

Área: (EPCDA) Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica  
de Professores em Administração

**ENGAJAMENTO UNIVERSITÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO  
INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Resumo: O engajamento é uma consequência de como elaboramos o processo de ensino-aprendizagem em um mundo diverso e em rápida transformação. A implementação da interdisciplinaridade amplia este processo em direção a uma formação emancipatória. Por sua vez, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Administração preconizam a implementação de atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade coerente com o eixo de desenvolvimento curricular. Diante dessa recomendação desenvolvemos uma experiência interdisciplinar com os componentes curriculares de Jogos de Empresas e Planejamento Estratégico, respectivamente do oitavo e sexto período do curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Adotamos escala do Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadrimensional (EAE-E4D), proposta por Veiga (2013, 2016) para medir o engajamento acadêmico em quatro dimensões: cognitiva, emocional, comportamental e agenciativa. Portanto o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar uma experiência interdisciplinar no curso de Administração da UFMA a partir da visão dos estudantes com base nas dimensões de engajamento estudantil de Veiga (2013, 2016). Consideramos a abordagem qualitativa dos dados, com fins exploratórios e descritivos por meio de estudo de caso. A coleta de dados se deu com a aplicação de um questionário *online* junto aos estudantes matriculados nas disciplinas em pauta e o levantamento bibliográfico sobre as DCN do curso de Administração, interdisciplinaridade e engajamento estudantil. O questionário foi aplicado via ferramenta *online*, uma vez que as disciplinas foram ofertadas de maneira remota no primeiro semestre de 2022, com todos os estudantes inscritos, sendo retornados 51 respondidos, o que representa uma amostra de 74% dos matriculados. Realizamos a análise quantitativa, verificando média e frequência entre as respostas e para as questões abertas foi feita análise textual dos discursos apresentados, a partir da fala dos estudantes e sua categorização pelas variáveis identificadas em engajamento e interdisciplinaridade. Os resultados revelaram um perfil dos estudantes mais cognitivo e comportamental com certo envolvimento emocional, entretanto menos agenciativo. O trabalho em equipe se destacou como ponto de atenção pelas respostas controversas apontadas. Na percepção dos estudantes, a experiência interdisciplinar realizada foi exitosa.

**Palavras-chave: Administração. Engajamento Universitário. Interdisciplinaridade. DCN.**

Abstract: Engagement is a consequence of how we design the teaching-learning process in a diverse and rapidly changing world. The implementation of interdisciplinarity broadens this process toward an emancipatory education. In turn, the new National Curriculum Guidelines (DCN) for Management courses recommend the implementation of activities that promote integration and interdisciplinarity consistent with the axis of curriculum development. In view of this recommendation, we developed an interdisciplinary experience with the curricular components of Business Games and Strategic Planning, respectively for the eighth and sixth period of the Management course at the Federal University of Maranhão (UFMA). We adopted Students' Engagement in School: A Four-Dimensional Scale (EAE-E4D) scale, proposed by Veiga (2013, 2016) to measure academic engagement in four dimensions: cognitive, emotional, behavioral, and agency. Therefore the overall objective of our research is to analyze an interdisciplinary experience in the Management course at UFMA from the students' view based on Veiga's (2013, 2016) student engagement dimensions. We considered the qualitative approach to data, with exploratory and descriptive purposes through a case study. The data were collected through the application of an online questionnaire to students enrolled in the disciplines in question and a bibliographic survey on the DCN of the Administration course, interdisciplinarity, and student engagement. The questionnaire was applied via online tool, since the courses were offered remotely in the first semester of 2022, with all students enrolled, and 51 responses were returned, which represents a sample of 74% of the enrolled students. We carried out a quantitative analysis, verifying average and frequency among the answers, and for the open questions, a textual analysis of the speeches presented was done, based on the students' speech and its categorization by the variables identified in engagement and interdisciplinarity. The results revealed a profile of students who were more cognitive and behavioral, with some emotional involvement, but less agency. Teamwork stood out as a point of attention due to the controversial answers given. In the students' perception, the interdisciplinary experience was successful.

Keywords: Management. University Engagement. Interdisciplinarity. DCN.

## **1 INTRODUÇÃO**

O engajamento tem se apresentado como a variável transversal mais influente no que se refere aos resultados de aprendizagem, aderência e responsabilidades com os estudos. No entanto, se antes da crise global de Covid-19 os desafios de engajamento estudantil já eram enormes, agora com a pandemia ainda em andamento eles foram potencializados. As universidades são demandadas cada vez mais a desenvolverem ações integradas com o intuito de engajar estudantes e encontrar caminhos que levem a uma experiência de benefício e ao fortalecimento de perspectivas.

Por sua vez as universidades no Brasil, quando contemplam em sua oferta o curso de graduação, devem, no que tange à organização do curso por meio do seu projeto pedagógico, considerar, entre outros aspectos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (ARANTES; MONTEIRO, 2016). Esse documento, com orientações abrangentes, deve ser observado pelas IES na organização, no desenvolvimento e na avaliação do curso no âmbito dos Sistemas de Educação Superior do país (CFA, 2020). Em 2021 foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Administração (BRASIL, 2021). Uma das recomendações constante nas novas DCN está a implementação, desde o início do curso, de atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas (CFA, 2020).

Diante dessa recomendação, as professoras autoras deste artigo resolveram desenvolver uma experiência interdisciplinar com os componentes curriculares de Jogos de Empresas e Planejamento Estratégico do curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Interessa-nos descobrir qual o contributo desta experiência interdisciplinar para o engajamento de estudantes no curso de Administração da UFMA?

O engajamento com as atividades relevantes para a aprendizagem se relaciona ao comprometimento do estudante com o aprender. Veiga (2013, 2016) construiu a escala EAE-E4D para medir o engajamento dos estudantes em idade escolar em quatro dimensões: cognitiva, emocional, comportamental e agenciativa. Segundo o autor existe uma relação do estudante em dimensões específicas que afetam o seu desempenho. Escolhemos esta escala como alvo de nossa investigação sobre o engajamento universitário.

Portanto o objetivo geral de nossa pesquisa é analisar uma experiência interdisciplinar no curso de Administração da UFMA a partir da visão dos estudantes com base nas dimensões de engajamento estudantil de Veiga (2013, 2016).

Nas próximas seções vamos conceituar e caracterizar o termo engajamento e suas dimensões; estabelecer associações entre as DCN e a prática interdisciplinar; descrever a percepção dos estudantes sobre a experiência interdisciplinar realizada; e, medir o engajamento dos estudantes de Administração sob as dimensões que interferem no processo de aprendizagem, relatadas por Veiga (2013, 2016).

