

Inovação ou mimetismo curricular? Uma análise do processo de inserção de projetos interdisciplinares em um curso de Administração.

Autoria: Ricardo Costa da Silva Souza Caggy, Tania Maria Diederichs Fischer

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de implantação de mudanças na estrutura curricular dos cursos de Administração no Brasil, tendo como base o estudo de caso único realizado em uma IES da Bahia. A análise focou na implantação do projeto interdisciplinar, tendo em vista a necessidade de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração. Foi utilizada uma abordagem metodológica Quali-Quantitativa, com triangulação dos dados coletados. Percebeu-se que o processo de implantação foi dado em função do mimetismo, fortalecido pelo ambiente amplamente institucionalizado que estas organizações estão inseridas.

1 INTRODUÇÃO

Embora a genealogia da interdisciplinaridade remonte às ideias holísticas e de síntese, típicas do pensamento grego, a discussão da interdisciplinaridade (enquanto possibilidade na ciência) surgiu no final da década de 1960 e caracterizou-se, inicialmente, pela busca de uma classe universitária por um ensino que respondesse aos anseios e necessidades de uma época de transformações econômicas e políticas. Durante trinta anos esse movimento percorreu as trilhas da legitimação e do suporte epistemológico que transpuseram o caráter revolucionário e firmaram os pilares de um novo modelo de construção do conhecimento (FAZENDA, 2003). No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo crescimento do debate em torno da temática, o que para Raynaut (2011) colocou o país em um papel pioneiro no esforço de renovação dos modos de produção e transmissão do saber.

No curso de Administração, a interdisciplinaridade foi inserida como proposta pedagógica só a partir da Resolução nº 01, de 2004, do Conselho Nacional de Educação Superior (CONAES), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares para a graduação em Administração. Tais diretrizes constituíram-se como marco regulatório para o direcionamento de propostas pedagógicas que contribuíssem para a formação profissional do Administrador e atendessem a demandas sociais locais e globais. No entanto, algumas IES de Administração já utilizavam projetos interdisciplinares e propostas de pesquisas interdisciplinares; antes mesmo das Diretrizes Curriculares de 2004, reflexo das pesquisas e do debate sobre a temática durante as décadas de 1980 e 1990.

Passados nove anos da promulgação das Diretrizes Curriculares do curso de Administração, com os avanços das pesquisas sobre a interdisciplinaridade e a consolidação da área de especialização interdisciplinar na CAPES, ainda existem disfunções, dúvidas, confusões e, principalmente, mal entendidos sobre os projetos, os estudos e as pesquisas interdisciplinares, caracterizando um cenário de incertezas, em que a falta de diálogo entre as disciplinas e o ensino linear ainda são as marcas principais dos currículos em Administração. Essa ambivalência natural do ambiente acadêmico marca a tentativa teórica e prática de legitimação e/ou manutenção das formas de construir o conhecimento. Não obstante, a construção do saber através de perspectivas não hegemônicas, ou através de modelos heterodoxos, sempre despertaram olhares desafiadores e a busca de afirmação e validação empírica.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de avaliar a inserção da interdisciplinaridade no contexto das escolas de Administração buscando compreender como ocorre o processo de implantação. Foi definido como pressuposto de pesquisa que o processo de implantação da interdisciplinaridade vem sendo influenciado e imposto, em parte, pela ação institucional dos órgãos reguladores do ensino superior no Brasil (MEC/CONAES/CNE), sem um pleno conhecimento do tema pelas IES, gerando distorções e propostas desalinhadas da teoria. Portanto o objetivo central deste trabalho foi analisar o processo de implantação dos projetos interdisciplinares em uma IES, identificando os fatores contributivos e as barreiras na constituição dos projetos interdisciplinares.

2 O ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A expansão do ensino da Administração no Brasil também acompanhou o quadro mundial de desenvolvimento da ciência, com particularidades, no que se refere à regulamentação, mas muito semelhante na opção de mercado adotada. Segundo Nicolini

(2003), o ensino da Administração no Brasil permaneceu inalterado durante 27 anos, o que não era de se espantar, tendo em vista que o ensino permaneceu desvinculado do processo de construção científica e algumas mudanças ocorridas no mundo (globalização, avanços tecnológicos, choque do petróleo) não foram transpostas para os cursos de Administração. Algumas alterações feitas, como a instituição de um currículo mínimo, as definições das diretrizes curriculares, mostraram-se ineficientes na resposta necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

O evidente sucesso da disseminação das escolas de Administração no Brasil, e no mundo foi acompanhado também pelo sucesso comercial deste modelo de negócio, além de fomentar o surgimento de concorrentes para a educação em negócios, incluindo consultorias de treinamento em empresas, programas internos de educação na companhia, mais recentemente o *e-learning* e as universidades corporativas. Para Hitt e outros (2007), os cursos de administração têm aceitado muito bem os avanços ocorridos em outras áreas de conhecimento, mas tem sido muito lenta a integração com outras disciplinas, e isso é fundamental para uma melhoria do entendimento da organização e dos aspectos relacionados à gestão e, por consequência, para a análise organizacional.

A tentativa de minimizar ou melhorar o quadro descrito acima do ensino da administração no Brasil foi a adoção de diretrizes curriculares, em que se buscou uma padronização e uma melhoria dos cursos a partir da institucionalização de currículos, como será discutido na seção seguinte.

2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO

Diante do aumento vertiginoso do número de cursos de graduação em Administração no Brasil e a diversificação de nomenclaturas de cursos, diminuindo e especializando cada vez mais uma profissão que tem por natureza a característica multidisciplinar, o MEC viu-se na obrigação de instituir diretrizes curriculares mínimas a ser seguidas pelas IES, o que, na percepção de Fischer (2001), caracterizou-se como uma tentativa de criação de um currículo orbitalizado, flexível e com componentes interdisciplinares essenciais para a formação.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração, buscando a promoção de um modelo que atendesse aos critérios de qualidade e mantivesse a mínima padronização do ensino em administração. No entanto, a articulação definida pelo MEC, entre as componentes curriculares, a realidade e a perspectiva organizacional, é pouco percebida nas escolas de administração. Na opinião de Fischer (2001), parece mais uma “torre de babel” na qual as disciplinas não se articulam bem nem verticalmente nem horizontalmente.

