



**CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E O PENSAMENTO SISTÊMICO
NOVO-PARADIGMÁTICO COMO INOVAÇÃO NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO**

Rosa Maria Furlani¹
Elaine Ribeiro de Oliveira²

RESUMO

Muito embora a escola não tenha condições de transmitir toda a cultura de uma sociedade é no processo formativo que se verifica o ensino de um conjunto de conhecimentos, inclusive aqueles que permitem o avanço científico. O currículo representa aquilo que professores e estudantes fazem com conhecimento e tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos, caracterizando uma identidade. Nesse processo, é preciso ir além das fronteiras das disciplinas e promover a interdisciplinaridade, caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas e grau de interação no interior de um mesmo projeto, caminhando rumo à complexidade das relações estabelecidas no mundo contemporâneo: social, política, econômica, negócios, cultural, enfim, numa nova vertente intitulada “pensamento sistêmico novo-paradigmático”. Neste estudo de cunho qualitativo e descritivo, procurou-se rever a literatura sobre os temas currículo, interdisciplinaridade e complexidade, além de avaliar o resultado de pesquisas recentes que contemplaram o ensino no curso de Administração e sua relação com os temas centrais. A despeito das limitações deste estudo, ficou evidenciada a emergência de novas pesquisas sobre o tema e da implantação de projetos, programas e políticas que efetivamente comprometam-se com um processo de mudança voltado para a melhoria da qualidade dos cursos de Administração.

Palavras chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Complexidade.

ABSTRACT

Although the school is unable to forward the entire culture of a society, is in the formative process that verifies at teaching a set of skills, including those that enable scientific advancement. The curriculum is what teachers and students do with knowledge and has to be seen in its actions and effects, featuring an identity. In this process, it is necessary to go beyond the boundaries of disciplines by promoting interdisciplinary, characterized by the intensity of exchanges between experts and degree of interaction within the same project, moving toward the complexity of the relationships established in the contemporary world: social, political, economic, business, cultural and finally, a new section titled "new -paradigm systems thinking." Despite the limitations of this study, the author emphasize also the emergence of new research on the topic and the implementation of projects, programs and

¹ Doutoranda em administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. São Paulo, SP, Brasil. Coordenadora do Curso de Administração do Centro Universitário de Rio Preto - UNIRP. E-mail: r.furlani@uol.com.br

² Doutoranda em administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: eribeirooliveira@yahoo.com.br. Bolsista Capes/Prosup.

policies that effectively commit themselves to a process of change aimed at improving the quality of Business Administration courses.

Keywords: *Curriculum. Interdisciplinary. Complexity.*

INTRODUÇÃO

Currículo e interdisciplinaridade são temas de considerável relevância para a pesquisa e aplicação no contexto educacional, sendo amplamente discutidos, a princípio pelos estudos da área de Pedagogia. Mais recentemente, entretanto, a discussão sobre os temas tem conquistado grande espaço também nas demais áreas do conhecimento, em especial face às demandas por um ensino de qualidade e pela constatação inequívoca de que a eficácia no processo de formação possui intrínseca relação com o currículo e a interdisciplinaridade. Mais ainda, os estudos sobre a interdisciplinaridade têm conduzido a uma nova vertente intitulada “pensamento sistêmico novo-paradigmático”, que remete os currículos a outros níveis de complexidade, de retórica, de saberes e comportamentos.

Este estudo visa apresentar uma breve revisão sobre os conceitos de currículo e de interdisciplinaridade, bem como avaliar os resultados de pesquisas apoiadas nas práticas pedagógicas inovadoras de cursos superiores de Administração, considerando a produção de artigos científicos que estabeleceram relações com os temas propostos.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, baseado em revisão de literatura e na análise documental de artigos que contemplam experiências ou análises de práticas pedagógicas do curso de Administração.

Para esta finalidade, foram selecionadas dez pesquisas disponíveis na Internet para compor uma amostra inicial, sendo a seleção baseada no critério de relevância do conteúdo e alinhamento ao objetivo central deste estudo, que é o de identificar a existência de práticas apoiadas no desenvolvimento da complexidade do currículo, com base em processos interdisciplinares.

Mas, até que ponto já se evoluiu? Quais medidas vêm sendo adotadas no interior dos projetos pedagógicos e que têm permitido vislumbrar cenários desafiadores para os professores, contextos de reflexão e participação dos alunos, conteúdos inovadores, retóricas diferenciadas, visão sistêmica de mundo?

1. METODOLOGIA

A metodologia que apoia este estudo é de cunho qualitativo e baseada na revisão de literatura, considerando os temas currículo, interdisciplinaridade e complexidade. Além disto,

trata-se de um estudo descritivo baseado na apresentação dos resultados de pesquisas com foco nos temas centrais aqui propostos.

Os estudos descritivos buscam essencialmente “a enumeração e a ordenação de dados, sem o objetivo de comprovar ou refutar hipóteses exploratórias, abrindo espaço para uma nova pesquisa explicativa, fundamentada na experimentação” (ALYRIO, 2008). Ainda, a pesquisa descritiva é aquela que permite ao pesquisador observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem interferência do pesquisador, sem manipular, portanto, o objeto da pesquisa. Procura identificar a frequência de ocorrência de fenômenos, bem como sua natureza característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos (BARROS; LEHFELD, 1986) e (CERVO; BERVIAN, 1982).

As impressões obtidas nos trabalhos avaliados, com as referências completas ao final deste trabalho, são apresentadas na sequência, bem como as considerações gerais propostas por seus autores.