## **2 ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E SUAS DIMENSÕES**

O estudo de Irala e Oliveira (2020) em que examinam as múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes a partir de artigos indexados na plataforma SciELO, aponta que não há um tratamento conceitual do termo engajamento em grande parte dos artigos encontrados. Ainda assim, comparativamente, há vinte anos a palavra era raramente mencionada no conjunto dos textos publicados, apresentando um exponencial crescimento nos últimos anos.

No sentido de contrariar a evidência do estudo acima apontada, apresentamos uma noção ampla de engajamento que alicerça esta pesquisa. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001, p. 81), o verbete engajamento é definido da seguinte maneira:

Nas filosofias existencialista e personalista, o engajamento é a tomada de consciência, pelo ser humano, de que ele é um ser-no-mundo, está sempre situado, devendo lutar contra todo quietismo, contra toda atitude contemplativa para comprometer-se, por sua ação, com a mudança desse mundo, de nossa realidade histórica.

A partir da definição filosófica do conceito de engajamento, há um indicativo que transcende pretensões individuais imediatas ou futuras, por exemplo, voltadas unicamente ao sucesso acadêmico. Espera-se de um sujeito engajado iniciativa, atitude e protagonismo no que se refere aos fenômenos sociais e diante das relações implicadas por tais fenômenos, em uma orientação voltada a transformação do mundo e da realidade presente (IRALA; OLIVEIRA, 2020).

O argumento de Irala e Oliveira (2020) para definir engajamento estudantil repousa na especificidade do caráter relacional do engajamento ao corresponder a aspectos de ordem individual e coletiva. Na mesma ótica para Aspeé, González e Cavieres-Fernández (2018), a noção de engajamento estudantil se manifesta em elementos individuais e coletivos, acadêmico e extra-acadêmicos, de maneira articulada; assim, tem-se a dimensão acadêmica somada a dimensão pessoal-integral e a dimensão cidadã, o que se revela como um contributo importante para o processo formativo dos estudantes, os quais podem ser vistos em uma perspectiva global e integrativa. Em seu livro, Shirley (2022) evidencia que as pesquisas sobre engajamento dos estudantes têm sido dominadas pela disciplina da psicologia, especialmente pela Psicologia Positiva, enfatizando a importância multidimensional do engajamento cognitivo, comportamental, emocional e agêntico (FRIEDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; REEVE; TSENG, 2011; VEIGA, 2013, 2016).

O engajamento estudantil na escola pode ser definido como a vivência de ligação centrípeta. É um constructo multidimensional e pode variar por ter de uma a quatro dimensões (VEIGA, 2016). De acordo com Veiga (2013), a escala EAE-E4D é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em quatro dimensões: comportamental, cognitiva, emocional e agenciativa.

Para Veiga (2013) a primeira refere-se à atitude positiva, esforço, persistência e atenção do estudante em participar das atividades de aprendizagem. O engajamento cognitivo é a disposição para pensar e compreender um tópico ou conceito, para resolver problemas e para pensar criticamente. Portanto, envolve autorregulação do estudante. Não menos importante é o engajamento emocional, que está relacionado às reações ou emoções dos estudantes durante as atividades de aprendizagem, como felicidade, apatia, ansiedade, interesse ou tédio.

Por sua vez a dimensão agêntica está relacionada às ações dos estudantes, no sentido de analisar as suas reações no cenário do protagonismo. Para Veiga (2013), o engajamento agêntico ou agenciativo, como também é definido, liga-se a uma percepção do estudante como o agente da ação, e como as iniciativas deste estudante, intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores podem melhorar o processo de aprendizagem. Esta abordagem aponta para a personalização da aprendizagem dos estudantes, onde eles são mais ativos e críticos no cenário educacional.

Martins e Ribeiro (2017) afirmam que o engajamento universitário inclui dois enfoques principais: um voltado para as vivências e comportamentos do estudante ao longo do tempo em que cursam o ensino superior; e um outro que está relacionado

com as interações, as práticas e os sistemas de apoio desenvolvidos e ofertados pela Universidade, com intuito de melhorar os níveis de engajamento de seus estudantes.

Além do engajamento universitário é válido levar em consideração o engajamento docente. A prática docente de ensino-aprendizagem está relacionada à motivação, entendendo que, além do engajamento cognitivo e emocional, há também forte presença do engajamento social, tanto na esfera dos estudantes quanto na esfera dos seus pares (NASCIMENTO; BRITO; PADILHA, 2020).

A seguir abordamos a aprendizagem a partir da interdisciplinaridade. Para que a aprendizagem interdisciplinar ocorra, docentes e discentes precisam estar engajados a fim de promover a integração da teoria e prática oriunda das diferentes áreas do conhecimento e de trabalhar em uma região comum em que esses conhecimentos possam ser válidos e obtidos por meio do aprendizado adquirido uns com os outros (MORIN, 2011; BRANDÃO, 2008; BRADBEER, 1999).

### **3 DCN E A INTERDISCIPLINARIDADE NA ADMINISTRAÇÃO**

Em 2021 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Administração, por meio da Resolução CNE/CSE no. 5 de outubro de 2021, com o objetivo de alinhar direcionamentos para todos os cursos de graduação em Administração no país, uma vez que “devem ser observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na organização, no desenvolvimento e na avaliação desse curso no âmbito dos Sistemas de Educação Superior do País” (BRASIL, 2021, art. 1º.). As DCN apresentam orientações sobre o perfil do egresso e as competências que devem ser desenvolvidas, a organização do curso e seu projeto pedagógico, a gestão da aprendizagem e seus registros, a avaliação das atividades, a metodologia de ensino, a interação com o mercado e o corpo docente. Sendo possível perceber ao longo do documento a necessidade de pensar em práticas integradoras e interdisciplinares no sentido de preparar melhor para as situações reais de trabalho desse profissional.

Para Brisolla (2020, p. 85), “as instituições de ensino superior têm discutido a questão da interdisciplinaridade e das metodologias ativas no sentido de ampliar o processo de ensino-aprendizagem em direção a uma formação emancipatória”. Nesse sentido, trazer essa discussão impõe promover a participação e o diálogo entre docente, discente e a instituição de ensino superior, além de alinhar às necessidades de formação profissional exigidas atualmente.

Com isso a interdisciplinaridade aparece fortemente recomendada no art 4º, em seus parágrafos 6º. e 8º. ao colocar que as atividades devem promover a interdisciplinaridade, inclusive em projetos acadêmicos:

§ 6º Recomenda-se implementar, desde o início do curso, **atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade** em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas. [...]

