

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Adjarnes Albuquerque da Costa Roque
Alexandre da Silva Alves
Fernanda Greiwe Pinto
Joaquim Francisco Cavalcante de Oliveira (Coordenador)

RESUMO

Este artigo mostra o desafio que têm pela frente as universidades na formação de administradores para atuarem na sociedade que está surgindo, a Sociedade do Conhecimento. Analisa a importância das questões teóricas e práticas das atividades interdisciplinares no ensino e na pesquisa, visando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, orientado para o campo unitário do saber. Mostra, ainda, que a interdisciplinaridade, no curso de Administração, não é somente um slogan, e sim uma necessidade de integrar o conhecimento adequado à formação de profissionais mais capacitados para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: especialização; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In this article, we show the challenge universities have to face in graduating managers to act out in the emerging society, the knowledge society. We analyse how important are the theoretical and practical issues for the interdisciplinary activities in the fields of teaching and research. We aim to improve the learning process, focusing on the unitary field of knowledge. Furthermore, the article shows that the interdisciplinarity in courses of graduation in Administration is not a mere slogan, but also a need to unite the knowledge in order to graduate more proficient managers to the market.

Key-words: specialization; interdisciplinarity.

Agosto
2005

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios encontrados, atualmente, num curso de graduação em Administração é a introdução de práticas interdisciplinares para conhecimento e entendimento, de forma global, das diversas disciplinas transmitidas ao longo do curso.

O processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito de produção nas fábricas, no período taylorista, segundo Santomé (1998), acabou se reproduzindo no interior dos sistemas educacionais. A centralização, padronização e administração rígida e hierárquica, utilizadas nas indústrias, passaram também a ser utilizadas nas escolas através de um modelo de maior racionalização, produtividade e eficiência, com especialização das atividades, contribuindo para a fragmentação do ensino.

Como se pode constatar, várias tentativas foram e vêm sendo feitas, nos cursos de Administração das universidades brasileiras, no sentido de se criarem situações que promovam a interdisciplinaridade, através de trabalhos visando a ligação entre as disciplinas, como se estivessem diante de um jogo de montagem de peças.

A importância das práticas interdisciplinares é devida a uma exigência cada vez maior das instituições de ensino, na busca do atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, de forma sistêmica, em que cada disciplina sofre influência e influi no aprendizado total. Por outro lado, é preciso preparar o aluno para enfrentar as mudanças constantes, e em ritmo acelerado, do ambiente organizacional, promovendo uma estruturação mais adequada dos currículos, de maneira a prever e privilegiar essa integração, dando-lhe um ensino de base mais flexível e globalizado.

O curso de Administração deve proporcionar ao aluno plenas condições de trabalhar num mercado altamente competitivo em que se exige do profissional, de acordo com Carvalho (2002), novas competências decorrentes da própria variabilidade e dos imprevistos produtivos, maior criatividade e capacidade de assumir múltiplos papéis, busca de aperfeiçoamento contínuo, flexibilidade para se adaptar às novas situações e outros requisitos necessários a um bom administrador, incluindo os aspectos éticos e morais.

Muitas têm sido as soluções apresentadas nos cursos de Administração na busca de tal integração, como estudos de casos; “jogos de empresas”; “sistemas integrados de gestão”; “criação de empresas em trabalhos de fim de curso” e algumas questões interdisciplinares. Como se pode observar, na maioria das vezes, são iniciativas realizadas por professores que vêm realizando experiências de ensino, visando a integração dos saberes entre duas ou mais disciplinas, com uma vontade muito grande de superação das barreiras disciplinares a que o ensino institucional está confinado. Contudo, nem sempre o trabalho realizado corresponde a um ensino interdisciplinar, o que leva à necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto, na busca de alternativas de solução para o problema.

1 - ORIGENS DO CURRÍCULO FRAGMENTADO

1.1 - FRAGMENTAÇÃO DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO

A fragmentação dos processos de produção teve início no período Taylorista, em 1903, com o intuito de aumentar a produtividade nas fábricas. Foram desenvolvidos métodos e técnicas de trabalho para aperfeiçoamento das tarefas executadas pelos operários, visando o aumento da produtividade da empresa, o estabelecimento de tempo padrão para execução das tarefas, a especialização dos operários e o reagrupamento de movimentos, operações, tarefas, cargos, etc.

