

O Desenvolvimento Regional Sustentável como pauta para o Executivo Contemporâneo: Avaliação de um Programa de Formação de Gestores Sociais

Autoria: Kaoê Alves Olivato, Fabio Scorsolini-Comin, Juliana de Freitas Oliveira, David Forli Inocente, Sônia Vale Walter Borges de Oliveira, Alberto Borges Matias

Resumo

A formação profissional tem destacado a necessidade de se focar novas demandas que estão emergindo. O objetivo deste estudo é avaliar um curso de pós-graduação lato sensu (MBA) na área de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), analisando o impacto do mesmo para a formação profissional dos executivos cursantes, todos funcionários de uma instituição financeira nacional. Foi utilizado um questionário de avaliação de satisfação desenvolvido pelos autores, respondido por 473 alunos, o que corresponde a 23,81% dos participantes, a maioria do sexo masculino, casada e com dois filhos, com formação superior na área de Administração de Empresas. Foi realizada uma análise quantitativa e qualitativa das respostas tendo como referência a literatura acerca da formação profissional e do desenvolvimento sustentável. Em termos da relevância do curso para a formação profissional e pessoal dos alunos, a maioria destacou que o curso foi ótimo (45,03%) e outros 42,71% que o curso foi bom. A metodologia da Residência Social (RS) foi destacada como importante para a formação pela sua ligação com a prática, mas deve ser redimensionada em termos de carga horária, haja vista a dedicação exclusiva dos participantes ao trabalho. Pelos relatos dos alunos, a partir da experiência prática em diferentes contextos do DRS, o gestor social acaba tendo a tarefa de ampliação de sua rede de saberes para além da própria agência e do próprio contexto, contribuindo tanto para a melhoria da qualidade de vida de outras pessoas e comunidades, como também para ressignificar a sua própria atuação. O executivo, enquanto um gestor social, passou a desenvolver uma visão ampliada de sua intervenção, pensando-a de modo integrado, dialogado e co-construído.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico, tecnológico e social tem alterado substancialmente o modo de viver do homem moderno, criando novas necessidades a serem atendidas (HADDAD, 2000).

As modificações e transições ocorridas atualmente afetam o modo como as pessoas se comportam, se percebem, trabalham, se relacionam, estudam, enfim, o modo como elas vivem (GIDDENS, 1993; GIDDENS; BECK; LASH, 1997). Em termos da formação profissional, Ferretti (1997) destaca a necessidade de se focar as novas demandas que estão emergindo, revendo e dimensionando as relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, o que nos remete a compreender de que modo tem-se pensado a formação dos novos profissionais. Na grande maioria, esta formação é idealizada dentro do ensino superior, esfera que compreende, ainda, a escolha de uma carreira e também o delineamento de não apenas um perfil profissional, mas justamente de construção de uma identidade profissional (SCORSOLINI-COMIN; MATIAS; INOCENTE, 2008).

As contemporâneas transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas têm sido intensas e abrangentes, promovendo o surgimento de novas exigências no que se refere à formação profissional e à atualização daqueles que já atuam no mercado de trabalho. Ao pensarmos na emergência da formação além do ensino superior, em termos de pós-graduação, cada vez mais há a preocupação dos profissionais com a ampliação de conhecimentos e o aprofundamento em uma área específica de atuação, com vistas em uma melhor inserção no mercado de trabalho ou mesmo na ascensão profissional ou permanência nesse sistema.

Segundo Vieira (2002), o desenvolvimento sustentável pressupõe o desenvolvimento econômico e social, na busca da realização plena da cidadania e, portanto, com incremento da produção com competitividade e equidade econômica e social entre as regiões, contemplando o acesso à infra-estrutura logística, à saúde, educação e segurança. No bojo dessa discussão,

ainda segundo esse autor, é preciso referir à necessidade de que a integração e o desenvolvimento regional incorporem exigências associadas à melhoria da qualidade de vida, à qualificação do trabalho, ao desenvolvimento científico e tecnológico, e, principalmente, ao respeito à diversidade cultural e espacial, conferindo legitimidade à busca de equidade social.