§ 8º Recomenda-se estimular atividades acadêmicas tais como trabalhos de iniciação científica, competições acadêmicas, **projetos interdisciplinares** e transdisciplinares, projetos de extensão, atividades de voluntariado, visitas técnicas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores, incubadoras e outras atividades que desenvolvam a cultura empreendedora. (BRASIL, 2021) (grifo nosso)

A interdisciplinaridade integra as disciplinas de tal maneira que possibilita o surgimento de novos caminhos, novos pontos de vista sobre um problema/situação que ultrapassam as possibilidades das disciplinas isoladamente (BERGAMINI; FARINA; GARCIA, 2020). Assim sendo possível no ensino superior, desde que “haja gestores institucionais compromissados em efetuar mudanças, que o Projeto Político

Pedagógico contemple essa orientação e que, do ponto de vista operacional, conte com alguém que articule o coletivo nessa direção” (SOUZA et al, 2012)

Dessa forma, a abordagem interdisciplinar nos cursos superiores permite o desenvolvimento de novas competências, em especial nos cursos com forte relação com o mercado, como é o caso de Administração, considerando que trabalha com problemas complexos e para sua solução há necessidade de sintetizar e aplicar novos conhecimentos e habilidades, oriundos da interação de disciplinas, ou da interdisciplinaridade nas atividades do curso, uma vez que os conhecimentos isolados não atendem mais a solução.

Para aprofundar o entendimento das competências exigidas ao egresso de Administração, devemos voltar às DCN que listam as seguintes: Integrar conhecimentos fundamentais ao Administrador; Abordar problemas e oportunidades de forma sistêmica; Analisar e resolver problemas; Aplicar técnicas analíticas e quantitativas na análise de problemas e oportunidades; Ter prontidão tecnológica e pensamento computacional; Gerenciar recursos; Ter relacionamento interpessoal; Comunicar-se de forma eficaz; Aprender de forma autônoma. (BRASIL, 2021, art. 3º.)

A proposta das novas competências curriculares para o egresso de Administração busca equilibrar o lado humano, analítico e quantitativo, permitindo que o mesmo seja capaz de tomar decisões e resolver problemas cada vez mais complexos, o que será possível a partir da interdisciplinaridade e de projetos integrados. Por esse lado, Favarão e Araújo (2004, p. 106) asseveram que “é preciso esclarecer que a interdisciplinaridade não é uma técnica didática, nem um método de investigação, também não pode ser vista como elemento de redução a um denominador comum, mas como elemento teórico-metodológico da diversidade e da criatividade.” Conduzindo assim a necessidade de desenho metodológico para a prática interdisciplinar, com intuito de possibilitar ao estudante o uso da criatividade e habilidades de lidar com a diversidade.

Independentemente do seu uso, vale ressaltar que “as mudanças no campo da educação caminham em direção as práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares no ensino superior, no sentido de promover rupturas com metodologias de ensino como processo de mera transmissão de conhecimento” (BRISOLLA, 2020, p.86). Para enfrentar essas mudanças, a adoção de projetos e atividades interdisciplinares encontram barreiras, sejam elas de natureza metodológica (epistemológicas, psicossociais, interacionais), institucional (cultura, formação de pessoas, departamentalização) ou material (recursos econômicos, financeiros, tecnológicos e estruturais), denotando que a interdisciplinaridade precisa do apoio institucional para ser efetivada (FAVARÃO; ARAUJO, 2004).

Para tanto, os projetos e atividades interdisciplinares precisam ser claramente definidas e apresentadas aos estudantes, uma vez que seu valor e importância são óbvios aos professores, e a mesma consciência deve ser trabalhada nos estudantes envolvidos, com o intuito de conhecer em que consiste uma atividade interdisciplinar e seus objetivos. Assim, é possível desenvolver a empatia no grupo e conseguir a colaboração para alcançar os resultados (HUTCHISON, 2016).

A presença da interdisciplinaridade nas IES depende, ao menos por enquanto, da iniciativa de professores sensíveis e comprometidos com a mudança metodológica, e que estejam dispostos a enfrentar os desafios que essa prática impõe, quanto maior for esse grupo de professores e mais diversas as experiências, mais o curso estará “contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do futuro profissional que o mercado de trabalho demanda e que a Universidade se propõe a graduar” (SOUZA et al, 2012). Nesse sentido, retornando às DCN (BRASIL, 2021), o

curso de Administração deve utilizar metodologias que favoreçam a aprendizagem, com o estudante assumindo uma postura ativa (protagonismo), a motivação e consciência de sua capacidade de aprender, e que possibilite a prática, recebendo feedback sobre seu desempenho a fim de desenvolver as competências necessárias para atuação como futuro profissional. Assim, buscar o engajamento estudantil dentro das experiências interdisciplinares deve ser um caminho para que a prática docente inovadora, pautada no desenvolvimento das competências no egresso.

#### **4 EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR REALIZADA**

Os componentes curriculares Jogos de Empresa (60 horas, 8º. período) e Planejamento Estratégico (90 horas, 6º. período) fizeram parte da experiência interdisciplinar que descrevemos, ambas foram realizadas no período letivo do primeiro semestre do ano de 2022, de maneira remota. As aulas foram ministradas por meio do ensino remoto via sala de aula *on line* no Google Meet. Para a realização da prática os estudantes se reuniram em equipes com 4 a 6 integrantes e se responsabilizaram por buscar uma organização a fim de prestar a consultoria. A formação das equipes permitiu a participação de estudantes matriculados apenas em Planejamento Estratégico, apenas em Jogos de Empresa e também houve incentivo para que os estudantes se inscrevessem nos dois componentes. As professoras eram conscientes de que, por serem disciplinas de períodos diferentes, o percentual de inscritos simultaneamente nos dois componentes seria inferior aos demais casos. Ao total foram escolhidas 13 organizações/equipes, sendo 11 empresas privadas, 1 empresa pública e 1 organização do terceiro setor.

Enquanto cada professora desenvolvia os conteúdos do seu respectivo componente, os estudantes experimentavam na prática a oportunidade de aplicá-los, o desenvolvimento de habilidades de consultoria, a aplicação das ferramentas de planejamento estratégico e a criação de um projeto consultivo para os problemas identificados junto ao cliente. Foi incentivado e adotado o uso de tecnologias digitais como meio de auxílio ao ensino e a aprendizagem tais como aplicativo para construção de mapas conceituais como *Miro* e lousa digitais como *Jamboard*, além da criação de grupos no *Whatsapp* para facilitar a comunicação.

Em específico o componente Jogos de Empresa normalmente reúne o conhecimento aprendido pelo estudante ao longo do curso em aplicação prática por meio de simulações. No caso dessa experiência a proposta objetivou ir além da simulação oferecendo a vivência de situações reais no cotidiano da gestão e por meio da prática da consultoria organizacional. Os estudantes posicionados como consultores puderam experimentar as fases da consultoria de contratação, diagnóstico e devolutiva. Por sua vez o componente de Planejamento Estratégico forneceu conhecimentos teóricos de planejamento e estratégia, além das metodologias e ferramentas gerais como instrumentos de aplicação e desenvolvimento de planejamento estratégico na intervenção consultiva.