Essa tentativa de criação de um currículo que atendesse as necessidades nacionais e padronizasse o ensino da administração não foi a primeira no Brasil. Em 1966 o Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil que dispunha de um enfoque pautado nos modelos de ensino da administração dos Estados Unidos, voltado para as grandes empresas e com um alinhamento das já amplamente difundidas *business schools* americanas. Com a expansão e ampliação da oferta do curso em 1993, o Conselho Federal de Educação expediu a Resolução nº 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, possibilitando a criação de habilitações específicas e deixando ainda mais inflexível os currículos dos cursos de Administração. Por fim, os debates iniciados após a promulgação da nova LDBEN(1996) levaram à constituição da Resolução Nº 1 do CNE/CES,

em 2004, com os parâmetros para a constituição das diretrizes curriculares (NICOLINI, 2003).

O que se percebe é que, nas três tentativas de normatizar o ensino da administração, foram promovidos padrões de comportamento institucionalizados que inibiram a inovação curricular, (FISCHER, 2001; NICOLINI, 2003; RIBEIRO; SACRAMENTO; 2009) e reproduziram currículos que foram adotados pelas IES como forma de legitimação no mercado e manutenção do *status quo*. O direcionamento do ensino da administração através de competências e habilidades a ser adquiridas ao longo do curso promoveu, sem dúvida, um avanço em relação às tentativas anteriores de normatização e padronização.

As Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração de 2004 incluíram a necessidade da constituição do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contendo o perfil do formando, as competências e habilidades a ser desenvolvidas, as componentes curriculares e todos os elementos que constituem o currículo do curso. Esse instrumento configura-se não só como objeto de direcionamento das instituições, mas também como objeto de análise do Sistema de Avaliação Nacional de Cursos (SINAES). O MEC (BRASIL, 2006) define esses instrumentos como mecanismos de ação política e pedagógica que garantem uma formação crítica e global e permite o pleno desenvolvimento profissional e pessoal. As Diretrizes de Administração apontam que o Projeto Pedagógico do Curso deve apresentar, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização (BRASIL, 2004).

Portanto, a instituição de um currículo como forma de articulação do conhecimento, através de uma estrutura que permeia os conceitos, valores, princípios e, no caso específico da administração, permitir os diálogos com as demais ciências que são convocadas para a análise do fenômeno organizacional, é fundamental para mapear e definir os fluxos de ação do conhecimento.

2.2 O CURRÍCULO NAS IES DE ADMINISTRAÇÃO

Apesar das diferentes interpretações e do dualismo presente no conceito, o termo currículo derivado do latim *currere* significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. A aparente simplicidade conceitual esconde um complexo problema de definição, tendo em vista que “a jornada” ou a “trajetória” dependerá de quem define o trajeto e de quem escolhe a jornada, ou seja em que dimensões são construídos os conceitos, sob que olhares este conceito foi baseado, a que se refere o sentido do currículo (PACHECO, 2007). Contudo, apesar das diferentes perspectivas, Pacheco (2007, p. 20) define currículo como um projeto cujo processo de construção é interativo e refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, além de configurar-se como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política, administrativa, econômica, cultural, social, escolar), com interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Essa construção social, complexa, formada em um campo institucionalizado e atrativo de relações, que constitui a identidade das práticas educativas de uma instituição, é por natureza densa de articulações (socialização dialógica e dialética) e, deve possibilitar a formação técnica (construção de competências); ética; política e estética, sendo um produto de final aberto (MACEDO, 2005). O desenho do currículo e o resultado dele dependerá das diferentes forças que influenciam no processo de construção, pressões normativas, controle organizacional, o papel dos docentes e o papel do colegiado. Todos esses fatores irão refletir sobre os objetivos de aprendizagem, conteúdos disciplinares, experiências de aprendizagem,

recursos e avaliação (PACHECO, 2007). O quadro abaixo sintetiza algumas destas forças influenciadoras:

FORÇAS DE INFLUÊNCIA	Nível externo		Nível Interno	
	Formal	Informal	Formal	Informal
	Instituições de avaliação; Associações profissionais; Associações acreditadas; Grupos de influência (Alunos, familiares, indústria); Empresas; Organismos estatais	Grupos de interesse; Editoras; <i>mass media</i> ; Opiniões Individuais; Crises Sócio-cívicas; Costumes e Tradições; Fundações filantrópicas; Partidos políticos	Órgãos estatais; Conselhos consultivos e normativos; Estruturas de gestão educacional (recursos humanos, materiais); Estilo de gestão; controle e autonomia das decisões curriculares; Conteúdos de ensino (disciplinas)	Concepção sobre currículo; estrutura de trabalho; costumes e tradições; dinâmica de grupos; personalidade e competência dos participantes; competência das relações humanas; planejamento curricular
	DECISÕES CURRICULARES			
Clientes	Sociedade; Encarregados de educação; Empregadores		Professores; Alunos; Sistemas Educacionais	

Quadro 1 – Participantes no processo de desenvolvimento do currículo

Fonte: Adaptado de Gay, (1991 apud Pacheco, 2007)