2. UMA NOÇÃO DE CURRÍCULO

De uma forma bastante objetiva, Goodson (1997, p.17) defende que “o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Com esta objetividade, o autor anuncia um dos questionamentos cada vez mais presentes no contexto atual e que se estende agora, mais do que nunca, aos diversos campos de formação profissional.

De acordo com Silva (2013), na apresentação de Goodson (1995, p.7), “pode-se dizer que o interesse na história do currículo remonta à primeira fase da chamada Nova Sociologia da Educação, iniciada na Inglaterra, por Michael Young e outros.”

Na busca pelas origens das teorias sobre o currículo, Silva (2013, p.12) também propõe que, “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”, em consonância ao processo de racionalização das operações e à massificação da produção industrial. Da mesma forma como já ocorria na indústria estadunidense, o currículo proposto para as escolas baseava-se num processo de racionalização de resultados educacionais, sendo igualmente especificado e medido, com intrínseca relação ao modelo de produção “taylorista”.

Ao associar esse contexto ao da administração científica de Frederick Taylor, Callahan (1962, p.81) cita o trabalho de Bobbitt (“*The curriculum*”, de 1918), ao propor que o processo industrial também se reflete na formação dos estudantes, o que designa que educar também é um processo no qual definem-se “objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de

resultados que possam ser precisamente mensurados”, caracterizando-se como um discurso dominante.

Silva (2013) discorre inicialmente sobre esse contexto industrial na busca por um sustentáculo que apresente as origens dos estudos sobre o currículo, bem como a distinção entre currículo como discurso e currículo como teoria. Enquanto a primeira proposta sugere afirmações “sobre como as coisas deveriam ser”, a segunda designa “fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser”. O autor, portanto, considera o tema central como “teorias do currículo a partir da noção de discurso”, importando muito mais o processo historicamente construído pelos diferentes autores sobre o tema, do que sua essência ontológica, ou seja, o que o currículo é. Além disto:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado; [...] sendo sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (SILVA, 2013, p.14-15).

É possível observar que ao buscar-se um conceito para currículo o corpo de conhecimentos que é gerado nas universidades é que se constituirá no ensino de um conjunto de conhecimentos, incluindo os de cunho científico, tanto nas escolas, como no contexto da educação corporativa, muito embora a escola não tenha condições de transmitir toda a cultura de uma sociedade (STENHOUSE, 1991).

Este mesmo autor defende que a seleção de conhecimentos por meio de uma análise de objetivos dá à escola uma autoridade e poder sobre seus alunos, razão pela qual o autor considera a necessidade de seleção dos conteúdos sem a dependência da existência de objetivos.

Na proposição de alternativas, Stenhouse (1991) recorre a dois exemplos de currículos baseados em princípios de procedimentos e não em objetivos, diferentemente daqueles eminentemente comportamentais. Partindo do homem como preocupação central, o projeto está permeado por valores, então, compara-se a experiência dos alunos com os temas em estudo. Trata-se, em essência, de um método comparativo, mas, sobretudo, gera um aluno investigador e criativo.

No segundo exemplo (“*Humanities Curriculum Projects*”), de autoria do próprio Stenhouse, não se pode pensar um currículo como processo, sem precisar se sustentar nas disciplinas, como no exemplo anterior. O conteúdo é baseado em questões polêmicas, envolvendo o aluno e mantendo o professor numa posição de não autoridade, o que permite desenvolver mais o aluno como ser social.

Fazendo referências às temáticas acerca do currículo, Sacristán (2000, p. 32) advoga que existe a possibilidade de uma relação de interdependência com o currículo, pois que se

converte em uma abordagem em que se entrecruza com outros temas, que configuram a realidade escolar. Assim, apresenta uma primeira síntese, referenciando que o currículo:

1) É a expressão da função socializada da escola;

2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que se costuma chamar de prática pedagógica;

3) Está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolvam depende da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.

4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.

5) Por tudo que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto aos seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Sacristán (2000, p. 159) também aborda a possibilidade de estabelecer estratégias de melhora do currículo por meio de materiais mediadores ou a possibilidade de renovar a prática com eles, o que depende de uma série de condições, tais como:

- A análise das características do desenvolvimento curricular num determinado contexto escolar condicionadas pela política curricular, a administração do mesmo, uma tradição historicamente condicionada, o sistema de controle, etc.
- Existência de variedade de recursos, adaptados a diferentes necessidades de alunos, ambientes culturais, etc. Os meios disponíveis num dado momento darão a configuração final possível do projeto curricular na prática. Materiais muito padronizados podem ser úteis para certas áreas, mas cercarão determinados objetivos de outras, como as ciências sociais e a linguagem.
- Existência de políticas em nível geral e no centro escolar favoráveis à acumulação de meios utilizáveis pelos alunos, ao invés de provocar seu consumo acelerado e limitar sua utilidade.
- Esquemas de organização docente nas escolas para a utilização flexível de abundantes meios coletivos.
- Meios estruturadores que sugiram aos professores ideias a serem desenvolvidas e experimentadas mais que esquemas terminados aos quais se acomodar.