Nesse contexto, a Universidade Corporativa do Banco do Brasil tomou a iniciativa de convidar algumas instituições de ensino superior do país, consideradas referência na formação e capacitação profissional, para apresentação de proposta para o planejamento e execução do seu Programa de Desenvolvimento Profissional. A concretização deste programa se deu através da criação do MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), por meio da modalidade de educação a distância (EAD), oferecendo condições necessárias para um maior fortalecimento do setor, possibilitando a formação de uma força de trabalho qualificada, em atendimento às diversas demandas apresentadas pelo mercado. A partir de um consórcio entre o Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD), a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o curso foi desenvolvido durante 18 meses (2007 a 2008), com carga horária total de 480 horas, por 1986 alunos em todo o Brasil. É a partir dessa experiência que se refletirá sobre a formação profissional de executivos. Para tanto, é necessário investigar de que modo o DRS vem emergindo como uma demanda social, econômica, política e de formação, conseqüentemente.

O objetivo deste trabalho foi avaliar um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de Desenvolvimento Regional Sustentável, analisando o impacto do mesmo para a formação profissional de executivos de uma instituição financeira brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação profissional e as novas demandas da contemporaneidade

De acordo com Scorsolini-Comin, Matias e Inocente (2008), ao se pensar na temática da formação profissional, há a necessidade de se abordar também o mercado de trabalho. Assim, é relevante retomar as contribuições de Saviani (1994), segundo o qual o tema educação e trabalho pode ser entendido a partir de duas perspectivas: a de que não há relação entre os dois termos e a de que, ao contrário, ela vem se estreitando em decorrência do reconhecimento que a educação, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico. Segundo Fogaça (1998), a educação geral e a educação profissional começaram a ser vistas como bastante inter-relacionadas, principalmente, pela globalização e pela emergência de um sistema de produção sustentado na automação flexível.

A partir do trabalho de Gondim (2002), afirma-se que tais mudanças estão levando as organizações formais a se reestruturarem o que, inevitavelmente, repercute no delineamento de um perfil profissional mais compatível com a nova realidade. O desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores. Ainda segundo Gondim (2002), este perfil profissional é baseado em três grandes grupos de habilidades. O primeiro grupo se refere às habilidades cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral). O segundo grupo se refere às técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho) e, por fim, o terceiro grupo contempla as habilidades comportamentais e atitudinais – cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender. Especificamente em relação às habilidades comportamentais e atitudinais, pode-se

pensar em que medida a reflexão sobre os processos de trabalho e saúde têm sido contemplados na formação dessas habilidades.

A competitividade imposta por um mercado de trabalho de incerteza e impessoalidade tem levado os executivos a buscarem novas formas de desenvolvimento pessoal, dentre as quais a satisfação, possibilitada pela sensação de inserção social (BAUER, 1999). Aliada a esta percepção, constata-se que os executivos contemporâneos moldam a orientação de sua postura de responsabilização social não só pelos resultados operacionais, mas também pela capacidade de promover a disseminação de benefício social. Ao se falar em trabalho de executivos, verifica-se que os desafios a ser enfrentados por eles na construção de empresas voltadas para o futuro são o monitoramento e qualidade da liderança, a força de trabalho e os relacionamentos. O desenvolvimento destas competências é apontado como um dos mais relevantes para as organizações (HESSELBEIN, 2001). Ao mesmo tempo, a preparação dos executivos, em grande parte, é composta pela sobreposição de elementos técnicos e a contingência de imprevisibilidade do mercado exige respostas que estão no imponderável. A construção deste perfil conta, então, com a contribuição de diferentes mecanismos de sensibilização (MOTA, 1999).

