/viii_enangrad/UInterdisciplinaridade%20e%20Currículo%20ENANGRAD.PDF)>. Acesso em: 02 fev. 2003.

PEREIRA, Francisco Isidro. Ensino de graduação em Administração: entraves, desafios e perspectivas. **Revista ANGRAD**, v.2, n.2, p. 3-14, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **O cultivo do professor**: uma experiência interdisciplinar. 1991. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

PORTAL SiedSup. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Marli Elizabeth Ritter. Os conflitos da departamentalização universitária com a emergência da interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Administração Contemporânea**, v.1, n.1, p. 81-96, 1995.

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

SCHWARTZMAN, Simon. O futuro da educação superior do Brasil. In: PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do ensino Superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete L. Martins (org.). **Serviço Social e Interdisciplinaridade**: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUKI, Gustavo Q.; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; SALGADO, Juliana M. Interdisciplinaridade na era da informação: um estudo sobre a mudança na metodologia de ensino de informática para administradores. In: 26º Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração - ANPAD, 2001. Salvador – BA, 22-25/9/2002. **Anais....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002 – CD-ROM.

SOUZA, Luiz C. Pereira. Atitude interdisciplinar: virtude e força nas realidades cotidianas. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SPERS, Valéria Rueda Elias. A educação e o contexto atual. In: SPERS, Valéria Rueda Elias; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; PIZZINATTO, Nadia Kassouf [et al.] (orgs.). **Administração**: Evolução, Desafios, Tendências. São Paulo: Cobra, 2001.

TAVARES, Dirce Encarnación. Aspectos da história deste livro. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Um projeto de integração à luz da interdisciplinaridade.** 1992. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

# APÊNDICE A – Levantamento preliminar



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Ao Prof./Profa.

Coordenador/Coordenadora do Curso de Graduação em Administração  
[Nome da universidade/faculdade]

Senhor Professor/ Senhora Professora

Este é um pedido de cooperação acadêmica. Oriento no momento um projeto de dissertação sobre interdisciplinaridade nos cursos de graduação em administração no Estado de Pernambuco, desenvolvido pela mestrandia Fernanda Roda de Souza Araújo, do Mestrado em Administração da UFPE. Precisamos de algumas informações documentais e a oportunidade de entrevistas. Como V. Sa. sabe, pesquisas sérias e aprofundadas como as de uma dissertação de mestrado exigem um levantamento de dados cuidadoso que envolve as pessoas decisivas no passado e no presente das instituições. É intenção nossa tornar esse levantamento breve e objetivo, compatível com as disponibilidades dos entrevistados.

Neste momento, nossa intenção é apenas caracteriza o universo da pesquisa, para daí extrair uma amostra representativa. Assim, peço-lhe responder as questões abaixo, sobre o Curso que coordena e sobre a disposição de eventualmente participar da pesquisa.

- 1) O senhor/senhora, como Coordenador/Coordenadora, concordaria em participar da pesquisa? Sim (  ); Não (  )
- 2) Quantas turmas já formadas têm a Faculdade? R:
- 3) Qual é o número total de alunos da Faculdade? R:
- 4) Qual é o número de alunos do Curso de Administração (todas as habilitações, no 1º Semestre de 2003)? R:
- 5) Qual é o número total de professores do Curso de Administração? R:
- 6) Qual é o número de professores do Curso de Administração em regime de tempo integral? R:
- 7) Existem atividades de pesquisa em que estejam juntos alunos e professores de mais de uma disciplina? Sim (  ); Não (  )
- 8) No caso de existirem atividades de pesquisa desenvolvidas por alunos do curso, quantas já atingiram fase de conclusão, com alguma divulgação de resultados? R:

Os cursos envolvidos na pesquisa, que estará concluída até o final deste ano, receberão um breve relatório parcial e os resultados finais dela. Os demais poderão solicitar aqueles resultados, se o desejarem.

Agradeço sinceramente a atenção que nos puder dispensar.

**Pedro Lincoln Mattos**  
Professor Titular  
Universidade Federal de Pernambuco  
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

## APÊNDICE B – Classificação IES: área x tamanho

<b>REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE</b>		
<b>Cabo</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade de Ciências Humanas do Cabo		
<b>Igarassu</b>		
Pequena	Média	Grande
		Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu
<b>Ipojuca</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade J.L.F. de Ciências Aplicadas		
<b>Jaboatão dos Guararapes</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade dos Guararapes	Faculdade Metropolitana da Grande Recife	
Instituto de Ensino Superior de Piedade		
Faculdade Européia de Administração e Marketing		
<b>Olinda</b>		
Pequena	Média	Grande
Centro de Estudos Superiores Barros de Melo	União das Escolas Superiores da Funeso	Faculdade de Olinda
Instituto de Ensino Superior de Olinda		Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
<b>Paulista</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade Decisão	
<b>Recife</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade Santa Maria	Faculdade Santa Helena	Universidade Católica de PE
Faculdade Marista	Centro de Ensino Superior de PE	Universidade Federal de PE
Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura	Escola Superior de Marketing	Faculdade de Ciências Humanas
Faculdade Salesiana do Nordeste		Faculdades Integradas do Recife
Instituto Pernambucano de Ensino Superior		Faculdade Boa Viagem
Faculdade São Miguel		Faculdade de Filosofia do Recife
Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco		Universidade de Pernambuco
		Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco
		Universidade Salgado Filho
<b>ZONA DA MATA</b>		
<b>Carpina</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade Luso-Brasileira	
<b>Escada</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade da Escada		