A maneira como essas forças interagem, alinhadas à autonomia decisória dos planejadores do currículo (na maioria das vezes, docentes e coordenadores do curso) e, à estrutura organizacional desenhada para a IES, é que determinará a constituição do currículo planejado e, conseqüentemente, o modelo de aprendizagem adotado. Em relação a este tópico, Roglio e Light (2009) demonstram a necessidade de um projeto curricular de natureza interdisciplinar, no ensino da administração, em que a prática reflexiva seja incorporada pelos alunos e possam ser incluídos recursos e atividades de execução que integrem diversos temas e estimulem a reflexão. Caso contrário, os alunos terão dificuldade em lidar com problemas do mundo real que requerem uma visão multidisciplinar. O isolamento disciplinar tende a deixar o aprendizado confuso e pouco relevante para os estudantes, professores e possíveis pesquisadores. (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

2.3 O PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR

O processo de mudança e inovação no ensino superior não apresenta a mesma velocidade que em outros setores da economia, ou a mesma flexibilidade que é ditada nas escolas de administração como condicionante do mundo pós-moderno. Thompson e Purdy (2009) descrevem o resultado de algumas pesquisas que demonstram que professores inovadores foram incapazes de sustentar sua inovação além dos dois anos, devido à falta de suporte organizacional e resistência substancial dentro das faculdades. O papel da organização (IES) é fundamental neste processo determinando se a inovação curricular é ou não adotada e quanto tempo será sustentada, além da influência dos professores, coordenadores, administradores da organização e o contexto organizacional (incluindo a faculdade, o estudante, e as características organizacionais).

De acordo com Thompson e Purdy (2009), a implementação das inovações curriculares de sucesso está positivamente relacionada a um acordo sobre a congruência da inovação (coalizão entre os atores); e a sustentabilidade de tais inovações está relacionada

com as relações de reforço entre a fase de implantação e a congruência compartilhada da atividade política interna, caso estas não sejam perturbadas pelo aumento de conflitos na “*deep structure*”. O interesse desses atores e sua propensão para a ação política dentro da estrutura da IES, possibilita entender o porquê de algumas inovações curriculares serem adotadas e implementadas e como elas são sustentadas, envolvendo necessariamente a exploração das interações entre contexto organizacional e ação humana ao longo do tempo. Por exemplo, quando os ambientes organizacionais são caracterizados por baixo consenso, os agentes (*players*) podem tentar converter os recursos normativos em recursos coercitivos, alguns estudos de caso de organizações frequentemente descrevem uma tentativa, por parte de alguns intervenientes, de procurar o poder legítimo para coagir os outros, especialmente quando há uma falta de consenso sobre o papel adequado da gestão (ROJAS, 2010).

Ao compreender a organização como um componente social e susceptível às influências sociais, políticas, culturais e econômicas, e com caráter evolutivo ligado de forma inseparável com a evolução da sociedade, é possível o paralelo com a metáfora da organização como sistema político de Morgan (1996), já que se percebe dentro das organizações a mesma diversidade de interesses (que por vezes são concorrentes) conflitos e jogos de poder, bem como estilos diferenciados de governo; características estas existentes e com maior evidência em sistemas políticos.

Quando as decisões são tomadas democraticamente de forma colegiada sobre a proposta de inovação, os acordos podem conduzir a resultados mais rápidos e menos controverso do que quando as decisões são menos coletivamente determinadas e/ou quando os tomadores de decisão são estruturalmente separados dos promotores de inovação. A implementação das inovações curriculares e a atividade política em torno da sua manutenção e sustentabilidade, influencia a avaliação coletiva sobre elas. Não somente as inovações possuem um importante valor simbólico, mas também o processo político em torno da sua implementação configura-se como um indicador valioso da unidade IES (THOMPSON; PURDY, 2009).

Neste sentido, o ponto de vista adotado neste trabalho para compreender as inovações curriculares está alicerçada na teoria institucional. Neste modelo, abandona-se a concepção de um ambiente organizacional formado exclusivamente pelos recursos humanos, materiais e econômicos para enfatizar a presença de elementos culturais, valores, símbolos, mitos, rituais sistema de crenças, influências políticas, normativas e programas profissionais (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999). Na perspectiva institucionalista da análise organizacional, há diferenciação entre “organização” e “instituição”. A organização pode ser entendida como realidades socialmente construídas, com distintas capacidades e meios para a ação, e objetivos que variam de acordo com seu contexto institucional (CARVALHO; VIEIRA, 2003), e a instituição configura-se como um sistema simbólico de formas culturais, normas, leis, estruturas sociais e elementos reguladores, normativos e cognitivos de determinado ambiente em que estão inseridas as organizações.

Por conseguinte, a fusão, ou justaposição de práticas, estratégias, procedimentos padronizados ou rotinas, pode ocorrer através de vários mecanismos que independem por vezes das diretrizes internas da organização, dentre os quais três merecem destaque. No primeiro, uma organização pode aceitar a várias lógicas institucionais por causa de conflito imediato e o surgimento de novas instituições, em que as práticas tornaram-se normas e acredita-se no sucesso destas práticas (versão normativa do institucionalismo). Em segundo, as organizações estão sujeitas a diversas autoridades, que poderão intervir em como as instituições são formuladas e implementadas, através de leis, decretos, regras (versão reguladora). E, por fim, a perspectiva da adoção de práticas por meio das realidades socialmente construídas por meio dos atores, da cultura e do ambiente institucionalizado (versão cognitiva). Por esses motivos, novas formas organizacionais podem representar

múltiplas possibilidades que podem surgir do trabalho institucional (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999; ROJAS, 2010).

Adicionalmente, é importante salientar que na versão cognitiva do institucionalismo, uma série de aspectos relacionados aos rituais organizacionais são destacados, pois muitas vezes estes são eficazes na garantia da conformidade e aceitação de um determinado conjunto de práticas, conduzindo os participantes à inovação desejada, mesmo que inicialmente estejam desconfortáveis com ela; afetam não somente a identidade e a imagem dos participantes, mas também influenciam o comportamento e a interação social, para além dos limites do contexto original em que são promulgadas, desenvolvendo uma visão compartilhada sobre os benefícios de tal inovação mesmo sem a comprovada eficiência, sustentando coletivamente a manutenção de tais práticas (DACIN; MUNIR; TRACEY, 2010).