Para Mintzberg (2004), as habilidades requeridas aos executivos são: habilidades de relacionamento com os colegas; liderança; resolução de conflitos; processamento de informações; tomar decisões em condições de ambigüidade; alocação de recursos; habilidades de empreendedor; e habilidades de introspecção (reflexão). O conjunto demonstra a complexidade das exigências que se impõem ao executivo e faz refletir sobre a necessidade contínua deste conjunto de habilidades. O gestor será avaliado por sua competência em saber e se dar, se relacionar com as pessoas (MOTA, 1999). Ainda no campo das habilidades, que vão além das capacidades técnicas do gestor, a exploração e alinhamento de princípios, bem como a concessão de autonomia (*empowerment*) ao corpo de liderados, norteiam a atividade do executivo como a de alguém de quem se exija a exploração das possibilidades do futuro, o alinhamento das energias e potencialidades da organização e que, por fim, seja capaz de compartilhar poder e iniciativa (COVEY, 2001). O executivo é alguém capaz de orientar sua empresa na direção do aprendizado contínuo, conseguido a partir das mais diferentes técnicas (SENGE, 2003; SARRIERA; SILVA, 2003). Conforme já se mencionou, a realização de atividade voluntária, por sua característica de diversidade, pode ser apontada como uma fonte de desenvolvimento deste aprendizado. Trabalhar com empresas sem fins lucrativos também é considerado um fato benéfico para o desenvolvimento de gerentes juniores e seniores ao expandir suas oportunidades para a prática de gestão e liderança (AUSTIN, 2001).

2.2 Desenvolvimento Regional Sustentável

O desenvolvimento regional sustentável pressupõe, na prática, a sustentabilidade ambiental com o uso racional dos recursos naturais e a gestão dos recursos hídricos e dos ecossistemas para o benefício das presentes e futuras gerações, tendo como norteador a oferta de melhores condições de vida para a população. Segundo Zapata (2006), o conceito de desenvolvimento local/regional se apóia na idéia de que as localidades e territórios dispõem de recursos econômicos, humanos, institucionais, ambientais e culturais, além de economias de escala não exploradas, que constituem seu potencial de desenvolvimento.

Costabeber (1999) e Zanini (2006), revisando a literatura científica a respeito do tema desenvolvimento, sistematizam dois enfoques básicos: o tecnocêntrico, com ênfase na tecnologia como única capaz de solucionar todos os problemas, inclusive os sociais e ecológicos (atualmente dominante); e o ecocêntrico, que torna central o limite que a natureza impõe ao desenvolvimento. No entanto, ainda de acordo com Costabeber (1999), a sustentabilidade do desenvolvimento vem sendo justificada muito mais pela escassez dos recursos naturais e disputa pelo seu controle e exploração, do que por sua fundamental

importância social. Assim, as leis ambientais buscando racionalizar o uso dos recursos naturais, ao invés de distribuí-los, tornam o seu acesso limitado a quem possa gerenciá-los, remetendo sua função à preservação do crescimento econômico, e exatamente por isso, o único consenso a respeito do desenvolvimento sustentável. Do mesmo modo, a discussão da sustentabilidade social tem sofrido distorções que a remetem para o problema ecológico. No enfoque social do desenvolvimento, a pobreza e o crescimento populacional são os temas mais debatidos, e o seu controle é justificado normalmente pelo limite da capacidade de suporte da natureza, revelando que a preocupação é realmente ecológica e não social.

Quando o enfoque social torna-se central, as soluções apontam sempre para o aumento da participação política, educação e/ou qualificação profissional, justificadas como limitantes à inserção no mercado de trabalho atual, diante dos avanços tecnológicos. O limite nessa percepção está no alto índice de desemprego, o que torna muitas vezes sem sentido a qualificação profissional daqueles menos preparados, já que há uma reserva de pessoas qualificadas, desempregadas ou subempregadas à espera de oportunidades. Deste modo, a tarefa do desenvolvimento envolve a construção de estratégias de desenvolvimento que têm de enfrentar, reunindo forças democráticas, um longo combate contra coalizões conservadoras que desejam apenas manter as estruturas agrárias e de distribuição de renda perversas, defender seus ganhos fáceis e perenizar as forças do atraso e do subdesenvolvimento (BRANDÃO, 2003; LEITE; COELHO, 2008).

A nova prática das políticas de desenvolvimento regional propõe-se a melhorar a capacidade organizacional e empresarial dos territórios/regiões, qualificar os recursos humanos e difundir as inovações no tecido produtivo local. Segundo Zapata (2006), hoje em dia as empresas não concorrem isoladamente, mas juntamente com o entorno produtivo e institucional da região em que estão inseridas. Essa nova abordagem representa um avanço na concepção de políticas regionais e exige uma mudança de mentalidade por parte da sociedade. Implica abandonar o tradicional assistencialismo do Estado e participar intensamente de ações comprometidas com o desenvolvimento competitivo.