Os empregados eram treinados para aperfeiçoar suas aptidões e executar as tarefas de modo que a produção normal fosse cumprida. Para obter a fragmentação do processo, a administração identificava o trabalho a ser feito, decompunha-o em suas operações elementares, designava a maneira certa de realizar cada operação e, finalmente, reunia então as operações, na seqüência em que poderiam ser realizadas mais rapidamente e com maior economia de tempo e movimentos. O método cartesiano é a base desse raciocínio.

Apesar da atitude pessimista a respeito da natureza humana, já que considerava o operário como irresponsável, vadio e negligente, Taylor preocupou-se em criar um sistema educativo baseado na intensificação do ritmo de trabalho, em busca da eficiência empresarial. Baseou-se na idéia de que a melhoria da eficiência de cada operário provocaria a melhoria da empresa como um todo. Utilizou, nesse sistema, os seguintes elementos: estudo de tempos e padrões de produção; supervisão funcional; padronização de máquinas, ferramentas, instrumentos e materiais; planejamento e desenho de tarefas e cargos; definição da rotina de trabalho.

Com a organização racional do trabalho, foi restringida a participação do operário na escolha do método para execução do trabalho. Sendo assim, a gerência fazia tanto o planejamento como determinava o método de trabalho, e a supervisão dava assistência ao trabalhador durante a produção, enquanto o trabalhador ficava restrito à execução do trabalho. A idéia era que a eficiência aumentava com a especialização e, quanto mais especializado fosse o operário, maior seria a sua produção. Com a divisão das tarefas, haveria maior padronização e eficiência, possibilitando a admissão de novos empregados com qualificações mínimas e menores salários, reduzindo assim os custos de produção.

Os autores clássicos pretenderam criar uma teoria da administração baseada na divisão do trabalho e na especialização. Enquanto a Administração Científica preocupava-se com a divisão do trabalho, no nível do operário com a fragmentação das tarefas, a Teoria Clássica preocupava-se com a divisão no nível dos órgãos que compõem a organização.

1.2 - FRAGMENTAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Esse processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais. Tanto trabalhadores quanto estudantes vêm negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização, no âmbito

educacional, torna professores e alunos impossibilitados de participar nos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens. As análises dos currículos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade.

Esse processo de “despersonalização” e de preparação da juventude para incorporar-se e assumir as regras do jogo de um modelo de sociedade, de produção e relações de trabalho, no qual se pretende que a maioria das pessoas não possa intervir e decidir, é contestado não só pelos movimentos sindicais e partidos políticos progressistas, mas também pelas próprias classes docente e estudantil.

Desde o início do século XX, John Dewey, um dos fundadores da Escola Ativa, criticava as instituições de ensino que obrigavam os alunos a trabalharem com uma excessiva compartimentação da cultura em matérias, temas, lições e com grande abundância de detalhes simples e pontuais. O resultado foi que, como estratégia para sobreviver nas salas de aula, os alunos passaram a acumular em suas mentes uma “sobrecarga de fragmentos, sem conexão uns com os outros, que só eram aceitos baseados na repetição ou na autoridade” (Dewey, J., 1989).

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar, com excessiva frequência, eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial dos alunos. 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.

Dessa maneira, a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também se tornava realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes deparavam-se com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nas instituições de ensino, produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto – tinham uma idéia clara daquilo que pretendiam; o resto, inclusive os professores e naturalmente os alunos, chegavam a alterar a finalidade da escolarização e da educação.

Na medida em que os conteúdos culturais manejados nas salas de aula, fundamentalmente mediante livros-texto, não passavam de enunciados mais ou menos abstratos (“pílulas” que deviam ser memorizadas, porém sem possibilidade de reflexão nem de comparação), os objetivos autênticos (a aprendizagem que se promovia na prática cotidiana) passavam a ressaltar, acima de tudo, a capacidade de obediência e submissão dos alunos.

Os professores ocupavam-se mais em ser obedecidos, em seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, em propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação preocupavam-se, portanto, mais em manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem

permissão, manter a ordem nas filas, etc. O menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deveriam ocorrer nas salas de aula. Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, ou seja, o salário ou as qualificações escolares.

1.3 - INFLUÊNCIAS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO

Na década de 60, eram freqüentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como “direção por objetivos”, “management científico”, “taxionomias de objetivos operacionais”, etc., passaram a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de magistério e Faculdades de Ciências da Educação. Essa nova linguagem incorporou os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo.

Cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos. As análises e instrumentos analíticos, para compreender as dinâmicas empresariais e mercantis, vão adquirindo maior relevância na hora de julgar os sistemas educacionais.

Durante todo o século XX pôde-se constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais e que as soluções propugnadas pelo toyotismo também deixaram sua marca no sistema educacional.

Para compreender as reformas e inovações educacionais, é preciso desvelar as razões e discursos nos quais se baseiam. Tanto as políticas de reforma educacional oriundas da Administração quanto as modas pedagógicas estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social.

Os novos modelos de produção industrial, sua dependência das mudanças de ritmo nas modas e necessidades preferidas pelos consumidores, as estratégias de competitividade e de melhoria da qualidade nas empresas exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com essa nova filosofia econômica.

A flexibilidade organizativa, promovida para organizações e programas escolares, pode ser uma conseqüência da defendida no mundo empresarial; da flexibilidade exigida para que as empresas possam adaptar-se rapidamente às necessidades detectadas nos mercados.

Da mesma maneira que, na filosofia toyotista, existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que, sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem sucedida. As tentativas mais fordistas de confiar na tecnologia para “suprir” déficit de formação ou falta de cooperação são agora consideradas ineficazes.

Segundo afirma a própria Administração, a qualidade dos processos educacionais é impossível sem o compromisso dos professores. Mas, no fundo, talvez se pretenda apenas circunscrever o âmbito do que pode ser pensado por professores e estudantes em relação às dimensões metodológicas e de organização das instituições escolares, mas não à análise crítica dos conteúdos e finalidades dos níveis educacionais e, em geral, do sistema escolar.

A liberdade de mercados do mundo econômico foi sendo transferida também para o âmbito da educação. Aqueles que apostaram em modelos capitalistas, exigem e defendem que a liberdade dos consumidores também se reflita na liberdade de escolher os membros das Coordenadorias de Escolas Públicas e o corpo docente. Isso explica o forte impulso que países com governos mais conservadores deram à elaboração de “padrões de qualidade” na análise do sistema educacional, como se estivessem falando de fábricas e mercados.

Do mesmo modo que a revolução industrial criou novas modalidades de trabalho nas manufaturas do século passado, a revolução da qualidade está originando novas formas de trabalho em todas as organizações a partir dos anos 90, do século XX.

No entanto, deve-se ressaltar que essa introdução da flexibilidade curricular, autonomia das instituições escolares, necessidade de maior formação e atualização dos professores, etc., fez parte de antigas reclamações dos grupos docentes e sindicais mais progressistas.

Resta saber se essa linguagem é real, fruto de uma verdadeira confiança na participação democrática, ou se é apenas uma mudança de linguagem, até convertê-la em um simples conjunto de slogans sem qualquer conteúdo.

Conceitos como ensino globalizado, interdisciplinaridade, participação, democracia, trabalho em equipe, abrangência, autonomia, etc., podem acabar perdendo sua riqueza original e reduzirem-se a frases feitas

2 – MOTIVOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

2.1 – A NOVA SOCIEDADE

A expressão “Sociedade da Informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e econômico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conduz à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenhando um papel central na atividade econômica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e de suas práticas culturais.

A Sociedade da Informação, de acordo com Lima (2005), corresponde a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação, sendo resultante do desenvolvimento das novas tecnologias da informação e das comunicações, com suas importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras.

Essa sociedade, de acordo com Drucker (2005), será uma Sociedade do Conhecimento, e os trabalhadores do conhecimento serão o grupo dominante da força de trabalho. Ela terá três características principais: desaparecimento de fronteiras, porque o conhecimento viaja com mais facilidade que o dinheiro; mobilidade ascendente, por meio da educação formal; e potencial tanto para o fracasso quanto para o êxito.

A nova economia do conhecimento dependerá dos trabalhadores do conhecimento, entre os quais estarão não apenas os que possuem importante formação teórica, como médicos, advogados, professores, contadores ou engenheiros, mas também os “tecnólogos do conhecimento”: técnicos em computação, desenvolvedores de software, técnicos em laboratório de análises clínicas, tecnólogos da produção e técnicos paralegais.

Na maioria dos países e em boa quantidade de grandes empresas, a alta gerência ainda é vista como uma extensão da gerência operacional. A alta gerência de amanhã será um órgão distinto e separado: representará a companhia. Uma de suas principais tarefas será balancear as necessidades de resultados de curto e longo prazo com as demandas dos diversos grupos de interessados: clientes, acionistas, trabalhadores do conhecimento e comunidades.