- Criação de equipes interdisciplinares, de professores, especialistas na matéria, peritos em educação, etc. que elaborem propostas para experimentar e difundir entre o professorado, como o apoio de meios públicos e privados.
- Compreensão da implantação de qualquer novo currículo ou materiais que o reflitam como um processo ligado ao aperfeiçoamento dos professores nas ideias centrais que contenham. A política de aperfeiçoamento, desligada das tarefas práticas reais que os professores realizam em seu centro de trabalho, pode ser bastante ineficaz.
- Revisão dos mecanismos de autorização de materiais pedagógicos. Através dos meios que traduzem para os professores e para os alunos, comunicam-se explícita ou implicitamente pautas de comportamento dos materiais, o que pode ser um mecanismo eficaz para favorecer um bom ensino. Numa sociedade aberta, democrática e com um enfoque criativo de atualização dos professores, é preciso escolher um caminho diferente ao que se estabeleceu para ter o controle ideológico sobre as escolas.
- Consideração, nos programas de formação inicial de professores, dos temas e problemas relacionados com os meios didáticos, especialmente os que traduzem o currículo, para que adquiram pautas para sua valorização e comportamentos de segurança, sem cair numa dependência profissional absoluta e alienadora.

A melhora dos meios que traduzem e elaboram o currículo é uma via de eficácia reconhecida para elevar a qualidade do ensino, daí a necessidade de considerá-la uma política de renovação pedagógica.

2.1. A Noção de Identidade

O discurso sobre o currículo fundamentado em Foucault é analisado por Silva (1995), a partir da ligação recíproca entre saber e poder. O campo do currículo é voltado para o conhecimento do indivíduo, carregado de estratégias de governo, então, a teoria do currículo cria “formas para melhor organizar experiências de conhecimentos dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade” (SILVA, 1995, p.192).

Currículo, portanto, é uma produção, sendo estabelecido a partir de um contexto histórico e político, ou seja, uma relação social, envolvendo relações sociais de poder. É a expressão do conhecimento, encontrando-se tanto no campo das ideias, quanto na prática. O currículo pode ser mudado, tanto quanto a própria pessoa.

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós professores e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos, fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1995, p. 194).

Então, é possível compreender que o professor em sala de aula tem autonomia para modificar o currículo? Esta é precisamente, a defesa de Sacristán (2000), para o qual o currículo é um “projeto seletivo de cultura social, política, culturalmente determinado e preenche a atividade escolar e se realiza na sala de aula”. E de que forma o currículo controla, regula e governa os indivíduos?

“O currículo torna controláveis corpos incontroláveis”, numa perspectiva que cabe tanto aos discentes, quanto aos docentes e sob a qual o currículo tende a formar os chamados “corpos dóceis”, na definição utilizada por Foucault (1987). Lembra Silva (1995) que, para Foucault:

[...] o que caracteriza as modernas formas de governo, entendido aqui não num sentido puramente administrativo ou burocrático, mas em seu sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. (SILVA, 1995, p.191).

É possível mudar esta realidade? Sim. Como? Compreendendo o currículo como narrativa, perspectiva sob a qual pode-se espelhar nas experiências passadas para entender o presente, e também imaginar o futuro; é possível transformar o currículo num território contestado, de acordo com Silva (1995, p. 205), lembrando, porém, que:

[...] o fato de as escolas normalmente mostrarem-se neutras e serem patentemente isoladas dos processos políticos e do debate ideológico tem apresentado qualidades tanto positivas quanto negativas. O isolamento serviu para defender a escola de caprichos ou modismos que em geral exercem um efeito destrutivo sobre a prática educacional. Também pode, no entanto, tornar a escola muito insensível às necessidades das comunidades locais e a uma ordem social em mudança (APPLE, 1982, p. 127).

Esta perspectiva de Apple (1982) permitiu-lhe citar o rótulo de “currículo oculto”, cunhado por Jackson, ao observar que existem “normas e valores que implícita, porém seletivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p.127).

O currículo oculto “serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito.” Além disto, “estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade.”

Nesse contexto, há que se esperar a existência do chamado “conflito em comunidades científicas”.

Pelo fato de se mostrar constantemente o consenso científico, não se permite que os estudantes vejam que, sem discordância e controvérsia, a ciência não avançaria ou avançaria a um ritmo mais lento. A controvérsia não apenas estimula descobertas por atrair a atenção de cientistas para problemas fundamentais, mas também serve para elucidar posições intelectuais conflitantes. (APPLE, 1982, p.135).

3. UMA NOÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Assim como o currículo, nos últimos anos, a discussão referente à interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento, tem se fortalecido com o propósito de romper paradigmas da disciplinaridade.

Lembra Goodson (1990, p.21) que “com o desenvolvimento dos sistemas estatais de ensino, a disciplina escolar tornou-se o principal ponto de referência para um número crescente de alunos”. A partir de então, o trabalho acadêmico organizou-se em torno das disciplinas.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2002, p. 105).

Mas, ainda há muita dissonância sobre o conceito de disciplina. Para Chervel (1990), os conceitos atribuídos à disciplina são demasiado vagos ou restritos. “A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p.177). Para Luck (1995):

[...] a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1995, p. 64).

Interdisciplinaridade para Amorim e Gattás (2007) “deve ser entendida como método, caracterizado pela intensidade das trocas entre especialistas e pela interação real das disciplinas dentro de um mesmo projeto, através de relações de interdependência e de conexões recíprocas”. Os autores advertem que esse processo não deve ser confundido com simples trocas de informações.

Japiassu (1976, p.74) entende que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

A complexidade das relações estabelecidas no mundo contemporâneo tem-se apresentado como um dos grandes desafios em relação às mais diferentes formas de observação: social, política, econômica, negócios, cultural, enfim.