Em termos da experiência que será aqui analisada, deve-se destacar que, com o incremento das políticas públicas que visam enfrentar as questões estruturais responsáveis pela exclusão social acentuada em algumas regiões do país, o Banco do Brasil objetiva não somente continuar a ser o principal agente fomentador do desenvolvimento do país, como também participar da construção propositiva de soluções para problemas como equilíbrio social e geração de renda com responsabilidade ambiental. Neste sentido, em fevereiro de 2003, coerente com a sua trajetória e sintonizada com as mais modernas teorias de desenvolvimento, esta instituição incluiu, definitivamente, o assunto nas pautas de decisões estratégicas e operacionais da empresa, com a criação da Diretoria de Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental (RSA) (MENDONÇA, 2007; LEITE; COELHO, 2008).

Nessa mesma linha de atuação, Mendonça (2007) afirma que, a partir de 2003, o banco desenvolveu uma nova estratégia de negócios denominada Estratégia Negocial de Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), buscando o equilíbrio entre o desempenho econômico, o social e o ambiental, visando garantir não só o futuro e a geração de valor para a organização, como também para as regiões sob jurisdição de suas agências, seus acionistas e a sociedade em geral. A Estratégia Negocial de DRS do BB tem como princípio básico o tripé da sustentabilidade, que pressupõe que as ações desenvolvidas sejam economicamente viáveis, socialmente justas e ambientalmente corretas, respeitando a diversidade cultural local, retratando, dessa forma, a sua preocupação não só com o resultado econômico, mas também com a qualidade e a conservação do meio ambiente e a promoção da justiça social. A diferença nesta forma de atuar desta instituição está, notadamente, na visão sistêmica da dinâmica social, que permite não somente ver a sociedade em movimento, mas,

principalmente, identificar e valorizar as relações entre os muitos agentes envolvidos (MENDONÇA, 2007; LEITE; COÊLHO, 2008).

Nesse contexto, para alcançar o desenvolvimento sustentável de um território é imprescindível que todos os agentes envolvidos com a proposta estejam qualificados e preparados para encarar o desafio. A capacitação é entendida aqui de forma ampla e multidisciplinar, como um esforço de permanente atualização profissional e ampliação de conhecimentos (MENDONÇA, 2007). Com este foco, a Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB) ofereceu aos seus funcionários e parceiros alguns cursos específicos que visavam capacitá-los para o exercício da função de agentes de desenvolvimento regional sustentável. O MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável, nesse sentido, foi a concretização dessa formação e constitui o objeto deste estudo.

3 O CURSO ANALISADO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Castells (2003; 2005), não existem revoluções de natureza tecnológica sem transformações culturais. Para este autor, as tecnologias revolucionárias não são o resultado de um processo técnico apenas, mas também de um processo no nível cultural. Em relação a essas transformações, segundo Aguiar (2007), pode-se dizer que junto com o surgimento da atual era da informação, um novo fenômeno surgiu entre as pessoas, empresas e regiões que não têm acesso e participação nas mudanças tecnológicas dessa nova sociedade. Pensando nesses desafios atuais, no paradigma da pós-modernidade e na discussão sobre os novos modelos da chamada sociedade da informação, Urdaneta (1992) também faz reflexões sobre a sociedade pós-moderna, a que denomina “sociedade inteligente”, caracterizando-a como uma coletividade que transforma problemas em soluções, tendo como base o acervo de conhecimento de que já dispõe ou de que possa dispor. Seria uma sociedade que não investiga apenas para conhecer (saber), mas, principalmente, para resolver. Ela “aprenderia a aprender” atuando. No âmbito educacional, tais transformações colocaram um desafio aos educadores e profissionais envolvidos: fazer evoluir os conceitos e práticas que melhor permitirão ajustar as tecnologias ao processo ensino-aprendizagem, de modo que as mesmas sejam incorporadas à prática educacional. Qualquer que seja a forma e o meio de realizar o processo educacional, seja presencial ou a distância, o papel das mídias vem se tornando essencial para a eficácia e qualidade da educação. É no bojo dessas discussões que, a seguir, se inicia a reflexão acerca da Educação a Distância.