A abordagem institucional pressupõe que as organizações são influenciadas por pressões (do contexto institucional), forçando-as a, então, adaptar suas estruturas e procedimentos às expectativas do contexto (CARVALHO; VIEIRA; LOPES; 1999). Tendo em vista que a similitude facilita as transações interorganizacionais e favorece o funcionamento da organização por meio da incorporação de regras socialmente aceitas (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993). Este fenômeno é dado como o processo isomórfico.

Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 76), o isomorfismo consiste “em um processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais” e se manifesta de duas formas: através do isomorfismo competitivo (em que a competição no mercado ditaria a necessidade de mudança isomórfica) e o isomorfismo institucional, que segundo os autores é a busca das organizações por poder político, legitimação institucional, adequação social e econômica, ou seja, as pressões do ambiente institucional forçariam as organizações a um processo de similitude das suas estruturas formais, procedimentos e até mesmo de alguns valores.

DiMaggio e Powell (2005) identificam três mecanismos de isomorfismo institucional: o isomorfismo coercitivo (relacionado às influências e pressões exercidas por outras organizações); o isomorfismo mimético (mudança levada pela imitação de práticas institucionalizadas) e o isomorfismo normativo (mudança alinhada ao profissionalismo dos membros). Esses mecanismos podem aparecer de forma isolada, conjunta ou, por vezes, de forma tão combinada, que se torna difícil a separação aqui apresentada, mas que levam ao comportamento institucionalizado isomórfico de organizações diferentes mas inseridas em um mesmo ambiente.

Sendo assim, algumas inovações curriculares podem figurar no contexto das IES como movimentos isomórficos nas diferentes perspectivas, não emergindo como um anseio de docentes, ou necessidades dos discentes, mas apenas como um movimento em ambiente altamente institucionalizado como o das universidades.

O trabalho de Thompson e Purdy (2009) destaca que as inovações curriculares exigem não só uma estrutura de suporte organizacional, mas também a importância dos atores no processo de implantação (que podem diagnosticar situações de forma eficaz e exercer uma ampla variedade de estratégias em todos os níveis da estrutura), a fim de promover e sustentar a inovação curricular. O corpo docente deve considerar o contexto organizacional e ser conhecedor dos conflitos na estrutura para a seleção das estratégias adequadas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para este estudo, a primeira escolha metodológica foi a da utilização de um estudo de caso, processo metodológico indicado para questões de pesquisas focadas no “como” (YIN, 2005). A estratégia do caso é adequada quando não se pode separar o fenômeno da sua realidade, e os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos, Yin (2005). Como estratégia de pesquisa foi utilizada a técnica de métodos mistos, em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos, tanto de natureza quantitativa, quanto de natureza qualitativa (CRESWELL, 2007). A estratégia da triangulação busca superar as limitações particulares aos dois polares da pesquisa, criando a possibilidade de comparação e análise entre dados qualitativos e quantitativos, e é ideal para pesquisas na perspectiva do paradigma da complexidade (VASCONCELOS, 2002).

Dentro da proposta deste trabalho, reitera-se a afirmação de Tolbert e Zucker (1999, p.209) de que “[...] qualquer afirmação plausível a respeito do grau de institucionalização de estruturas, provavelmente, residirá numa estratégia envolvendo triangulação de fontes e métodos.” Segundo Gondim et al (2005), a triangulação tem sua importância no fato de possibilitar o teste de diferentes ângulos, com uma variedade de estratégias de coleta de dados em um mesmo fenômeno, minimizando vieses, identificando convergências e divergências, quer seja pela confluência ou convergência das fontes de informação.

Assim, na primeira etapa da coleta de dados primários foi feita a análise documental, que incluem diferentes fontes (projeto pedagógico, projetos interdisciplinares, memória dos projetos e documentos oficiais das IES); a segunda etapa foi uma entrevista (com roteiro semi-estruturado), com o coordenador do curso de administração. As duas etapas iniciais representam o primeiro nível de análise do caso

Na terceira etapa, foram aplicados questionários estruturados objetivando avaliar as atitudes dos docentes da IES, no que se refere a temática do trabalho. Para tal, foi utilizado a escala Likert, que, segundo Silva (1992), apesar das limitações existentes, como em qualquer outro instrumento de coleta de dados, a escala tem trazido uma importante contribuição no campo da mensuração de atitudes. Além disso, foram realizadas entrevistas (com roteiro semi-estruturados) com os docentes visando um aprofundamento maior na investigação, tendo em vista a importância dada ao docente no processo de implementação de inovações curriculares (THOMPSON; PURDY 2009).

O último nível de análise foi a avaliação dos discentes concluintes do curso de administração em relação ao processo de implantação do projeto interdisciplinar e a participação de docentes e discentes. Os estudantes responderam a um questionário, também estruturado com a escala Likert.

Os dados coletados, através das entrevistas (dados verbais), foram convertidos em texto escrito e os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo (AC), em que inicialmente são criadas categorias de análises. Bardin (1977) sugere que a comparação de textos submetidos a um mesmo conjunto de categorias, permite a interpretação dos resultados obtidos de maneira relativa. Para auxílio nesta análise foi utilizado o software Nvivo9, permitindo organização, classificação e distribuição dos dados coletados de forma mais precisa.