No futuro, haverá duas forças de trabalho diferentes, integradas pelas pessoas de menos e de mais de 50 anos. É provável que ambas tenham diferenças acentuadas quanto a necessidades, comportamento e modalidades de trabalho. O grupo mais jovem precisará de receita constante e de emprego estável. O crescente grupo mais velho terá muito mais opções e poderá combinar, na proporção que lhe convier, trabalhos tradicionais e não-convencionais e tempo de lazer.

É cada vez mais comum que os funcionários peçam aposentadoria mais cedo, não para deixar de trabalhar, mas para adotar uma segunda carreira de forma menos convencional (trabalho independente, temporário ou com dedicação parcial).

Há um século, de acordo com Drucker (2005), a imensa maioria das pessoas, nos países desenvolvidos, trabalhava com as mãos: no campo, no serviço doméstico, nas fábricas ou em pequenos negócios artesanais. Cinquenta anos atrás, a proporção de trabalhadores braçais havia diminuído pela metade nos EUA, embora os trabalhadores fabris continuassem sendo o maior dos segmentos (35% do total). Hoje, menos de um quarto dos trabalhadores norte-americanos vivem do trabalho manual, e sua participação na força de trabalho caiu para 15%.

Os trabalhadores do conhecimento têm duas necessidades principais: educação formal, que os habilite a ingressar no mercado do conhecimento, e formação contínua ao longo de sua vida para se manterem atualizados. Durante séculos, os profissionais de alto conhecimento (médicos, religiosos, advogados) tiveram a sua disposição uma educação formal. Por sua vez, os tecnólogos do conhecimento (em computadores, fabricação, educação) não dispõem de preparação organizada e sistemática, a não ser em uns poucos países.

O dinheiro é tão importante para os trabalhadores do conhecimento como para qualquer outro, só que para eles não constitui o critério principal nem é substituto do desempenho e da realização profissional. Em claro contraste com os trabalhadores de ontem, para quem o trabalho era, antes de mais nada, um meio de vida, a maior parte dos trabalhadores do conhecimento o vê como um modo de vida.

As cinco crenças básicas sobre as empresas têm sido:

- a empresa é o dono, e o funcionário o servidor;
- a grande maioria dos funcionários trabalha em tempo integral;
- a forma mais eficaz de produzir algo é concentrar tudo em um mesmo local;
- os fornecedores, em especial os fabricantes, têm poder de mercado porque contam com informações (sobre o produto ou serviço) que o cliente não possui, nem precisa ter, contanto que confie na marca;
- a determinada tecnologia corresponde um, e apenas um, setor, e a um setor corresponde uma, e apenas uma, tecnologia.

Atualizadas, essas crenças deveriam ser expressas hoje assim:

- o significado da produção é o conhecimento, que é propriedade dos trabalhadores do conhecimento e é facilmente transportável;
- há cada vez mais trabalhadores externos, temporários ou com dedicação parcial;
- a concentração do negócio inteiro, dentro da empresa, não funciona mais, pois o conhecimento necessário para uma atividade é altamente especializado, e ficará cada vez mais caro atingir uma massa crítica para cada tarefa principal dentro da empresa, enquanto os custos das comunicações tornaram-se insignificantes;
- agora o cliente possui a informação;
- restam poucas tecnologias únicas; as indústrias precisam dominar muitas tecnologias diferentes, com as quais nem sempre estão familiarizadas.

Uma coisa é certa: no futuro, não haverá somente um tipo de empresa, mas vários. Uma importante tarefa da alta administração, na próxima sociedade, será equilibrar as três dimensões da empresa: como organização econômica, como organização humana e, cada vez mais, como organização social.

2.2 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Piaget (1973), as teorias clássicas do conhecimento foram as primeiras a formular a pergunta: Como é possível o conhecimento? Em seu trabalho sobre psicologia e epistemologia genética, ele enfoca que as diversas epistemologias tradicionais postulavam, à época, que o conhecimento era fato e não processo, apoiadas no próprio pensamento científico que acreditou, por muito tempo, atingir um conjunto de verdades definitivas, embora incompletas, e já se perguntava sobre o que é conhecimento.