Assim a experiência foi constituída para que os estudantes pudessem praticar consultoria organizacional por meio da aprendizagem baseada em problemas e projetos (PBL) com foco no planejamento estratégico. Escolhemos a PBL como metodologia de aprendizagem ativa por ter como foco a aplicação e a integração de conhecimento por meio do desenvolvimento de um projeto. A PBL explora o “saber em ação” (FERNANDES, 2018).

Os objetivos da experiência interdisciplinar foram apresentados de forma clara para os estudantes por ambas as professoras que ministraram os componentes separadamente, com o intuito de: favorecer a aprendizagem interdisciplinar, fortalecer a formação do estudante enquanto profissional, incentivar o pensamento sistêmico,

estimular a análise do problema para apresentação de soluções criativas e desenvolver habilidade de trabalho em equipe e comunicação.

Adotamos a avaliação de aprendizagem formativa composta pela participação durante as aulas, entrega de atividades individuais e em equipe no formato escrito e oral. Sendo três notas compondo a avaliação, em que a primeira e segunda nota foram exclusivas de cada componente e a nota interdisciplinar foi considerada a terceira nota que consistiu na exposição dos estudantes-consultores da proposta de projeto consultivo a ser apresentada ao cliente.

Desta forma, foi considerado no planejamento da experiência interdisciplinar atos de estímulo ao engajamento os quais despertaram nos estudantes a paixão de participar, acompanhar e realizar as atividades de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo buscamos propiciar situações em que os estudantes pudessem desenvolver e aprimorar o relacionamento interpessoal, a comunicação e a interação num ambiente colaborativo e de confiança mútua.

## **5 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O caminho metodológico foi iniciado com a uma abordagem qualitativa dos dados, no sentido de descrever essa experiência interdisciplinar a partir da visão dos estudantes, detalhando as variáveis da escala de Veiga (2013, 2016) para medir o engajamento durante o projeto. Quanto aos fins, na classificação de Vergara (2000), é exploratória ao levantar o “o quê”, no sentido de entender qual a contribuição dessa experiência interdisciplinar no engajamento dos estudantes, ao passo que é descritiva ao caracterizar e analisar como se deu a experiência interdisciplinar no curso de Administração. Quanto aos meios, ou seja, os procedimentos utilizados, foi feito um estudo de caso sobre uma experiência interdisciplinar no curso de Administração da UFMA realizada pelo trabalho conjunto entre as professoras de dois componentes curriculares específicos. A coleta de dados se deu com a aplicação de um questionário junto aos estudantes matriculados nas disciplinas em pauta e o levantamento bibliográfico sobre as DCN do curso de Administração, interdisciplinaridade e engajamento estudantil.

O questionário foi aplicado via ferramenta *online*, uma vez que as disciplinas foram ofertadas de maneira remota no primeiro semestre de 2022, com todos os estudantes inscritos, sendo retornados 51 respondidos, o que representa uma amostra de 74% dos matriculados. O instrumento de coleta de dados foi o questionário com 60 questões, dividido em 5 seções, trabalhando a escala Likert de 5 pontos – variação de concordo totalmente à discordo totalmente. A primeira seção foi baseada na escala do Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadrimensional (EAE-E4D), desenvolvida por Veiga (2013) para estudantes entre o 6º e 12º ano e por Veiga (2016) para estudantes do ensino superior, utilizando suas dimensões para análise, a saber: cognitiva, emocional, comportamental e agenciativa.

A segunda seção, sobre a experiência interdisciplinar em si e seus objetivos; seguida pela parte sobre trabalho em equipe e a infraestrutura e metodologia para o desenvolvimento das disciplinas. A quarta parte trata de uma análise sobre as professoras e, por fim, a última seção se destina a avaliação descritiva de pontos positivos e negativos, bem como sugestões de melhoria.

De posse dos dados da pesquisa, esses foram categorizados dentro de cada seção, com as variáveis de estudo sobre engajamento e interdisciplinaridade, associando com as DCN do curso de Administração, de modo que a percepção dos estudantes sobre a experiência interdisciplinar fosse medida. Com os dados tabelados, realizamos a análise quantitativa, verificando média e frequência entre as respostas. Dessa forma, a análise dos resultados foi realizada para verificar a

contribuição do caso em estudo para a formação dos discentes e assim melhorar a prática docente. Para as questões abertas foi feita análise textual dos discursos apresentados, a partir da fala dos estudantes e sua categorização pelas variáveis identificadas em engajamento e interdisciplinaridade dentro do curso de Administração da UFMA. Ressaltamos que para garantir o anonimato dos estudantes pesquisados codificamos seus depoimentos a partir da sigla EST seguida do numeral cardinal para expressar a autoria confidencial de suas falas.

## **6 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Apresentamos os resultados a partir do cruzamento entre as respostas quantitativas e a análise qualitativa da parte discursiva a fim de confirmar as informações e permitir inferências sobre prática interdisciplinar no curso de Administração da UFMA.

### **6.1 Sobre o Engajamento**

As dimensões do engajamento estudantil definidas por Veiga (2013, 2016) foram analisadas nas primeiras 20 questões do formulário aplicado aos estudantes, sendo agora agrupadas por dimensão para favorecer a compreensão dos dados.

Veiga (2013, 2016) aponta que a dimensão cognitiva se assenta no processamento da informação, com procura de relações, gestão da informação e elaboração de planos de execução. Para a avaliação desta dimensão se levou em consideração os seguintes aspectos: **autorregulação, aprendizado ativo, curiosidade/capacidade investigativa, interdisciplinaridade, elaboração de plano/método de estudo.**

Analisamos os indicadores de engajamento cognitivo (Quadro 01), em sua maioria (75%) os estudantes revelam que se envolveram em processamento cognitivo profundo enquanto realizavam a experiência interdisciplinar. Entretanto, em se tratando do aspecto da autorregulação da aprendizagem – rever os apontamentos independente de “prova” - observamos que 59% dos estudantes expressaram concordância e 41% destes estudantes discordaram ou se mantiveram neutros para esse indicador. Sobre a curiosidade/capacidade investigativa apenas 41% dos estudantes afirmaram ir em busca de outras informações para além dos materiais apresentados em sala de aula. Isso denota que a maioria dos estudantes ainda permanecem numa posição mais estática, ou seja, sem dinamismo, se contentando apenas em receber os conteúdos disponibilizados pelas docentes.