Dentre as várias definições de educação a distância (EAD), segundo Almeida (2003), destaca-se a que a define como uma proposta organizada do processo ensino-aprendizagem, na qual estudantes de diversas idades e antecedentes estudam em grupos ou individualmente, em casa, locais de trabalho ou qualquer outro ambiente, usando materiais auto-instrutivos, produzidos em um centro docente, distribuídos através de diversos meios de comunicação. Pedagogicamente, como destacado por Almeida (2003), a evolução de EAD esteve condicionada aos paradigmas e tendências pedagógicas que impulsionaram as experiências educacionais, na medida em que também evoluíram as concepções e teorias de aprendizagem e os modelos de ensino auxiliado por computador com os meios que determinam seu uso.

Para Cerny (2001), o fato da EAD estar lidando com tecnologias das mais sofisticadas não tem assegurado igual avanço nos modelos pedagógicos do ensino e, menos ainda, na pedagogia da avaliação da aprendizagem. Acerca da avaliação, Garcia (2000) destaca que a mesma sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Atualmente, a tendência de valorização da avaliação, associando a qualidade de ensino e medidas de desempenho, segundo Barreiros (2003), faz parte de um processo de cooperação internacional. Inúmeros programas de apoio voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais condicionam o aporte de recursos financeiros aos projetos que

apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos.

Segundo Barreiros (2003) e Depresbiteris (2001), a avaliação apresenta, atualmente, uma espécie de mosaico de conceitos e finalidades, destacando-se alguns aspectos, como a prestação de contas (responsabilidade dos sistemas educativos de mostrarem à sociedade os produtos de seus investimentos em educação); negociação (busca constante dos melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação em conjunto com os avaliados); empoderamento (capacidade de compartilhar a avaliação com os sujeitos que dela participam, na busca do desenvolvimento da autonomia); meta-cognição (conhecimento e monitoramento dos processos e dos produtos cognitivos elaborados e na qual o desenvolvimento de competências se institui como uma das vertentes fundamentais de trabalho); meta-avaliação (avaliação da própria avaliação, que, seguindo critérios de relevância, utilidade, viabilidade, precisão e ética, almeja construir um conjunto de procedimentos que assegurem uma avaliação de qualidade). Como este estudo parte da avaliação de um programa de formação, é necessário que se conheça mais a fundo o curso-alvo.

O objetivo do MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável foi desenvolver competências técnico-gerenciais e ético-políticas para a prática do Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), em conformidade com os direcionadores estratégicos definidos pelo Banco do Brasil, com o propósito de implementar visão articulada e integradora do tema, incorporando os princípios do DRS na prática administrativa e negocial. Especificamente, objetivou-se a aquisição de uma visão articulada das dimensões econômica, política, social, cultural e ambiental do mundo contemporâneo, levando ao conhecimento dos fundamentos, princípios, práticas, processos e tendências do desenvolvimento sustentável.

O curso foi desenvolvido na modalidade a distância, com atividades realizadas, em sua grande maioria, no ambiente virtual de aprendizagem, que é uma plataforma em que o aluno tem acesso a materiais, atividades, *chats*, fóruns e demais tecnologias de aprendizagem, ou seja, a sua sala de aula virtual. É a partir dessa mesma plataforma que se dá a interação com os professores (tutores e orientadores), com a secretaria acadêmica e também com os demais alunos do curso. Neste curso, há o acompanhamento da aprendizagem, do comportamento e do impacto, considerando como objetos do processo de avaliação, concomitantemente, o desempenho do aluno e o próprio programa de formação. Para tal, são utilizados recursos tradicionais e instrumentos complementares de acompanhamento da aprendizagem. Há avaliações em cada disciplina, por meio de provas e outros trabalhos. Há provas presenciais de conhecimentos aplicadas sobre o conjunto de disciplinas ministradas. Além dessas, há as provas a distância, realizadas virtualmente. Também são utilizados questionários de conteúdo, perguntas referentes às videoaulas e Painel de Opiniões.

O objetivo do conjunto de avaliações é não apenas aferir a eficácia e o impacto do programa de formação, mas também acompanhar os alunos de forma a garantir o seu direcionamento nas atividades de formação, fornecendo-lhes *feedback* e reduzindo o índice de evasão. Este sistema é relevante, ainda, para mensurar a evolução dos alunos no processo de aprendizagem, otimizando o programa de capacitação e propondo redirecionamentos no processo, caso haja necessidade.