Contudo, sabe-se que a ciência evolui sem cessar e que todo objeto que a ciência tentou fixar dissolveu-se de novo na corrente do vir a ser. Portanto, ele afirma que se deve considerar o conhecimento como um processo, mais ainda que estado, o que leva a novas relações entre a epistemologia e o seu desenvolvimento.

A epistemologia é a teoria do conhecimento válida. Sendo, portanto, de natureza interdisciplinar, uma vez que tal processo suscita, ao mesmo tempo, questões de fato e de validade. Conforme ele explica, o conhecimento elementar é o resultado de uma assimilação ativa do sujeito, que incorpora os objetos aos seus esquemas sensório-motores.

O conhecimento se dá sob a forma de uma relação complexa entre o sujeito e os objetos, excluindo, simultaneamente, toda interpretação puramente empirista ou puramente apriorista do mecanismo cognitivo.

2.3 – INTERDISCIPLINARIDADE DO CONHECIMENTO

Para Japiassu (1976), a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico, a tal ponto de esmigalhamento que a solução interdisciplinar passa a ser uma exigência para essa situação lamentável do saber. Daí ele considerar uma patologia do saber.

Esse é o grande desafio que concebe o “fenômeno” interdisciplinar como uma nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas, com vistas à instauração de uma metodologia de convergência entre as várias disciplinas na busca de uma concepção unitária, na qual a unidade da ciência é concebida como um conjunto de interdependências e complementaridades entre as diferentes disciplinas. Japiassu (1976) acredita que uma das tarefas desse “fenômeno” consiste justamente em elucidar esse tipo de interdependência.

A interdisciplinaridade, para Piaget (1973), é o princípio de organização ou de estruturação dos conhecimentos, capaz de modificar os postulados, os conceitos, as fronteiras, os pontos de junção e os métodos das disciplinas científicas. Segundo ele, o fenômeno interdisciplinar tem dupla origem: uma interna, tendo por característica essencial o remanejamento geral do sistema das ciências, que acompanha seu progresso e sua organização; outra externa, caracterizando-se pela mobilização cada vez mais extensa dos saberes convergindo em vista da ação.

3 – PROJETO INTERDISCIPLINAR

Como exemplo de um projeto interdisciplinar, destaca-se o trabalho curricular em funcionamento no Curso de Administração da Universidade Estácio de Sá, no qual as disciplinas estão dispostas em nove núcleos – Fundamentos de Administração, Comportamento Humano e Organizacional, Teoria-Prática, Contabilidade e Finanças, Economia, Mercado, Quantitativo, Produção e Direito, de maneira a favorecer as colaborações interdisciplinares.

Com destaque para as disciplinas Tópicos I, II e III que, com metodologias fundamentadas em estudos de casos e debates, permitem ao aluno a associação dos conteúdos estudados nas demais disciplinas, propiciando um melhor diagnóstico e formulação de soluções às situações empresariais comuns a complexidade das organizações atuais.

A seguir, são discriminadas as disciplinas constantes de cada núcleo.

NÚCLEO 1 – FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO

- TGA I
- TGA II
- Tópicos Especiais em Administração I
- Tópicos Especiais em Administração II
- Tópicos Especiais em Administração III
- Informática
- Organização, Sistemas e Métodos
- Administração de Sistemas de Informação

NÚCLEO 2 – COMPORTAMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL

- Psicologia das Organizações
- Administração de Recursos Humanos I
- Administração de Recursos Humanos II
- Desenvolvimento Gerencial
- Sociologia das Organizações
- Ética nas Organizações
- Estágio

NÚCLEO 3 – TEORIA-PRÁTICA

- Português I
- Português II
- Métodos e Técnicas de Pesquisa
- Projeto de Monografia
- Monografia

NÚCLEO 4 – CONTABILIDADE E FINANÇAS

- Contabilidade Geral
- Contabilidade e Análise de Custos
- Contabilidade Gerencial
- Administração Financeira I
- Administração Financeira II
- Orçamento Empresarial
- Mercado de Capitais
- Matemática Financeira

NÚCLEO 5 – ECONOMIA

- Introdução à Economia
- Microeconomia
- Macroeconomia
- Economia Brasileira
- Relações Internacionais

NÚCLEO 6 – MERCADO

- Administração de Marketing
- Pesquisa de Mercado em Marketing
- Administração de Vendas
- Administração de Novos Negócios
- Administração Estratégica
- Elaboração e Análise de Projetos