<b>Timbaúba</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade de Educação Superior de Timbaúba	
<b>Vitória de Santo Antão</b>		
Pequena	Média	Grande
Faculdade de Pedagogia de Vitória de Santo Antão		
<b>AGRESTE</b>		
<b>Caruaru</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade do Vale do Ipojuca	
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru	
<b>Garanhuns</b>		
Pequena	Média	Grande
		Faculdade de Ciências da Administração de Garanhuns
<b>Limoeiro</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade de Ciências da Administração de Limoeiro	
<b>SERTÃO</b>		
<b>Salgueiro</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central	
<b>SÃO FRANCISCO</b>		
<b>Petrolina</b>		
Pequena	Média	Grande
	Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina	

## APÊNDICE C – Classificação IES: área x idade

<b>REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE</b>				
<b>Cabo</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
	Faculdade de Ciências Humanas do Cabo			
<b>Igarassu</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu			
<b>Ipojuca</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
		Faculdade J.L.F. de Ciências Aplicadas		
<b>Jaboatão dos Guararapes</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
			Faculdade dos Guararapes	Instituto de Ensino Superior de Piedade
			Faculdade Européia de Administração e Marketing	
			Faculdade Metropolitana da Grande Recife	
<b>Olinda</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
União das Escolas Superiores da Funeso	Centro de Estudos Superiores Barros de Melo			Instituto de Ensino Superior de Olinda
Faculdade de Olinda				
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda				
<b>Paulista</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
		Faculdade Decisão		
<b>Recife</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
Universidade Católica de PE	Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco	Faculdade Salesiana do Nordeste	Centro de Ensino Superior de PE	Faculdade Marista
Universidade Federal de PE	Faculdade Santa Helena		Faculdade Santa Maria	Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura
Faculdade de Ciências Humanas	Faculdades Integradas do Recife		Instituto Pernambucano de Ensino Superior	Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco
Faculdade de Filosofia do Recife	Faculdade Boa Viagem		Faculdade São Miguel	
Universidade de Pernambuco	Escola Superior de Marketing			
	Universidade Salgado Filho			

<b>ZONA DA MATA</b>				
<b>Carpina</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
			Faculdade Luso-Brasileira	
<b>Escada</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
			Faculdade da Escada	
<b>Timbaúba</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
	Faculdade de Educação Superior de Timbaúba			
<b>Vitória de Santo Antão</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
	Faculdade de Pedagogia de Vitória de Santo Antão			
<b>AGRESTE</b>				
<b>Caruaru</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru			Faculdade do Vale do Ipojuca	
<b>Garanhuns</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
Faculdade de Ciências da Administração de Garanhuns				
<b>Limoeiro</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
Faculdade de Ciências da Administração de Limoeiro				
<b>SERTÃO</b>				
<b>Salgueiro</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
	Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central			
<b>SÃO FRANCISCO</b>				
<b>Petrolina</b>				
Até década de 70	Anos 80 e 90	2000	2001	2002
Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina				

## APÊNDICE D – Relação das entrevistas

Nº	IES	Coordenador	Local	Horário	Data
1	Centro de Ensino Superior de Pernambuco - FACIPE	Prof. Ângela Souza	FACIPE	09:00	06/08/03
2	Faculdade Boa Viagem - FBV	Prof. Luiz Patrício	FBV	18:00	20/08/03
3	Faculdade de Filosofia e Letras de Caruaru - FAFICA	Prof. Rosália Barros	FAFICA	15:00	13/08/03
4	Faculdade dos Guararapes - FG	Prof. Otto Benar	FG	20:00	06/08/03
5	Faculdade Integrada do Recife - FIR	Prof. Florêncio Absalão	FIR	18:30	27/08/03
6	Faculdade J.L.F. de Ciências Aplicadas - FAJOLCA	Prof. Débora Farias	SOPECE	09:00	04/08/03
7	Faculdade Marista - FMR	Prof. Ana Regina	FMR	16:00	27/08/03
8	Instituto Pernambucano de Ensino e Cultura - FAREC	Prof. Márica Lobianco	Hospital Aeronáutica	14:00	11/08/03
9	Instituto de Ensino Superior de Piedade - FAPE	Prof. Márica Lobianco	Hospital Aeronáutica	14:00	11/08/03
10	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Prof. Jairo Dornelas	UFPE	17:30	16/10/03