Japiassu (2006) propõe o seguinte questionamento quando defronta-se com uma situação como esta:

O que podemos fazer quando reconhecemos que nossos conhecimentos revelam uma tremenda incapacidade de pensar o mundo globalmente e em suas partes? Ou quando, diante de sua extraordinária complexidade, constatamos que nosso pensamento se encontra bastante preso às cegueiras e miopias que caracterizam nossas atitudes diante dos saberes fragmentados e nos sentimos incapazes de reformar nossas universidades divididas em

departamentos sem portas nem janelas e sem uma verdadeira comunicação e diálogo entre seus componentes? (JAPIASSU, 2006, p.20).

Para este e diversos outros autores, a interdisciplinaridade tem sido concebida como uma das principais estratégias da educação superior para formar profissionais capazes de pensar e atuar com base na articulação dos diferentes conhecimentos obtidos na graduação. Acrescente-se a isto, o fato de a preocupação com o tema estar evidenciada nas diretrizes curriculares da maioria dos cursos superiores do Brasil.

Tal preocupação inclui as diretrizes curriculares nacionais do curso de bacharelado em Administração, que destaca que não somente as unidades de estudos, mas também as atividades complementares, estágios e trabalho de curso, pesquisa científica, além de programas de extensão, devem preconizar ações interdisciplinares.

A interdisciplinaridade é concebida como a interação de duas ou mais disciplinas, interações essas que podem “implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística”. Essa concepção também pode ser encontrada “nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental”, conforme defende Zabala (2002).

Reis (2009, p.29) observa que “essa perspectiva defende a ideia de que é preciso formar os estudantes de tal forma que, quando adultos, sejam capazes de continuar sua educação após sair da escola, possibilitando, assim um verdadeiro engajamento na vida social e política do país.” No entanto, para atingir esse objetivo faz-se necessário, sobretudo, uma preparação, um compromisso e vontade do professor.

De acordo com Câmara (1999):

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer. (CÂMARA, 1999, p. 15).

Ressalta-se, entretanto, que “as práticas pedagógicas devem permitir que o aluno adquira estratégias de conhecimento que vão além do saber escolarizado”, ou seja, estratégias interdisciplinares, conforme preceitua Moreira José (2010, p.58). E, avaliando diversas propostas conceituais sobre o mesmo tema, Pacheco, Tosta e Freire (2010, p.140) observam que é de comum acordo que a interdisciplinaridade “contribui significativamente para o avanço da ciência, principalmente no estudo de temas complexos.”

Fazenda (2002, p.15) adverte que “a institucionalização da interdisciplinaridade para os programas universitários vai além do querer ou não individual”, e que, “atropelados pela

complexidade na busca de soluções para os problemas de ciência surgidos, cada disciplina se vê obrigada a buscar explicações para além de suas fronteiras tão bem demarcadas.”

Pelos depoimentos de diversos pesquisadores dessa temática, ficou evidenciado que os caminhos obscuros pelos quais a comunidade científica teve que trilhar levou a uma inexorável transposição de barreiras, para compreender o outro e trazê-lo para dentro da sua própria área de pesquisa. A relação dialógica começara a se desvendar, mostrando uma relação intrínseca entre áreas, até então isoladas.

Lembra também Fazenda (2002, p.12) que nas décadas de 1970 e 1980, contava-se “com um número reduzido de pesquisas na temática da interdisciplinaridade e com uma bibliografia pouco difundida”. E foi somente no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que começam a surgir centros de referência reunindo pesquisadores em torno da interdisciplinaridade na educação.

Agora com um conceito mais estruturado, observe-se a proposta de Fazenda (2002) para o termo interdisciplinaridade:

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevisível (dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático). O objetivo da construção de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar é a explicitação do contorno ambíguo dos movimentos e das ações pedagógicas. Apenas o exercício da ambiguidade poderá sugerir a multiface do movimento e, por conseguinte, do fenômeno pesquisado. (FAZENDA, 2002, p.17).

Nas questões relacionadas à prática gerencial, ou ao exercício da administração profissional, assume-se que existe um processo que transita entre o dinâmico e o estático, constantemente. E, para tanto, lembra Fazenda (1998, p.18) que com um modelo interdisciplinar “é tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade.” É desta forma que “o processo de interação permite gerar entidades novas e mais fortes, poderes novos, energias diferentes.” Trata-se de um percurso na ambiguidade, “entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera”, sugere a autora (FAZENDA, 1998, p.18).

Observe-se que o papel do professor no contexto da formação profissional, representa condição basilar para propiciar tal engajamento e:

[...] à medida que se habitua ao exercício de uma prática interdisciplinar, o professor passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, tais como o analógico ou o metafórico, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não apenas as concretas ou racionais, como por exemplo, a simbólica. (FAZENDA, 1998, p.20-21).

É imperativo compreender que, por meio de um projeto interdisciplinar, o modelo mecanicista da aprendizagem disciplinar deve ser paulatinamente substituído, num esforço

contínuo pelo exercício da ambiguidade (FAZENDA, 1998), sobretudo quando objetiva-se o desenvolvimento de competências distintas, como é o caso da formação do administrador. Neste aspecto, da leitura sobre o conjunto de competências sugeridas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de bacharelado em administração (BRASIL, 2005) depreende-se que estas preconizam, dentre outras possíveis leituras, pelas mesmas competências sugeridas por Fazenda (1998), quando a interdisciplinaridade torna-se efetivamente aplicável a um contexto formativo. O quadro abaixo ilustra a possibilidade de relação entre os conteúdos, mostrando, enfim, a necessidade de desenvolvimento de um projeto que contemple ações interdisciplinares no contexto formativo.