NÚCLEO 7 – QUANTITATIVO

- Matemática I
- Matemática II
- Estatística

NÚCLEO 8 – PRODUÇÃO

- Gestão Logística
- Administração da Produção de Bens e Serviços
- Gestão da Qualidade

NÚCLEO 9 – DIREITO

- Introdução ao Direito
- Legislação Trabalhista
- Legislação Tributária

Para melhor visualização da participação das disciplinas na interdisciplinaridade, é apresentada, na figura 2, a seguinte Mandala:

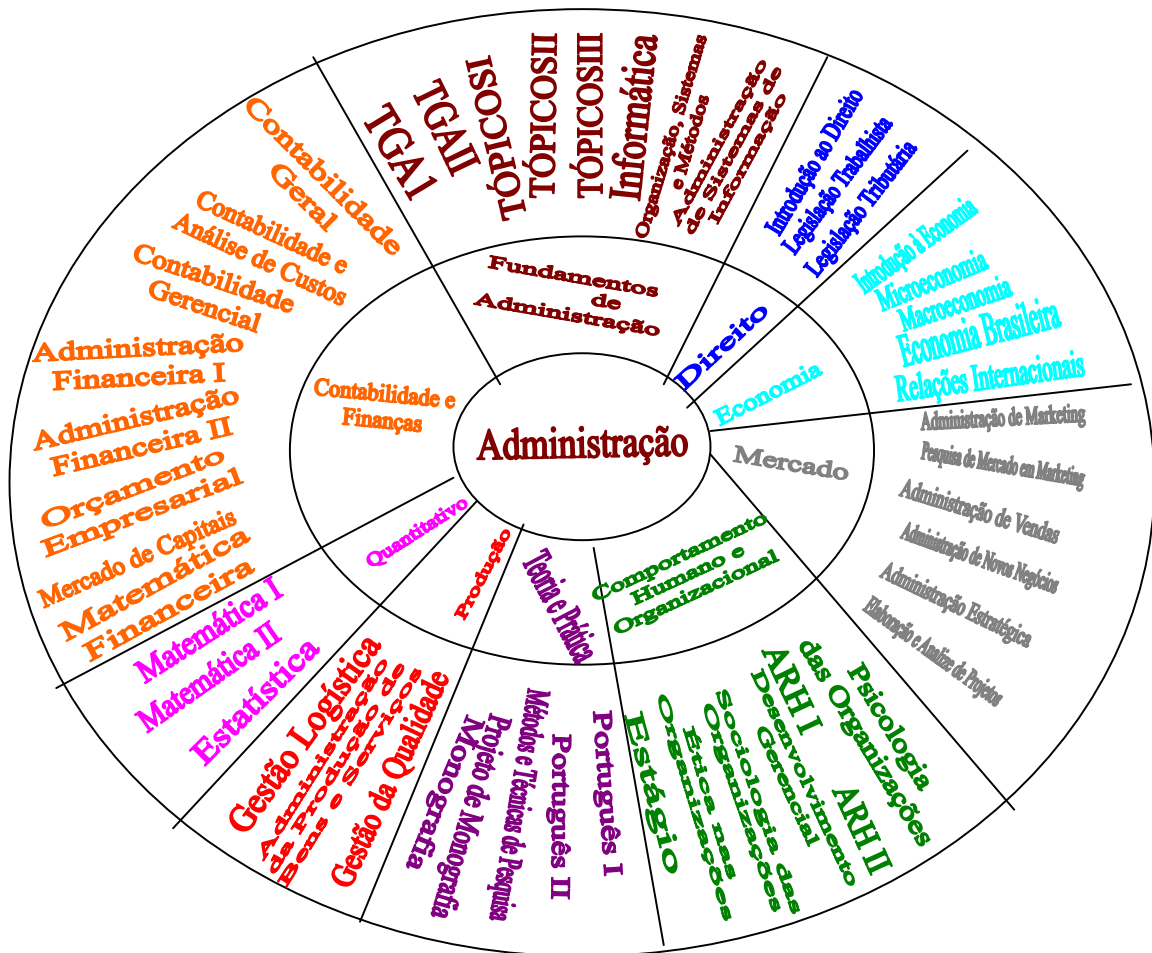


Figura 2 – Mandala com as disciplinas interdisciplinares

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova sociedade privilegiará os trabalhadores do conhecimento, conforme salientou Drucker (2005), que vão precisar de uma formação contínua ao longo de sua vida. Os trabalhos estão se tornando cada vez mais complexos, exigindo, ao mesmo tempo, várias competências e a colaboração de várias disciplinas para que sejam alcançados os objetivos pretendidos.