Chama atenção o alto índice de concordância para o aspecto da aprendizagem ativa por meio do exercício da leitura com significado em que 98% dos estudantes afirmam terem realizado. Por sua vez, outro indicador característico do engajamento cognitivo trata-se da interdisciplinaridade na medida em que os estudantes revelaram concordância (90%) que buscaram relacionar o que aprenderam entre os componentes curriculares da experiência. E ainda revela que a proposta interdisciplinar foi avaliada como ponto positivo entre os estudantes. Eis os exemplos citados:

Poder aplicar de forma interdisciplinar os conhecimentos obtidos em um estudo de caso e ter a possibilidade de observar como as ferramentas apresentadas em sala geram resultados reais (EST4). Participei apenas de Jogos de Empresa! Gostei muito da interação com o mercado[...] Muito bom poder aplicar conhecimento de Planejamento Estratégico que eu já tinha feito, para essa disciplina! Facilitou bastante (EST20). A disciplina é boa, a união das duas disciplinas é uma proposta ousada e benéfica ao aluno, visto que você aprende não só a planejar, mas a agir como um consultor (EST21).

Interessante observar que os estudantes numa atuação como gestor da informação afirmaram (86%) que executaram previamente um certo planejamento para os estudos. Na medida em que organizaram a elaboração de mapas conceituais

e o preenchimento das lousas digitais, os estudantes tendem a ter uma melhor compreensão e retenção dos materiais de aprendizagem.

Quadro 01 – Dimensão cognitiva

Perguntas	1	2	3
Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que uma avaliação ainda não esteja próxima.	10%	31%	59%
Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir	2%	0%	98%
Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	25%	33%	41%
Procuro relacionar o que aprendo nesta disciplina com o que aprendi nas outras.	6%	4%	90%
Quando elaboro os meus mapas conceituais/mentais ou quando escrevo os meus trabalhos antes faço um planeamento para executá-los.	2%	12%	86%
<b>Valor geral da dimensão</b>	<b>9%</b>	<b>16%</b>	<b>75%</b>

Legenda: 1 discordo (notas 4 e 5), 2 neutro (nota 3), 3 concordo (notas 1 e 2)/Fonte: próprias autoras

Quando perguntamos aos estudantes o que mais contribuiu para o engajamento e aprendizado, algumas respostas revelam claramente a ênfase na dimensão cognitiva. O estudante em seu depoimento relata que a disciplina como um todo foi bem produtiva, mas se tiver que escolher alguma das metodologias, os mapas conceituais foram de grande importância para o meu aprendizado (EST28). Ainda sobre o uso dos mapas outro estudante crer que seja muito interessante continuar com a utilização dos mapas conceituais, “pra mim foi a melhor ferramenta para me fazer absorver, de fato, o conteúdo trabalhado” (EST27). Em outro depoimento o estudante revela que a organização do cronograma da disciplina e o comprometimento com o compartilhamento do conhecimento (EST25) foi um contributo para que se mantivesse engajado. Por sua vez outro estudante disse que a atividade final é uma construção, uma progressão e “por isso achei que assim não fica sobrecarregado de montar um projeto completo” (EST15). Esses são exemplos de protagonismo do estudante a partir do planeamento e gestão da informação.

Ao falar da dimensão comportamental, Veiga (2013, 2016) usou indicadores específicos de conduta referindo-se à atitude positiva, esforço, persistência e atenção do estudante em participar das atividades de aprendizagem. Para a avaliação desta dimensão levamos em consideração mensurar o comportamento dos estudantes a partir dos seguintes aspectos: **colaboração, preferências por tarefas individuais, relacionamento e trabalho em equipe, frequência acadêmica por dificuldades de acesso à tecnologia, assiduidade e compromisso.**

Vale ressaltar que a análise dessa dimensão é invertida, pois os valores buscados são relacionados à discordância das afirmações, exceto a primeira (quadro 2). Na questão que analisa a colaboração em sua maioria (94%) os estudantes afirmam que contribuíram com a equipe oferecendo ideias, dados e informações para o desenvolvimento do projeto consultivo. O EST 37 chega a elencar como pontos positivos da experiência a colaboração e construção constante em sala de aula. E como positivo para o EST 36 o uso de ferramentas colaborativas para compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de ideias/soluções.

Sobre realizar as atividades de maneira individual os resultados demonstram certo equilíbrio, quase metade dos estudantes (47%) não preferem trabalhar sozinhos, sendo que 12% optaram pela neutralidade e 41% afirmaram preferir fazer as atividades individualmente. A ponto de um estudante ter citado como negativo da experiência o excessivo número de atividades, sendo poucas atividades individuais (EST48). Infere-se que esse resultado tenha ocorrido pelo desenho da experiência de fato privilegiar sobretudo o trabalho em equipe e a comunicação, sendo uma competência buscada nas DCN (BRASIL, 2021).

Na questão que aborda o relacionamento 73% dos estudantes explicitaram não ter dificuldade de se relacionar e em alguns depoimentos dos acadêmicos (EST10, EST13, EST14, EST15 e EST47) foi dado ênfase como ponto positivo o incentivo para se trabalhar em equipe. No entanto, o resultado de 20% dos estudantes concordando sobre as dificuldades no trabalho em equipe nos chama atenção e apresenta um alerta para a condução das próximas práticas pedagógicas interdisciplinares. O relato a seguir da estudante confirma nossa preocupação:

Meu único ponto negativo sobre a disciplina foi a respeito da formação de equipes que ficou confusa com alunos que não estavam em ambas disciplinas. A equipe que fiz parte foi totalmente desmotivante para mim, acredito que o trabalho em equipe seja fundamental na construção de ideias, mas no que diz respeito a minha não houve isso e ainda sim o grande estresse causado. Graças a professora a experiência na disciplina não foi abalada (EST 32).

#### Quadro 2 – Dimensão Comportamental

Perguntas	1	2	3
Colaborei com a minha equipe com ideias, dados e informações durante a elaboração dos trabalhos.	4%	2%	94%
Prefiro realizar as atividades da disciplina de maneira individual. *	47%	12%	41%
Tenho dificuldade em me relacionar com os colegas da equipe. *	73%	8%	20%
Falto às aulas e atividades em equipe por dificuldades com acesso à tecnologia. *	82%	0%	18%
Falto às aulas e atividades em equipe sem uma razão válida. *	84%	0%	16%
<b>Valor geral da dimensão</b>	<b>58%</b>	<b>4%</b>	<b>38%</b>

\* valores invertidos, a discordância é o índice buscado

Legenda: 1 discordo (notas 4 e 5), 2 neutro (nota 3), 3 concordo (notas 1 e 2)/Fonte: próprias autoras

Como as aulas aconteceram remotas buscamos compreender se a frequência acadêmica do estudante poderia ter sido impactada pela falta de acesso à tecnologia. Os resultados apontaram para alguma ausência por este motivo em 18% dos estudantes. A assiduidade também se revelou comprometida em 16% dos estudantes que afirmaram faltar as aulas sem fundamento que justificasse. Ainda que esses números sejam baixos essa conduta de ausência reflete diretamente na dimensão cognitiva atribuídas às questões de participação e de conformidade dos estudantes.