Os dados coletados através dos questionários foram analisados utilizando-se de medidas de estatística descritiva e a análise do *Alpha de Cronbach* como medida de confiabilidade da escala (obedecendo a seguinte estrutura: itens favoráveis: Discordo Plenamente - DP (1); Discordo Parcialmente – DPa (2); Indiferente – IND (3); Concordo Parcialmente - CPa (4); Concordo Plenamente - CP (5)). Os valores dos itens desfavoráveis foram invertidos para o cálculo do α Cronbach (FIELD, 2009) dentro de cada subescala, os

resultados serão apresentados ao longo da análise do caso, contudo adotou-se neste trabalho a recomendação de Field (2009) para a análise do *alpha* de Cronbach, em que as subescalas devem possuir valores entre 0,7 e 0,8 para demonstrar confiabilidade e itens com correlação inferior a 0,3 em relação a sub-escalas demonstram que o item não se correlaciona muito bem com o restante da escala, é válido salientar que o valor do *alpha* varia em relação à amostra e à quantidade de itens de uma escala, não devendo ser analisado como único parâmetro de avaliação.

Na análise do material optou-se por apresentar as descobertas do estudo seguindo as categorias de análise estabelecidas e triangulando dentro destas os resultados das diferentes estratégias de coleta de dados utilizadas na pesquisa (análise documental, entrevista, questionários).

4 O ESTUDO DE CASO

A Faculdade META (nome fictício) surgiu no mercado baiano no início dos anos 2000, decorrente da expansão do ensino superior privado no país como já destacado neste trabalho. Apesar da aparente jovialidade, a faculdade contava com o *know-how* de uma universidade privada que já atuava no país desde 1988, no estado do Mato Grosso, pertencente ao mesmo grupo que compunha a mantenedora da faculdade. O grupo se instalou na Bahia com cinco faculdades no mesmo campus (Faculdade de Ciências Agrárias e da Saúde; Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas; Faculdade de Ciências Jurídicas; Faculdade de Ciências Sociais; Faculdade de Educação e Comunicação) sendo que o curso de administração estava vinculado à Faculdade de Ciências Sociais.

O corpo docente foi constituído por professores de outras IES da RMS e jovens profissionais provenientes das mais variadas áreas de atuação, mas que estavam iniciando a carreira como docente. Devido à heterogeneidade das habilitações existentes, muitos profissionais de áreas distintas da administração compuseram o quadro inicial da faculdade.

Em 2008, com quase 21 anos de existência de sua primeira instituição universitária em Cuiabá, foi lançada uma marca para identificar de maneira corporativa e nacional todas as instituições que compunham o grupo. A marca corporativa fez com que o grupo fosse reconhecido pelo mercado, e logo incluído entre os 10 maiores grupos educacionais privados do país, segundo *rankings* de consultorias educacionais existentes. Apesar da dimensão, a organização ainda mantinha-se com o controle gerencial na mão do fundador e dos seus familiares, caracterizando-a, ainda, como uma empresa familiar. Isso perdurou até março de 2010, quando o grupo foi comprado pela Kroton Educacional (controlado por um *private equity* a Advent). A aquisição do grupo não tirou a família do controle, o fundador agora faz parte do conselho administrativo e os filhos e a esposa ainda assumem cargos de direção dentro do grupo. Atualmente, o grupo encontra-se entre os cinco maiores conglomerados educacionais privados do país que constituem um novo cenário na educação superior privada no país, marcado pelas grandes fusões, aquisições, internacionalização e pela participação de grandes grupos privados de investimentos.

Hoje, a unidade educacional instalada na RMS conta com 31 cursos de graduação (em dois campus), além dos cursos de pós-graduação e extensão. Na Faculdade de Ciências Sociais, os cinco cursos de Administração com diferentes habilitações deram lugar a apenas um programa de bacharelado em Administração e foram criados três cursos tecnológicos na área de Administração (Gestão Comercial; Gestão em Recursos Humanos e Logística).

4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Analisando os itens do questionário que se referiam ao processo de implantação do projeto interdisciplinar na faculdade META, pode-se observar que 62,5% dos docentes discordavam plenamente e 18,8% discordavam parcialmente (81,3% percentual acumulado) de que a interdisciplinaridade era uma imposição do MEC, percentual muito parecido com o obtido com a mesma questão na pesquisa com os estudantes (DP 65,6%, DPa 18,8%; Acum. 84,4%). Ademais, foi verificado também no conteúdo da entrevista do coordenador da faculdade aspectos que invalidaram o pressuposto levantado da institucionalização coercitiva, tais como:

Nunca nem ouvi falar em diretrizes de 2004 aqui, não acredito que isso tenha qualquer tipo de impacto na instituição[...], eles não obrigam a ter, mas solicitam para ver e até mesmo o próprio Enade parte deste pressuposto, suas questões são baseadas na lógica interdisciplinar (COORD).

O projeto emergiu dos professores e depois foi “comprado” pela coordenação da faculdade (COORD).

Diante disso, percebe-se que, apesar de constituir uma força influenciadora na composição do currículo (GAY, 1991 apud PACHECO, 2001), as pressões normativas exercidas pelo MEC não foram suficientes para a mudança e a inserção de práticas interdisciplinares no caso em estudo. Assim, a busca dentro da análise das entrevistas foi para identificar os fatores influenciadores na adoção desta inovação.

Percebeu-se, então, que o processo de implantação foi guiado muito mais por características isomórficas miméticas do que por pressões governamentais:

Ele começou no primeiro semestre de 2002 eu trouxe essa proposta para cá, pois eu conheci este tipo de trabalho na UNIFACS, já tinha visto acontecer e achava muito interessante, embora eu estivesse começando a dar aulas. [...] e no semestre seguinte comecei a escrever os projetos para todos os semestres, isso foi em 2003. [...] aí começamos a implantar em todos os semestres [...](COORD).

[...] trabalho com interdisciplinar há onze anos, desde que comecei a dar aulas no curso de administração em outra Instituição que já trabalhávamos com o inter, mesmo em estruturas diferentes (PROF).