Diante dessa situação, é preciso que os cursos de Administração das universidades brasileiras busquem as práticas interdisciplinares, contemplando a participação dos alunos em trabalhos coletivos, dando-lhes uma visão mais integrada das diversas disciplinas ministradas ao longo do curso. Só assim se conseguirá atingir o objetivo principal, que é formar profissionais capazes de “saber-fazer”, isto é, voltados para a necessidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos em sua atividade concreta.

O domínio do interdisciplinar é vasto e complexo, contudo o seu uso vem contribuir para a reorganização do conhecimento científico. Sua principal característica consiste no fato de ele incorporar os resultados de várias disciplinas, buscando a sua unidade ou conhecimento integrado, tanto nas atividades de ensino quanto de pesquisa, ou seja, tanto na transmissão quanto na criação do saber.

É no trabalho interdisciplinar, conforme salienta Japiassu (1976), “que se verificam verdadeiras trocas de informações, em que explodem as “ilhas” epistemológicas mantidas pela compartimentação das instituições ainda às voltas com as “fatias do saber”.

Os campos do conhecimento, conforme enfoca a Profa. Lina Cardoso em seu livro, não permanecem isolados. Em suas fronteiras, há pontos que ligam os saberes, possibilitando trocas: entre os domínios material e de estudo das disciplinas; entre os métodos e instrumentos de análise das disciplinas; entre as aplicações práticas das disciplinas.

A interdisciplinaridade, segundo Azevedo (2005), é uma ferramenta importante que permite melhor adequação e qualidade, no processo de ensino-aprendizagem, como um processo construtivo do conhecimento. Permite ao aluno melhor compreensão da aplicação dos saberes, uma visão holística organizacional e, conseqüentemente, atitudes pró-ativas de pensar, decidir e agir.

Diante das situações:

- a) de necessidade de práticas interdisciplinares que agreguem os conhecimentos de várias disciplinas dadas durante o curso de Administração, que dêem uma visão do curso como um todo;
- b) da possibilidade de se aprimorar e aperfeiçoar, ainda mais, o processo de ensino e aprendizagem das universidades brasileiras, contribuindo com práticas mais motivadoras e de integração do conhecimento;
- c) do estágio atual em que se encontra o ensino universitário brasileiro, no qual o aluno se mostra desmotivado, desinteressado e voltado apenas para a obtenção do diploma;

- d) do desafio de se introduzirem, no meio acadêmico, práticas interdisciplinares a partir de soluções vislumbradas entre alunos e docentes;

É preciso dar continuidade e aprofundar essa pesquisa, no sentido de se verificar:

- a) se as práticas interdisciplinares, atualmente utilizadas nas universidades brasileiras, são adequadas e suficientes, propiciando aos alunos uma visão integrada do curso de Administração;
- b) se os alunos que concluem o curso de Administração, o fazem com uma visão integrada das disciplinas e estão aptos para atuar no mercado de trabalho;
- c) como as práticas interdisciplinares devem ser aplicadas no curso de Administração;

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Solange Coelho de. Interdisciplinaridade. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/conectados/solange-gestao.html>>. Acesso em: 15 jun 2005.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Interdisciplinaridade para que? Piracicaba, 2002. Disponível em: <http://www.unimep.br/fch/revcomunica/ano9n1/02_artig.htm>. Acesso em: 10 jan 2005.

DRUCKER, Peter. A próxima sociedade e o management. São Paulo: HSM Management, jan./fev., 2003.

FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

LIMA, Paulo. A cúpula mundial da sociedade da informação: as cartas estão marcadas?. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.redistic.org/brecha/pr/11_-_Paulo_Lima_portugu%E9s.html>. Acesso em: 15 jul 2005.

NUNES, Lina Cardoso. Perspectivas de Interdisciplinaridade nos cursos superiores. Rio de Janeiro: Sotese, 2001.

PIAGET, Jean. Psicologia e epistemologia. Por uma teoria do conhecimento. Tradução de Agnes Crestella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. O sentido da interdisciplinaridade. São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.Schwartzman.org.br/simon/redesc/interdis.htm>>. Acesso em: 10 mai 2005