No instrumento de Veiga (2013, 2016) o conteúdo dos indicadores para a dimensão emocional (quadro 3) tem a ver com a ligação à instituição de ensino, em que a amizade, recebida e praticada, é notória, bem como o sentido de inclusão e pertença à instituição. Assim foram analisados os seguintes indicadores de engajamento: **convivência social, integração, relações de amizade, pertencimento e ambiente acadêmico de acolhida.**

O ambiente da instituição de ensino percebido pelos estudantes é um fator potencializador do engajamento discente com o ensino superior. Nesta pesquisa se fez presente em 67% das respostas o sentimento de acolhimento, especialmente citando a abertura ao diálogo, acessibilidade e disponibilidade das professoras durante a experiência. O relato do estudante a seguir pode evidenciar o envolvimento afetivo estabelecido:

O modo como a professora parece amar o que faz, além do olhar empático e amoroso que a mesma tem pelos alunos, tornando as aulas um ambiente não só de exposição de conteúdo, mas também de acolhimento dos discentes (EST21).

Quanto ao indicador referente ao pertencimento, 88% dos estudantes revelaram não se sentirem excluídos durante a experiência. É o que afirma o estudante quando assevera que o formato das aulas é altamente inclusivo, “é inegável que a professora preza para que a aula seja participativa, então favorece as nossas aprendizagens” (EST45). Sobre as relações de amizade estabelecidas, 57% dos

estudantes assinalam a possibilidade de criação de vínculos afetivos de amizade. Contudo somando os percentuais de quem se manteve neutro e discordando encontramos 43% dos participantes que revelaram alguma dificuldade para constituir laços. Pode ser que a execução da experiência no formato remoto tenha contribuído para tal resultado. No entanto corroboramos com o pensamento de Ferreira (2014), em que a adaptação às exigências cognitivas e as relações sociais proporcionadas pelo ensino superior possibilitam vínculos afetivos de amizade - entre as/os estudantes e também docentes - que servirão como suporte necessário para o êxito nos projetos de estudo e de formação profissional.

Alguns relatos dos estudantes tais como: muita troca com os alunos e atenção individual (EST34), a oportunidade de trabalhar com pessoas de outras disciplinas (EST12) e troca de experiências em grupo (EST20) justificam que as respostas de 84% para o indicador referente à integração. Há também evidências que reforçam a integração com as docentes: relação entre estudante e professoras, ambas mantiveram um canal de comunicação disponível aos alunos para tirar dúvidas e orientar quanto ao projeto (EST36).

Quadro 3 – Dimensão emocional

Perguntas	1	2	3
A minha universidade é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	14%	20%	66%
Durante as aulas e atividades em equipe eu me sinto excluído (a). *	88%	4%	8%
Durante as aulas e atividades em equipe pude fazer novas amizades com facilidade.	25%	18%	57%
Durante as aulas e atividades em equipe eu me sinto integrado (a).	12%	4%	84%
Durante as aulas e atividades em equipe eu me sinto só. *	59%	8%	33%
<b>Valor geral da dimensão</b>	40%	10%	50%

\* valores invertidos, a discordância é o índice buscado

Legenda: 1 discordo (notas 4 e 5), 2 neutro (nota 3), 3 concordo (notas 1 e 2)/Fonte: próprias autoras

Quando perguntados sobre a convivência social a resposta dos estudantes em relação à solidão durante as aulas e atividades em equipe contempla o resultado de 41% entre a neutralidade e a concordância em sentir-se sozinho. Ainda aparentemente contraditório com os indicadores anteriores, exceto com o indicador sobre amizade, torna-se necessário atentar também para a valorização das relações constituídas no espaço acadêmico. De acordo com Severo et al (2020) tais relações se configuram como processos de adaptação que os estudantes constroem ao ingressarem nesse novo espaço educativo, que contém arranjos próprios da organização institucional, pedagógica e social. Ademais, segundo Lam et al. (2011) estudantes com alto envolvimento afetivo desfrutam aprender e tendem a gostar mais de frequentar as aulas.

Como já descrito, a quarta dimensão do engajamento de acordo com Veiga (2013, 2016) está relacionada às ações dos estudantes, as suas reações no cenário do protagonismo, ou seja, posiciona o estudante como o “agente da ação”. Nesta dimensão consideramos os indicadores relacionados ao engajamento dos estudantes como: **contribuição com sugestões, comunicação e intervenção, expressão de interesses e preferências, participação proativa e capacidade de questionar.**

De acordo com o Quadro 4, a dimensão agenciativa foi a que apresentou o menor resultado (50%), ou seja, metade dos estudantes se auto avaliaram não tão “agentes de ação” enquanto realizavam a experiência interdisciplinar. Em especial os indicadores: contribuição com sugestões, expressão de interesses/ preferências e a capacidade de questionar apresentaram resultados entre neutralidade e discordância menos satisfatórios. Os resultados mais satisfatórios apontados estão entre os indicadores: comunicação e intervenção (76%) e participação proativa (63%)

corroborado com o depoimento de um estudante ao afirmar que a experiência interdisciplinar aguçou o seu senso de proatividade (EST42).

Compreendemos que este indicador ainda não apresenta uma avaliação satisfatória por parte dos estudantes que indiquem engajamento nesta dimensão. Portanto é também pelo caminho da contribuição construtiva do estudante na dimensão agêntica que devemos direcionar nossas práticas pedagógicas, interdisciplinares ou não, a fim de facilitar o protagonismo do estudante e alcançarmos resultados de qualidade no cenário educacional acadêmico.

Quadro 4 – Dimensão agêntica

Perguntas	1	2	3
Faço sugestões à professora para melhorar as aulas.	43%	20%	37%
Durante as aulas e atividades em equipe, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	16%	8%	76%
Comento com a professora, quando alguma coisa me interessa.	24%	14%	63%
Falo com a professora sobre aquilo de que gosto e não gosto.	39%	29%	31%
Durante as aulas, coloco questões à professora	37%	16%	47%
<b>Valor geral da dimensão</b>	32%	17%	51%

Legenda: 1 discordo (notas 4 e 5), 2 neutro (nota 3), 3 concordo (notas 1 e 2)/Fonte: próprias autoras

## 6.2 Sobre a experiência interdisciplinar no curso de Administração

Compreendendo o perfil do engajamento dos estudantes de Administração, descreveremos a experiência interdisciplinar, iniciando pelos objetivos da proposta. Concordamos com Hutchison (2016) sobre a importância da apresentação de objetivos e da explicação detalhada do projeto interdisciplinar aos participantes para o alcance dos resultados. Sendo percebida a aprovação dos estudantes com média geral de 1,66 pontos, ou seja, os respondentes concordam que os objetivos propostos foram alcançados. Em uma análise dos percentuais, o objetivo sobre desenvolver habilidades de trabalho em equipe e comunicação foi o que obteve mais notas neutras, 20%, e o menor valor de concordância, com 71%. Podemos perceber ainda que os estudantes, de maneira recorrente, avaliam as questões sobre equipe de forma menos positiva que as demais durante toda a pesquisa.