Competências	Competências preconizadas nas Diretrizes Curriculares
1. Competência intuitiva -Própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço.	-Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; -refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
2. Competência intelectual -A capacidade de refletir é tão forte e presente, que imprime esse hábito naturalmente aos demais.	-desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais; -desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; -desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.
3. Competência prática -A organização espaço-temporal é seu melhor atributo.	-Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; -desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
4. Competência emocional -Outra espécie de equilíbrio encontra-se no emocionalmente competente; uma competência de "leitura de alma".	-Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

Fonte: Adaptado de Fazenda (1998, p. 25-26).

A interdisciplinaridade representa, portanto, o grau mais avançado de relação entre disciplinas ao considerar-se o critério de real entrosamento entre elas, não ocorrendo uma nova combinação de elementos internos e o estabelecimento de canais de trocas entre os

campos em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente. Espera-se que surjam novos conhecimentos e posturas dos envolvidos no processo.

Das classificações referentes aos possíveis níveis de interdisciplinaridade, para Furtado (2007) e Santomé (1998) a mais percebida e anunciada é a analogia formulada por Erich Jantsch, no Seminário da OCDE de 1979, apresentada nos subitens a seguir.

4.2. Multidisciplinaridade

A multidisciplinaridade é caracterizada pela justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de relações entre os professores de cada disciplina. As várias disciplinas são colocadas lado a lado, carecendo de iniciativas entre si e de organização institucional que estimule e garanta o trânsito entre elas.

Deve-se diferenciar interdisciplinaridade de multidisciplinaridade, já que esta indica uma execução de disciplinas que não possuem objetivos comuns, com o estabelecimento de diálogos a partir da perspectiva de cada área de conhecimento, sem qualquer aproximação ou cooperação entre os saberes. (SAUPE, *et.al.*, 2005).

Esta classificação também é considerada como “a justaposição de diferentes disciplinas sem necessariamente produzir mudanças internas na concepção de cada uma delas” (HOFF, *et. al.*, 2007, p.4).

4.3. Pluridisciplinaridade

A pluridisciplinaridade, por seu turno, é caracterizada pelo efetivo relacionamento de disciplinas entre si, havendo coordenação por parte de uma dentre as disciplinas ou pela organização. Neste caso, são estabelecidos objetivos comuns entre as disciplinas de um mesmo nível hierárquico, que deverão estabelecer estratégias de cooperação para atingi-lo. Aqui prevalece a ideia de complementaridade sobre a noção de integração de teorias e métodos, ou seja, opera-se muito mais com a concepção de que uma área do saber deve preencher eventuais lacunas da outra. Não há nenhum tipo de coordenação proveniente de um nível superior.

Trata-se, ainda, da caracterização do enfoque científico e pedagógico aplicado a atividades e projetos que preveem a participação de especialistas de várias disciplinas, permanecendo praticamente cada qual com a visão mais ou menos restrita da sua área (ASSMANN, 1998).

4.4. Transdisciplinaridade

Trata-se de um nível superior de coordenação e de interdisciplinaridade (PIAGET, 1972), em que os limites entre as diversas disciplinas desaparecem e se constitui um sistema total que

ultrapassa o plano das relações e interações entre essas disciplinas, gerando uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos.

Neste sentido, Weil *et.al.* (1993) define que a transdisciplinaridade é o “reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade; é a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade, quando esta for bem-sucedida” (WEIL *et.al.*, 1993, p.31).

A expectativa interdisciplinar, por sua vez, assemelha-se à situação multidisciplinar, só que agora com integração dos respectivos domínios linguísticos de cada disciplina. É caracterizada por um único domínio linguístico, a partir da identificação de zonas de permeabilidade epistêmica entre as disciplinas e pelo foco comum no objeto. Como resultado, tem-se um único texto ou discurso, refletindo a multidimensionalidade da realidade.

“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). A partir das classificações propostas, então, é possível depreender que no paradigma da disciplinaridade conhecer é desagregar-se. “As disciplinas podem se caracterizar como os módulos a partir dos quais se constroem os projetos pedagógicos com um currículo mínimo” (MORIN, 1997). Para Santomé (1998) 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 consideram 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.” (SANTOMÉ, 1998, p.127).

“Os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas”, destaca Schön (2000, p.16). 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).

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).

Para Nicolescu (1999) a interdisciplinaridade está relacionada a uma transposição de métodos entre disciplinas, classificando-a em três graus de transferência: grau de aplicação, grau epistemológico e um grau de criação de novas disciplinas. Mas, Andrade (2004) contrapõe, considerando que a interdisciplinaridade está relacionada à interdependência e à

comunicação entre vários ramos do conhecimento, onde o todo se caracteriza não pela simples somatória das partes, mas com a percepção de que tudo sempre está em tudo.

Os caminhos do conceito de interdisciplinaridade têm ressonância num novo discurso, alinhado na concepção da ciência unificada e da integração do conhecimento (Klein, 1990).

No sentido de aprofundar estas ideias, Wilson (1999) aborda a unificação do conhecimento por meio da consiliência que seria uma busca do entendimento mais completo dos objetos da ciência, a partir da conjunção de esforços das diversas áreas do conhecimento, onde as áreas específicas combinadas permitem uma compreensão maior e melhor do que a permitida pela soma dos entendimentos específicos, isoladamente.