DiMaggio e Powell (2005) ressaltam que a utilização de práticas utilizadas por outras organizações é facilitada pela transferência de funcionários, o que é observável no conteúdo das entrevistas. Além disso, a teoria institucional destaca que as organizações buscam a incorporação destas práticas como forma de legitimação no mercado e ampliação da sobrevivência, mesmo sem a comprovada eficácia da tecnologia ou prática (MEYER e ROWAN, 1977). Tendo em vista que a faculdade META era uma “entrante” no mercado baiano no início dos anos 2000, a adoção de uma tecnologia já utilizada por organizações que gozavam de prestígio na comunidade poderia facilitar o seu processo de estabelecimento e legitimação no setor.

Ademais, foi encontrado no PPC a informação de que, com a utilização da interdisciplinaridade, espera-se minimizar “a realização de um grande número de trabalhos individuais que permitem ao aluno, quando muito, a obtenção de uma visão compartimentada e parcial da realidade sócio/empresarial.” Este discurso é destacado também pelo coordenador da faculdade com uma visão mais pragmática:

Uma das decisões muito importante na hora de adotar o interdisciplinar e talvez o aspecto mais importante era em função de cada professor solicitar um trabalho por semestre, aí os alunos faziam cinco trabalhos ruins e reclamavam muito do excesso de trabalhos, acho que isso foi o que mais motivou os professores e a coordenação a comprar a ideia, pois a partir daí os alunos só faziam um trabalho e o professor poderia fazer ainda duas avaliações individuais(COORD).

Embora a posição da coordenação fosse favorável à implantação (tendo em vista os motivos supramencionados) e alinhada com a proposta de inovação trazida por alguns professores, o processo trouxe conflitos e resistência à mudança por parte de alguns docentes; essas questões relacionadas à resistência, à inovação é destacada por Thompson e Purdy (2009), em seu estudo, quando se refere à importância da análise da organização informal (*deep structure*) dentro das organizações educacionais. O conteúdo das entrevistas também revela aspectos importantes a este respeito:

Aí foi o primeiro “piloto”, e já gerou uma série de atritos, como todo projeto interdisciplinar vai gerar [...] nem sempre dava para envolver todas as disciplinas, por razões muito particulares, que não sei se caberia expor aqui, mas, por exemplo, um professor na época que dava a disciplina de OSM não queria corrigir os trabalhos interdisciplinares, pois achava que não existia interdisciplinaridade entre a disciplina dele e as outras, como estatística, cálculo, e duas outras disciplinas que não recordo agora, então tivemos que pular o semestre que ele lecionava para fazer o interdisciplinar [...] a professora de legislação dizia que não ia participar, aí eu ia na coordenação e perguntava, porque ela não vai participar? Por que esse benefício, se é algo que sempre deu certo? [...] Com a saída da segunda coordenadora, agora em 2010 tentei adequar no meio do semestre, pois já estava tudo abandonado, os professores fazendo corpo mole, então adequei o projeto e incorporei algumas coisas que aprendi lá da UFBA no projeto, como modelo de levantamento de dados etc. [...] como o inter representa um trabalho enorme, e tem necessidade de integração do corpo docente, estes (professores mais novos) realmente são resistentes, mas os que já estão há mais tempo defendem a manutenção do projeto, e assim conseguimos manter o projeto. [...] parte dos professores se manifestam publicamente contra o projeto, incentivam os alunos também a ficarem contra, tanto que em alguns casos optamos por tirar a disciplina para evitar esse tipo de ruído [...] nos últimos dois anos houve uma adesão maior por parte dos docentes, mas ainda existem pessoas contrárias (COORD).

Sempre tem alguns professores que não querem orientar, não cedem tempo da sua aula para o interdisciplinar, ainda não convergiram para uma sinergia maior [...] (PROF). [...] dos docentes não vejo muito, pelo menos no primeiro semestre, nos outros semestres não sei, mas acredito que sempre vai existir (resistência ao projeto Interdisciplinar) (PROF).

A resistência à mudança, o pensamento disciplinar fragmentado (“alguns professores reclamavam que não tinha “minha parte” no interdisciplinar e agora vemos que “minha parte” é o trabalho inteiro, então não tem como fugir da interdisciplinaridade”- PROF), o isolamento disciplinar e a colisão de ideias entre docentes e coordenação configuraram-se como as principais fontes de resistência ao processo de implantação e sustentabilidade do projeto interdisciplinar no caso em análise. Todos esses vetores são destaque em estudos semelhantes sobre o processo de inovação curricular (ROJAS, 2010, THOMPSON; PURDY, 2009), além de configurarem como barreiras para a implantação da interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998; VASCONCELOS, 2002) e composição o ambiente político da organização.

As negociações entre docentes e IES na inovação curricular toma contornos ainda mais importantes quando analisada a influência desses atores na sustentabilidade dos projetos. A participação docente possui uma alta representatividade no processo de implantação e manutenção das práticas interdisciplinares, tendo em vista que a avaliação desta dimensão na

pesquisa apresentou valores significativos, com altas médias na escala de atitude e sem desvio padrão significativo, além de altos índices de frequência nas atitudes positivas de valor 4 (CPa) e 5 (CP).

Tabela 1 – Indicadores da influência e participação dos docentes no processo interdisciplinar

INDICADOR	Média	Desvio Padrão	Frequência	α de Cronbach
O corpo docente influencia no sucesso do inter-	4,38	1,025	CP+CPa: 93,8%	-----
O projeto foi construído em parceria coordenação/professores	4,25	0,683	CP+CPa: 87,5%	0,249
O diálogo entre os docentes é fundamental para a inter- acontecer	4,63	0,500	CP+CPa: 100%	0,357
Participo ativamente dos inter-	4,31	0,602	CP+CPa: 93,8%	0,670
Sou um motivador das propostas inter-	4,25	0,856	CP+CPa: 75%	0,606