Quanto a proposta pedagógica, percebemos que a avaliação foi positiva, com média 1,74 e transcorreu em um clima de aprendizagem e descontração, encorajando a criatividade e autonomia dos estudantes (FAVARÃO; ARAUJO, 2004). Nesse conjunto de perguntas, duas merecem especial atenção, a primeira por 92% dos estudantes concordarem que tiveram autonomia para pesquisar, sendo protagonistas da sua aprendizagem. Como já analisado acima, curioso nos parece o fato de nos indicadores referentes à dimensão agêntica, o cenário do protagonismo aqui explicitado não se fez tão presente na auto avaliação do estudante, caracterizando essa dimensão como a de menor índice no perfil do engajamento dos participantes desta experiência interdisciplinar.

Por outro lado, sobre dificuldade de aprender no formato interdisciplinar, tivemos 33% que concordaram com essa questão e outros 14% se posicionaram de maneira neutra, o que desperta o alerta para como a prática pode ser melhorada. Com as perguntas abertas foi possível inferir que a natureza dessa dificuldade abrange a dificuldade de operacionalização dos dois componentes curriculares em que nem todos estavam matriculados em ambos, comprometendo assim composição das equipes e gerando confusões, em algumas situações, sobre os direcionamentos de cada professora.

Novamente comparando este resultado com o indicador da dimensão cognitiva, analisada anteriormente, somente não nos pareceu contraditório, pois os estudantes avaliaram a interdisciplinaridade como positiva (90%) sob o ponto de vista individual, ou seja, afirmaram que buscaram relacionar o que aprenderam entre os

componentes curriculares da experiência. A dificuldade aqui apontada foi de natureza mais coletiva e operacional, voltando a dificuldade em trabalhar em equipe. Eis alguns depoimentos que ratificam os pontos negativos citados por alguns estudantes:

A dificuldade em articular a mesma empresa nas duas disciplinas. Foi tranquila a organização em Jogos de Empresa, mas tivemos percalços em Planejamento Estratégico. Em alguns momentos havia uma baixa participação de alguns colegas da equipe, apesar do entrosamento do restante (EST4) Interdisciplinaridade, gostei da proposta, entretanto a maneira que isso ficou distribuído entre os alunos foi um pouco bagunçado porque haviam sempre discussões de "A professora"A" falou que era pra fazer assim, mas a outra disse que era assim. Nem todos os alunos estavam matriculados nas duas disciplinas, falo por mim que minha maior dificuldade foi ter que seguir a orientação de uma professora que eu não estava acompanhando a aula (EST26).

O engajamento acadêmico é promovido com a inserção do trabalho em equipe e colaboração nas propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem. O desenho da experiência interdisciplinar que ora investigamos foi todo elaborado a partir de atividades em equipe que foram constituídas pelos próprios estudantes. Desta forma cada equipe quando se formou preencheu a ferramenta Canvas Estatuto de Equipe com o objetivo de estabelecer um contrato de atuação entre os membros. Observamos que para 84% dos estudantes o compromisso da equipe firmado pelo Estatuto da Equipe foi fundamental para o sucesso da experiência.

Quando perguntamos sobre a formação da equipe por membros da mesma disciplina a resposta obtida se revelou equilibrada entre concordo e discordo, ou seja, não houve um posicionamento claro a respeito dessa composição. No entanto um estudante explicitou como ponto negativo da experiência a ausência do trabalho em equipe, vejamos:

Acredito que minhas principais dificuldades nessa cadeira, não foi a disciplina, mas o trabalho em equipe, que não aconteceu. A nossa equipe era a maior da cadeira e a maior em falta de comunicação, os participantes não se disponibilizavam para ir as reuniões com cliente, sempre tinham problemas para resolver nesses dias [...] chegou a ser frustrante ter que lidar com adultos que não tinham compromisso com um trabalho em equipe (EST45).

Compreendemos convictamente o quão relevante é para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências do futuro administrador saber trabalhar em equipe, portanto nas próximas experiências interdisciplinares pretendemos definir a formação das equipes junto com os estudantes, inclusive destinando uma aula específica para preenchimento do Estatuto da Equipe sob nossa mediação. Esse entendimento está pautado nas competências para o administrador descritas nas DCN do curso de Administração (BRASIL, 2021).

Quanto infraestrutura, metodologia e conteúdo, a média geral na escala foi 1,5 pontos. Em uma análise dos percentuais observamos que 96% dos estudantes considerou o conteúdo atual e adequado as exigências profissionais. Este alto percentual se destaca e reconhece que a experiência ora realizada contribuiu na visão dos estudantes para a preparação para as situações reais de trabalho do futuro administrador. Corrobora ainda com a formação emancipatória (BRISOLLA, 2020) por meio da interdisciplinaridade e das metodologias de aprendizagem ativa, ambas fortemente recomendadas nas DCN do curso de Administração (BRASIL, 2021). Na voz dos estudantes mais alguns aspectos positivos da experiência:

Proposta de ensino alinhada com o desenvolvimento de habilidades atuais para o mercado de trabalho e prática docente diferenciada da disciplina (EST31). A disciplina foi muito proveitosa. Poder colocar em prática os conhecimentos obtidos ao longo do curso de administração com a consultoria

foi de muita valia para a construção das nossas carreiras profissionais (EST25).

A adoção da metodologia PBL (86%) e o uso de tecnologia educativas (88%) foram pontos de destaque na avaliação do estudante. Em específico, quando perguntados sobre quais tecnologias educativas recomendariam para utilização nas próximas experiências, estes estudantes indicaram uma panóplia completa, são elas: *Miro, Prezi, Google Classroom, Sigaa, Notion, Jamboard, G-suíte, Padlet, Kahoot, Socrative, Mentimeter, Canva e Whatsapp*. Além de sugerir junto a adoção de quizzes, jogos, vídeos, filmes, mapas conceituais e estratégias de gamificação. Resultado alinhado ao pensamento de Bergamini, Fatina e Garcia (2020), que colocam a prática interdisciplinar como forma de desenvolver novas soluções a partir da interação de metodologias e conteúdos diferentes.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enquanto professoras-pesquisadoras, a prática docente inovadora e criativa é um fator motivador, logo o interesse em descobrir qual o contributo desta experiência interdisciplinar para o engajamento de estudantes no curso de Administração da UFMA foi uma preocupação genuína de entender nosso papel de docente na preparação desses novos profissionais. Para tanto, realizar esse estudo sob a ótica do estudante foi uma premissa importante no sentido de analisar como ele se posiciona frente ao próprio estudo – dimensões de engajamento estudantil – e ainda sua visão crítica sobre as metodologias e práticas docentes no curso que escolheu para sua atuação profissional.