É sob essa perspectiva que Payne (1999) afirma que o fator principal da interdisciplinaridade está em compreender como diversos *insights*, originários de outras fontes disciplinares, são locados, selecionados, delimitados e aplicados, e como um número de teóricos antagônicos tem contribuído nas duas últimas décadas na exploração destes *insights*.

Tordino (2008) contextualiza a necessidade da interdisciplinaridade ressaltando que “ultrapassar a disciplinaridade é quase uma imposição de rigor, pois as disciplinas, imbuídas de seus pressupostos, métodos e jargões, constroem, constituem e instituem modos de ver o mundo que lhe são próprios.” (TORDINO, 2008, p. 95).

Existe a necessidade da constante (re)organização metodológica para o ensino superior, no sentido de viabilizar novos saberes com olhares antagônicos e sucessivos níveis de complexidade. Lembrando Chervel (1990):

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. (CHERVEL, 1990, p. 185).

Já para Cardoso e Serralvo (2009) a busca de outra abordagem metodológica torna-se salutar, pois é necessário um “argumento” fortalecido, com bom embasamento teórico no sentido de proporcionar uma nova visão de mundo.

Os autores refletem os limites das abordagens teóricas e metodológicas do campo da administração, e questionam o apego à disciplinaridade institucionalizada. O olhar determinístico à educação pede uma nova roupagem aos princípios que são mensuráveis, com visão determinística de futuro, no prisma de resgatar o sujeito para a vida atual e participativa.

4. UMA NOÇÃO DE COMPLEXIDADE

Os paradigmas contemporâneos com os quais a ciência se depara indicam que o conhecimento isolado não satisfaz as necessidades para entender a complexidade dos fenômenos estudados. Morin (1990) argumenta que a crise das ciências está relacionada “a um esgotamento da compartimentalização do conhecimento produzida no final do século XIX, que tenta eliminar o individual e o singular em prol da produção de leis gerais, capazes de explicar o mundo como se este fosse uma máquina mecânica perfeita”; segundo o autor, um pensamento simplista, calcado na redução e na disjunção.

De inteligência da complexidade, LeMoigne (2000, p. 11) considera que pode ser uma “nova forma de entendimento que exige de si mesma a atenção à percepção e à descrição dos contextos relacionados aos objetos ou ações observados”, levando à superação das limitações do prescrever e do descrever, procurando-se, ainda, o entendimento na união dos elementos que compõem uma determinada realidade. Neste prisma, análises sistêmicas tendem a se aproximar mais do entendimento de realidades complexas do que aquelas que não o são.

De acordo com Vasconcellos (2002, p.2), a complexidade é chamada de “Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático”, que está alicerçado em três pressupostos: o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade. A complexidade busca a “contextualização dos fenômenos e reconhece as causas recursivas, em especial, apresentadas pela impossibilidade de explicação dos fenômenos pelo processo da simplificação.”

Neste sentido, o pensamento complexo é contextual, pois amplia o foco, observando as circunstâncias em que o fenômeno acontece, vendo sistemas dentro de sistemas e dando destaque para as inter-relações entre eles.

Numa segunda dimensão, a instabilidade, “refere-se ao fato de que um sistema aberto está em constante mudança e evolução, sendo auto-organizador e caracterizado por um processo em curso, por um ‘vir a ser’”. Esta perspectiva contrapõe-se à determinação, previsibilidade e controlabilidade dos fenômenos, envolvendo aceitar a imprevisibilidade e a incontabilidade do processo.

A terceira perspectiva, enfim, a intersubjetividade, diz respeito à “aceitação da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo em função das múltiplas versões da realidade e dos diferentes domínios do conhecimento.” Esta é a dimensão que pressupõe a ideia de complementaridade.

No paradigma da complexidade, todos os conceitos, todas as teorias e as descobertas têm um caráter limitado e são aproximadas (MORIN, 2001). Isto mostra que não há certeza

científica e que o homem está sempre gerando novas teorias, a partir de novos *insights* resultantes da maneira como é observado o mundo.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Neste tópico são apresentados os resultados ou impressões dos autores de dez (10) trabalhos selecionados, para atender o objetivo deste trabalho, numerados na sequência de P1 a P10, lembrando que todos os trabalhos encontram-se referenciados após as considerações finais. Dentre os resultados das pesquisas selecionadas, alguns relataram experiências práticas com a implantação de projetos interdisciplinares; outros propõem ensaios teóricos; ou ainda, proposições de implantação.

P1: “Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração”, de autoria de Amboniet *al.*(2010): gestores, docentes e alunos precisam estar identificados e comprometidos para entender e perceber as consequências do paradigma cartesiano, assim como a relevância dos fundamentos do paradigma da complexidade [...] dentre outros, na implantação de programas voltados para a interdisciplinaridade; a interdisciplinaridade [...] identifica e nomeia uma mediação possível entre saberes e competências, garantindo a convivência criativa com as diferenças; a prática interdisciplinar representa uma possibilidade pedagógica para instigar, indagar e intervir.

P2: “Interdisciplinaridade no curso de administração em instituição de ensino superior no sul do Brasil: entendimento dos professores”, de autoria de Scharmach e Domingues (2008): os professores possuem conhecimento sobre interdisciplinaridade, no entanto, percebem poucas ações e aplicações no curso; o perfil dos professores não interfere em seus entendimentos e nem em suas percepções de aplicação da interdisciplinaridade.