Fonte: Elaboração própria

Essa visão também é compartilhada pelos estudantes, o conteúdo das entrevistas revela a preocupação dos estudantes com a participação dos docentes no processo de execução do interdisciplinar, “um ponto negativo é a falta de participação ativa dos professores, acredito que deveria haver um monitoramento, mais de perto dos professores” (EST), o que explica a atitude indiferente e a concordância dos alunos quanto à falta de motivação dos professores nos projetos conforme a tabela a seguir:

Tabela 2– Percepção dos estudantes sobre a motivação dos docentes para os PI

Os docentes não possuem motivação em participar de projetos interdisciplinares				
	Frequência	Média	Desvio Padrão	Variância
Discordo Parcialmente	21,9%	2,59	1,132	1,281
Discordo Plenamente	21,9%			
Indiferente	34,3%			
Concordo Parcialmente	18,8%			
Concordo Plenamente	3,1%			
Total	100%			

Fonte: Elaboração própria

Paralelamente à análise da coordenação da faculdade destaca-se a influência dos docentes no processo de manutenção e dos resultados almejados com o Projeto Interdisciplinar (PI):

[...] a última coordenadora tentou cortar o projeto inter que nós construímos na primeira gestão e alguns dos professores novos que ela contratou também quiseram bloquear o inter, mas a equipe remanescente foi muito incisiva. [...] Parte dos professores motivam os alunos, é claro que aqueles que estão inseridos e comprometidos com o projeto [...] mas depois mudou o professor e foi uma tragédia, isso serve para vermos a influência que um docente tem no processo, pois cada projeto interdisciplinar tem uma disciplina que chamamos de “disciplina eixo”, que vai direcionar o projeto e nortear as outras disciplinas.[...] mudou o professor novamente e este semestre os alunos já ficaram super animados com a proposta do

trabalho e aparentemente surgirão produtos interessantes. [...] Mas, realmente tem agora um cuidado do professor (COORD).

Percebe-se que o papel dos docentes influencia nos resultados esperados, (motivando os alunos e comprometendo-se com o projeto), mas ao mesmo tempo é possível inferir que as mudanças sofridas nos últimos anos na faculdade, bem como a rotatividade dos docentes, configuram-se como entraves no processo que alterna os resultados em virtude destas variáveis, ou seja, a depender das coalizões ou conflitos existentes na organização o processo de sustentabilidade da inovação curricular tende a variar.

Por fim, cabe a análise da participação discente no processo de manutenção e implantação do projeto interdisciplinar. Como já mencionado no trabalho, em virtude de o projeto ter iniciado em 2002, existiam poucos alunos que faziam parte da fase de implantação (34,4%). Contudo, a variável P3 (participação do estudante no PI) apresentou média de 4,13 (Desvio padrão: 0,976; variância de 0,952), com a concordância dos alunos no que tange a participação nesses projetos.

Resultado semelhante é observado quando questionado em um item desfavorável na escala de atitude P6 (A interdisciplinaridade é modismo pedagógico) com média de 1,97 (Desvio padrão: 1,062; variância: 1,128). No entanto, quando a relação sugerida foi a de ser “um motivador das propostas inter-” (P4) os índices encontrados diferenciam-se das outras escalas (média: 3,53; Desvio Padrão: 1,047, variância 1,096) e na avaliação da frequência 50% do grupo encontram-se nos grupo DP (6,3%); DPa (3,1%) e IND (40,6%). Esta atitude, pode ser explicada como “atitude de ponga” (pongavam: 2 referências, 0,03%; pongando: 01 referência, 0,02%; pongam: 01 referência, 0,02%). Ou seja, alguns alunos apesar de participarem do interdisciplinar não estão engajados no processo e apenas “pongam”, ou fazem parte da equipe de execução do trabalho para “uma apropriação de notas significativas” (COORD).

Tal comportamento pode ser explicado por alguns fatores como problemas na estrutura do projeto, problemas no acompanhamento do projeto por parte dos docentes, ou pensamento disciplinar e resistência à mudança. (ROJAS, 2010; THOMPSON; PURDY 2009, SANTOMÉ, 1998). Mas, esses problemas não afetaram a percepção dos docentes e discentes sobre a importância e os resultados da interdisciplinaridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão levantada nesta pesquisa foi a de entender como ocorreu o processo de implantação da interdisciplinaridade em uma curso de Administração. Tinha-se como pressuposto que este processo de inovação curricular vinha sofrendo imposição de utilização, pela ação institucional da agência reguladora da educação no Brasil, sem que as IES tivessem um pleno conhecimento do tema, gerando distorções e propostas desalinhadas da teoria.

Há clareza que, apesar de constituir uma força influenciadora no processo de construção do currículo, a adoção do Projeto Interdisciplinar, na faculdade em análise, em um primeiro momento, foi muito mais influenciada pelo corpo docente, através de ações miméticas do que pela agência reguladora. A teoria institucional apresenta que este comportamento é facilitado pela transferência de funcionários entre empresas, caracterizando o isomorfismo mimético.

No caso em análise, o PI foi inserido na faculdade por profissionais que utilizavam e conheciam as práticas interdisciplinares de outras IES da região. A inovação curricular foi feita pelos docentes que, mesmo sem a mensuração dos resultados ou conhecimentos da epistemologia interdisciplinar, entendem os benefícios que o modelo traz para a aprendizagem

dos estudantes. A sustentabilidade do projeto foi dada pela cooptação da estratégia pela coordenação do curso e só depois passou a compor a proposta pedagógica da faculdade, mesmo com as limitações já apresentadas.

Complementarmente, dois objetivos foram traçados no trabalho para ampliar a reflexão sobre o processo de implantação. O primeiro foi o de dentro da análise do processo de implantação da interdisciplinaridade identificar os fatores contributivos e as barreiras na constituição desses projetos, e o outro consistiu em avaliar as possíveis influências entre o processo de implantação dos projetos interdisciplinares e a percepção da contribuição dessas práticas na formação dos estudantes.