Dessa forma, foi possível caracterizar o termo engajamento e suas dimensões, mostrando um perfil, a partir da escala de Veiga (2013, 2016), mais cognitivo e comportamental dos estudantes, destacando sua atitude em participar das atividades propostas e compreender os conteúdos para uma aplicação mais consciente, com certo envolvimento emocional (sendo sensíveis ao trabalho em equipe), por outro lado, menos agenciativo, sendo demonstrado na análise esse comportamento com menos protagonismo que o esperado. Entendemos que essa situação é resultado de um paradigma cultural, em que se espera que o professor, detentor do conhecimento, explique e passe para o aluno o que precisa ser feito e como ele deve pensar. Dentro do ensino superior trabalhamos para mudar isso, especialmente pelo propósito da universidade e às necessidades do mercado.

Uma vez preocupadas com a formação desse futuro profissional, foram feitas associações entre as DCN do curso de Administração e a prática interdisciplinar, mostrando sua necessidade para desenvolver as competências necessárias nos estudantes. Nesse sentido, a percepção dos estudantes sobre a experiência interdisciplinar realizada foi muito positiva, tanto no alcance dos objetivos e na proposta pedagógica apresentada, como na infraestrutura, metodologia e conteúdo abordados. Entretanto, o trabalho em equipe foi uma dimensão controversa, ao mesmo tempo que eles afirmam que ela é necessária e fundamental, colocaram muita dificuldade em desenvolver esse trabalho coletivo, com avaliação equilibrada entre concordância e discordância, além de apresentar uma postura de neutralidade ou indiferença nesse quesito.

Portanto, recomendamos que as regras e a sensibilização para o trabalho em equipe sejam desenhadas com mais atenção, mas não excluídas, uma vez que comunicação e interação são competências profissionais essenciais. Neste artigo escolhemos evidenciar a ótica da perspectiva psicológica que predomina a compreensão do engajamento estudantil, entretanto, pretendemos nas próximas pesquisas incorporar a perspectiva sociológica em torno deste fenômeno como recomenda Shirley (2022) para uma compreensão mais profunda do engajamento

estudantil e seu contexto. Pontuamos que o estudo foi feito sobre uma prática interdisciplinar do curso de Administração da UFMA, restringindo suas inferências para esse contexto, sendo ainda necessário avançar em termos institucionalizados para uma cultura de interdisciplinaridade e engajamento estudantil e docente na revisão de seus projetos pedagógicos.

Por fim, destacamos a importância da articulação e engajamento docente para que uma experiência interdisciplinar tenha êxito, permitindo desenvolver projetos inovadores e que trabalhem a criatividade do estudante para pensar em novos caminhos e novas soluções a partir da interação entre os conteúdos.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, S. S.; MONTEIRO, S. B. Competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado: existem dificuldades de avaliação e certificação na prática do dia a dia em sala de aula? *Caderno de Administração*, 10(1), 1-29, 2016.
- ASPEÉ, J.; GONZÁLEZ, J.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. El compromiso estudiantil en Educación Superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 11, n. 4. p. 95-108, 2018. <http://dx.DOI.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- BRADBEER, J. Barriers to interdisciplinarity: Disciplinary discourses and student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 23, n. 3, p. 381-396, 1999. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098269985326>
- BRANDÃO, C. A. L. A transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. de (Org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p.17-39. 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CSE no. 5/2021. Sobre as Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração.
- BRISOLLA, Livia. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: PLANEJAMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS. *Revista Devir Educação*, Lavras, vol.4, n.1, p.77-92 jan./jun., 2020.
- BERGAMINI LEONARDO, Sandra; FARINA, Milton Carlos; GARCIA PENOF, David. Desafios da Interdisciplinaridade no Ensino Superior: o Papel do Coordenador de Curso nos “Projetos e Atividades Especiais – PAES”. *Administração: Ensino e Pesquisa* [en línea]. 2020, 21(1), 24-51. ISSN: 2177-6083.
- CFA. Conselho Pleno do CNE aprova as novas diretrizes do curso de Administração. 2020. <https://cfa.org.br/conselho-pleno-do-cne-aprova-as-novas-diretrizes-do-curso-de-administracao/>
- D’ARRIGO, F. P. et al. Envolvimento dos alunos do curso de Graduação em Administração: aplicação de escala multidimensional. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, v. 8, n. 3, p. 204-218, 2015.
- FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. *EDUCERE*. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004.
- FERNANDES, T. Ensino das Ciências orientado para a Aprendizagem Baseada em Projetos: concepções e representações de práticas de professores de Física e Química. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. 2018. <http://hdl.handle.net/1822/54759>
- FERREIRA, A. L. (2014). Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. *Educação em Questão*, 48(34), 116-140. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5732>

FRIEDRICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Education Research*, v. 74, n.1, p. 59-109. 2004. <https://DOI.org/10.3102/00346543074001059>

HUTCHISON, M. The Empathy Project: Using a Project-Based Learning Assignment to Increase FirstYear College Students' Comfort with Interdisciplinarity. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). (2016). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1580>

IRALA, V. B.; OLIVEIRA, G. L. As múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes: um estudo descritivo a partir da plataforma SciELO. p.105-138. In: *Engagement acadêmico no ensino superior: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19* / Rosa Maria Rigo, José Antônio Marques Moreira e Sara Dias- Trindade (org.). – Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020. Recurso on-line (246 p)

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro, 2001.

LAM, Shui-fong et al. Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology*, v. 50, n. 1, p. 77-94, 2012.

MARTINS, Letícia; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do; BRITO, Isabel Pauline Lima de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Engajamento de docentes na educação superior: implementando ensino híbrido. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.2, p. 951-969 abr./jun. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

REEVE, J.; TSENG, C. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, p. 257-267. 2011. <https://DOI.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

SEVERO, J. L. R. L., CARREIRO, G. N., MORAIS, M. S., PAIVA, C. L. C., DURÉ, R. C. “Ser estudante” no ensino superior: aspectos valorativos da experiência na perspectiva discente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 3-21. DOI 10.26512/lc.v26.2020.32512

SHIRLEY, Dennis. *Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante*. Porto Alegre: Penso, 2022.

SOUZA, Maria Cristina Almeida de. Et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: de imagem-objetivo à realidade. *RBEM*, 36 (1, supl. 2), 158-163; 2012.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, v. 1, n. 1, p. 441- 450, 2013.

\_\_\_\_\_. Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia Social a Behavioral Sciences*, v. 217, n. 351, p. 813-819, 2016.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.