P3: “Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade”, de Araújo e Farias (2007): com a implantação da proposta foi possível abandonar os olhares disciplinares e avançar no sentido de repensar os fatos, as dimensões e o processo educacional em sua natural complexidade de maneira a buscar as soluções mais adequadas; pretende-se superar a visão fragmentada da formação, obtendo-se um conjunto harmônico e integrado facilmente percebido tanto pelos alunos quanto pelos professores.

P4: “Interdisciplinaridade e a graduação em administração: complexificar para melhorar”, de Hoffet *al.* (2007): os resultados indicam limitações nas estruturas curriculares, que ainda são concebidas de forma linear; ainda que as disciplinas abordem conteúdos diferenciados, a análise do ementário revela que há diálogo mínimo entre os saberes e muita sobreposição,

o que não permite integrar conhecimentos, tampouco, superar as limitações existentes entre as várias disciplinas.

P5: “A pesquisa interdisciplinar na graduação em administração: um estudo sobre condições para sua prática nas IES de PE”, de Araújo e Mattos (2006): a prática geralmente não corresponde aos projetos pedagógicos; várias escolas sequer desenvolvem trabalhos simples de pesquisa; a condição para institucionalização da pesquisa interdisciplinar seria ter-se maior tempo de permanência do professor na escola; os professores 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.

P6: “A interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia”, de Caggy (2011): mesmo sem uma proposta articulada com as políticas organizacionais, e com todas as dificuldades inerentes ao processo de implantação e a estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades - a interdisciplinaridade desvela-se como uma ferramenta capaz de melhorar o aprendizado e o desempenho dos estudantes, demonstrando a relevância da sua utilização no ensino superior.

P7: “A interdisciplinar na educação a distância em cursos de administração”, de autoria de Laruccia *et al.* (2011): os respondentes da pesquisa não sabem do que se tratam os projetos interdisciplinares, muito embora 68% tenham respondido que há interdisciplinaridade em suas IES; a implementação dos projetos ainda carece de planejamento, tempo e disposição dos professores para modificar suas práticas pedagógicas; há dificuldades pessoais por parte dos professores.

P8: “Interdisciplinaridade no curso de administração em instituição de ensino superior no sul do Brasil: percepção dos alunos”, de autoria de Scharmach, Hein e Souza (2008): quanto mais próximos das séries finais do curso de Administração, tanto menor sua percepção de inter/multidisciplinaridade, tanto dos conteúdos, quanto das disciplinas no curso; necessidade da instituição de ensino atribuir maior ênfase aos conteúdos interdisciplinares.

P9: “Interdisciplinaridade e o currículo do curso de administração da Universidade Católica de Pelotas”, de autoria de Oliveira e Neves (2013): necessidade das Universidades repensarem o seu modelo de organização da proposta curricular, passando a ter um caráter flexível e dinâmico; a proposta curricular demanda maiores contribuições de determinadas ciências, em correspondência às diferentes linhas de formação oferecidas pela Universidade.

P10: “Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas” de Demajorovic e Silva (2012): os alunos reconhecem as práticas interdisciplinares como elementos centrais em seu processo de formação, contribuindo para

o desenvolvimento de competências profissionais significativas, porém, o mercado continua a entender os desafios da sustentabilidade como um problema de caráter prioritariamente tecnológico, em detrimento das competências em gestão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo baseou-se numa breve revisão de conceitos sobre os temas centrais propostos: currículo, interdisciplinaridade e complexidade, que se constitui no chamado “pensamento sistêmico novo-paradigmático”.

Ao longo da revisão, foi possível retomar a importância dos estudos sobre currículo em face da fragmentação observada no contexto educacional contemporâneo. Também destaca-se a interdisciplinaridade, com suas diferentes práticas, como uma necessidade para transcender as atuais propostas pedagógicas e a formação profissional para um contexto muito mais complexo, sistêmico e integrado. Esta perspectiva caminha pelos estudos da complexidade, mostrando, como propõe Edgard Morin, que não há certeza científica e é preciso gerar novas teorias, a partir de novos *insights*, que serão resultantes da forma como o mundo é observado pelo homem.

Da análise dos trabalhos selecionados para este estudo, foi possível observar que na área de Administração as pesquisas ainda encontram-se em estágio inicial, sendo poucas as contribuições científicas, bem como as propostas de implantação, projetos ou programas. Os estudos preliminares evidenciaram, em especial, que:

- existe pouco conhecimento entre gestores, professores e alunos sobre o trabalho interdisciplinar;
- embora exista consciência sobre os benefícios, há muita resistência à implantação de projetos interdisciplinares entre os profissionais que conhecem as implicações da interdisciplinaridade e da necessidade de um projeto pedagógico com conteúdos ainda mais complexos, bem como suas metodologias;
- o mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais com conhecimento sistêmico, baseado numa formação interdisciplinar complexa;
- na prática profissional persiste o uso de ferramentas baseadas na especialização e no conhecimento disciplinar.

Muito embora o número de trabalhos avaliados seja pequeno para o efeito proposto neste estudo, reconhece-se suas limitações, mas, sobretudo, espera-se que os resultados aqui expostos tenham contribuído para evidenciar a necessidade da comunidade acadêmica

despertar interesse e realizar pesquisas mais aprofundadas sobre os temas propostos, em especial para a melhoria dos projetos de cursos da área de Administração.