No que se refere ao primeiro objetivo, pode-se perceber que os agentes facilitadores encontrados foram: a) a cooperação e o comprometimento da equipe de docentes e coordenadores que estão engajados no processo; b) a abertura para o diálogo e negociação entre docentes e coordenadores e; c) as declarações de intenção interdisciplinar existente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tais aspectos foram apresentados como pontos positivos existentes na faculdade, mas questões como necessidade de apoio ao discente (orientadores, monitores, tempo para elaboração e execução do projeto) e necessidade de apoio ao docente (horas destinadas ao trabalho inter, tempo para debate e correção dos trabalhos, reuniões para alinhamento e remuneração ao professor pela atividade interdisciplinar) foram apresentadas como pontos que facilitariam o processo de execução do PI, e que ainda são incipientes ou inexistentes na IES.

Em relação às barreiras para as práticas interdisciplinaridades foram identificadas como principais aspectos no caso em estudo: a) a ausência de apoio organizacional; b) a falta de comprometimento de parte do corpo docente; c) o tempo para execução das atividades e; c) a ausência de uma estrutura de apoio para as práticas inter-. Esses vetores são influenciadores da percepção dos estudantes em relação à qualidade do projeto interdisciplinar e mostram-se como representações de uma realidade em que a inovação pedagógica, apesar de aceita pela organização, não possui a atenção devida, tendo em vista a necessidade de investimentos. No entanto, não se configuram como entraves na avaliação da contribuição da interdisciplinaridade na formação do discente.

Por fim, pode-se destacar que apesar de limitações e dificuldades o uso da interdisciplinaridade como inovação pedagógica na faculdade META trouxe contribuições na formação dos estudantes, na percepção de docentes, discentes e coordenador do curso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa. 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO Nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CARVALHO, C.A.; VIEIRA, M.M.F; LOPES, F. D. Contribuições da pesquisa Institucional para a análise organizacional. Anais ENANPAD, 23, Foz do Iguaçu, 1999.

CARVALHO, C.A. e VIEIRA, M.M.F. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação, In: Carvalho, C.A.

e Vieira, M.M.F., **Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do observatório da realidade organizacional**, EDUFPE, Recife, 2003.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DACIN, M. Tina; MUNIR; Kamal; TRACEY, Paul. Formal Dining At Cambridge Colleges: Linking ritual performance and Institutional maintenance. **Academy of Management Journal**, Vol. 53, N. 6. p. 1393-1418, 2010.

DIMAGGIO, P. e POWELL, W., A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas (RAE-FGV/SP)**, v.45, n.2, Abr./Jun.2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

FIELD, Andy. **Descobrimos a Estatística usando o SPSS**. Trad. Lori Viali. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FISCHER, Tânia. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: Seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea: RAC**, Curitiba, v.5 , n. Especial, p.123-139, 2001

HITT, Michael A.; BEAMISH, Paul W.; JACKSON, Susan E.; MATHIEU, John E. Building Theoretical and Empirical Bridges Across Levels: Multilevel research in management. **Academy of Management Journal**. Vol. 50, nº6, p. 1385-1399, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador. BA.: EDUFBA, 2005.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis e FONSECA V. **Homogeneização e Diversidade Organizacional: uma Visão Integrativa**. Anais ENANPAD, Brasil, ANPAD, 1993.

MEYER, John W. e ROWAN, Brian. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**, vol. 83, n. 2, p. 340-363, 1977. Disponível em <<http://www.jstor.org/pss/2778293>> acesso em 03.05.2010

MORGAN, G. **Interesses, conflitos e poder: as organizações vistas como sistemas políticos**, In: Morgan, Imagens da Organização, São Paulo: Atlas, 1996.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas - Rae**, São Paulo, v. 43, n. 2, p.44-54, 2003.

OLIVEIRA, Fátima B.; SAUERBRONN, Fernanda F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública:RAP**, Rio de Janeiro, Ed. especial, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas: RAE**, Mina Gerais, v. 46, Ed. Especial, p.10-22, 2006.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 1, nº 1, september, 2002.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. [In]: PHILIPP JR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Ed.) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

RIBEIRO, Denise de Andrade; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Ensino e Currículo em Administração: A opção Brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador. V. 10, nº 2, p. 193-205, jul./dez. 2009.

ROGLIO, Karina de Dea; LIGHT, Gregory. Executive MBA Programs: The development of the reflective Executive. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, nº 2, June, 2009.

ROJAS, Fabio. Power through Institutional Work: Acquiring Academic Authority in the 1968 Third World Strike. **Academy of Management**. Vol. 53, Is. 6, p 1263-1280, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SILVA, Ceres Santos da. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

THOMPSON, Tracy A.; PURDY, Jim. When a Good Idea Isn't Enough: Curricular innovation as a political process. **Academy of Management Learning & Education**. Vol. 8, nº 2, june, 2009.

TOLBERT, Pamela S. e ZUCKER, Lynne G. **A institucionalização da teoria institucional**. In: Clegg, R. Stewart., Hardy, Cynthia e Nord, Walter R. (orgs); Miguel caldas, Roberto fachin, Tânia Fischer organizadores da edição brasileira. Handbook de Estudos Organizacionais, volume 1. 4º reimp., p.196-219 São Paulo: Atlas, 2007.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ⁱ A “*deep structure*” consiste nos valores, crenças e práticas que fundamentam as características daquilo que a organização realmente é, criando sistemas de significados que operam no inconsciente coletivo dos atores organizacionais. Ela se encontra incorporada à organização e, por vezes, não é facilmente observável. Na literatura de inovação curricular, a “*deep structure*” é representada através de elementos como a cultura, a missão da escola, as diversidade de crenças provenientes de diferentes origens disciplinares. Compreender a estrutura profunda é vital para uma visão do processo de inovação, pois influencia tanto características observáveis organizacionais bem como as relações de poder entre os atores (THOMPSON; PURDY, 2009).