REFERÊNCIAS

- ALYRIO, R.D. *Metodologia científica*. PPGEN: UFRRJ, 2008.
- AMBONI, Nério; *et al.* *Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração*. In: XXXIV EnANPAD. Rio de Janeiro - RJ - 25 a 29 de setembro de 2010.
- AMORIM, D.S.; GATTÁS, M.L.B. *Modelo de prática interdisciplinar em área na saúde*. Revista Medicina Ribeirão Preto. 2007;40(1):82-4.
- ANDRADE, R.C. *Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular*. Disponível em <http://www.suigeneris.pro.br/interdisciplin1.htm>, consultado em 05/04/2004.
- APPLE, M. *O currículo oculto e a natureza do conflito*. In: Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 126-157.
- ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza; FARIAS, Otto Benar Ramos de. *Proposta de um novo modelo pedagógico para o curso de graduação em administração: uma discussão à luz da interdisciplinaridade*. In: I Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. EnEPQ. Recife/PE - 21 a 23 de novembro de 2007.
- ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza; MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. *A pesquisa interdisciplinar na graduação em administração: um estudo sobre condições para sua prática nas IES de PE*. In: III CONVIBRA. 24 a 26 de novembro de 2006.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. *Fundamentos de metodologia: um guia para iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BRASIL. Resolução n.º 4, de 7 de julho de 2005. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração*. Relator: Edson de Oliveira Nunes. D.O.U. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2005.
- CAGGY, Ricardo Costa da Silva Souza. *A interdisciplinaridade revisitada: analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola Administração, Salvador 2011.
- CALLAHAN, R. E. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- CÂMARA, M.L.B. *Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção*. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica: para uso de estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- CHERVEL, André. *A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria & Educação, n. 2, 1990. P. 177-229.
- CARDOSO, Onésimo; SERRALVO, Francisco. *Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a administração*. In: Revista de Administração Pública. Vol. 01, nº 43, Jan/Fev 2009. P. 49-66.
- DEMAJOROVIC, Jacques; SILVA, Helio Cesar Oliveira da. *Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas*. In: Revista de Administração Mackenzie, V. 13, N. 5. São Paulo, Set/Out. 2012.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FAZENDA, I.C.A. (org.). *Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade*. p.11-29. In: Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo, Papirus, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Os corpos dóceis e recursos para o bom adestramento*. In: Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, D.S.; NEUENFELDT, A.E. *Interdisciplinaridade na escola: limites e possibilidades*. In: IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. 24-29 jul 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/>.
- FURTADO, J. P. *Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões*. Interface: Comunic, Saúde, Educ., 2007. ISSN online 1807- 5762. 2007.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. P. 9-93.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995. Apresentação de Tomaz T. Silva. P. 7-13.
- HOFF, Débora Nayar; BINOTTO, Erlaine; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto. *Interdisciplinaridade e a graduação em administração: complexificar para melhorar*. I Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. EnEPQ. Recife/PE - 21 a 23 de novembro de 2007.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity: history, theory & practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

- LE MOIGNE, J. *Prefácio: uma nova reforma do entendimento: a inteligência da complexidade*. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J.A *inteligência da complexidade*.2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA JOSÉ, M.A. *Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem*. p.56-63.In: Revista Interdisciplinaridade. São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.
- MORIN, Edgard. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. *Complexidade e liberdade*. Revista Thot. São Paulo: n. 67, 1997.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgard; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NICOLESCU, B. *The transdisciplinary evolution of learning*. Disponível em: www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf. Acesso em: 20 mar., 2007.
- 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.
- OLIVEIRA, Renato Luiz Tavares de Oliveira; NEVES, Siduana Facin. *Interdisciplinaridade e o currículo do curso de administração da Universidade Católica de Pelotas*. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/artigos-de-divulgacao/interdisciplinaridade-e-o-curriculo-do-curso-de-administracao-da-universidade-catolica-de-pelotas/628/>. Acesso em 2nov 2013.
- PACHECO, R.C.S.; TOSTA, K.C.B.T.; FREIRE, P.S. *Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC RBPG, Brasília, v. 7, n. 12, p. 136 - 159, julho de 2010*.
- PAYNE, S. L. *Interdisciplinarity: potentials and challenges*. Systemic Practice and Action Research, vol.12, n.2, 1999.
- PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1976.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Pp. 21-52; 232-261.
- REIS, M.B.F. *Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível*. In: SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SAUPE, R.; CUTOLO, L.R.A.; WENDHAUSEN, A.L.P.; BENITO, G.A.V. *Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar*. Interface (Botucatu) [Internet]. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n18/a05v9n18.pdf>.
- SCHARMACH, Andréia Luciana da Rosa; HEIN, Nelson; SOUZA, Maria José Carvalho de. *Interdisciplinaridade no curso de administração em instituição de ensino superior no sul do Brasil: percepção dos alunos*. In: V CONVIBRA. V Congresso Virtual Brasileiro de Administração - 05 a 07 de dezembro de 2008.
- SCHARMACH, Andréia Luciana; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. *Interdisciplinaridade no curso de administração em instituição de ensino superior no sul do Brasil: entendimento dos professores*. In: XIX ENANGRAD. Curitiba, PR, 1 a 3 de outubro de 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- _____. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-207.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata, 1991, Pg. 7-24; 31-52; 127-142.
- TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de administração. In: *Revista de ciências da Administração*. V. 10, n.20, p. 95-115, jan./abr- Florianópolis - SC - 2008.
- VASCONCELLOS, M. J. E. de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.
- WEIL, P.; D'AMBROSIO, U., CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.
- WILSON, E. O. *Consiliência: a unidade do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.