O modelo pedagógico do curso parte dos pressupostos da abordagem interacionista de Vygotsky (LA TAILLE, 1992) e da aprendizagem significativa de Ausubel (1982). A aprendizagem é tratada aqui a partir da Andragogia, considerando a bagagem cultural e social trazida pelos alunos. Na concepção vygotskyana de aprendizagem, deve-se destacar o papel da interação entre os diferentes atores do processo, a fim de que haja a troca entre experiências, saberes e perspectivas. Dentro desta concepção, o presente modelo traz à tona

uma ampla possibilidade de interações dentro do ambiente virtual de aprendizagem, com ferramentas que estimulam a comunicação, a troca, os posicionamentos e a reflexão constante.

De modo similar, Ausubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem (re)descobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Ambos os pressupostos, portanto, enfatizam a idéia de que o aluno reflete e refrata conceitos que são por ele vivenciados cotidianamente em suas múltiplas interações com as pessoas, presencialmente ou mediados pelo computador, como é o caso do ensino a distância. Assim, a partir dessas considerações e amparados pelo pensamento de Knowles (1998), este modelo parte do fato de que os adultos aprendem para solucionar seus problemas, e não por motivos externos, motivo pelo qual desenhou-se um curso voltado para as necessidades educacionais e profissionais dos mesmos, a partir de seus conhecimentos e vivências.

O caráter inovador do curso assenta-se no desenvolvimento de um programa de treinamento de competências para a prática de Desenvolvimento Regional Sustentável, em uma visão indissociável de teoria e prática. Nesta perspectiva, a Residência Social, como exemplo de uma das metodologias aplicadas no presente curso, surge como mecanismo transversal na formação de gestores sociais, enquanto tecnologia social inovadora, permitindo um mergulho do aluno no universo da prática e da extensão do ensino. A inovação também é caracterizada pelo princípio da andragogia e vetorização de atores, com possibilidade de dedicação a partir de um sistema que permite a flexibilidade do aluno, colocando-o diante de uma rotina de estudo supervisionada, com o desenvolvimento de conhecimento técnico, prático e reflexivo.

A Residência Social é um conceito e uma prática inovadora na formação de gestores sociais desenvolvida no âmbito do Programa de Desenvolvimento e Gestão Social (PDGS), do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia. Este conceito foi utilizado por Fischer (2001) como um mecanismo transversal na formação em gestão social de estudantes de graduação e pós-graduação. A Residência Social destaca-se pelo seu caráter inovador, que a configura como tecnologia social que vem sendo replicada para outras instituições de ensino e sendo reconhecida amplamente (ARAÚJO; BOULLOSA, 2007). Adota o princípio de que o sujeito habilita-se ao exercício profissional na medida em que complementa sua formação teórica com uma vivência da prática profissional de modo intensivo. Um dos métodos utilizados é a observação participante, que permite a elaboração do texto etnográfico, o que supõe uma imersão do sujeito (que investiga) naquela realidade que lhe é desconhecida em um primeiro momento (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2006). É exatamente a partir da convivência no cotidiano (social, político, econômico, cultural e etc.) daquela realidade objeto do estudo (que pode ser uma comunidade, uma organização e etc.), que o cientista social constrói este saber. A Residência Social guarda relação, também, com a abordagem da pesquisa-ação, na qual o problema de pesquisa e os métodos são definidos em conjunto entre todos os interessados para a resolução de um problema coletivo, os quais caminham juntos durante todo o processo, envolvendo, simultaneamente, intervenção e análise (THIOLLENT, 2004; ARAÚJO; BOULLOSA, 2007; ARAÚJO; DECHANDT; SILVA, 2007).

Especificamente neste curso, a proposta da Residência Social constituiu uma atividade obrigatória (80 horas de duração), tendo como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas, gerenciais e estratégicas nos alunos, complementando sua formação por meio da educação a distância com uma vivência prática intensiva. A meta estabelecida foi a de que a experiência pudesse ser confrontada com a própria experiência do residente enquanto gestor, educador ou técnico do Banco do Brasil, contribuindo para sua análise crítica e qualificação profissional.

4 MÉTODO

O presente trabalho pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, quali-quantitativa, com certo grau exploratório por se tratar de assunto recente.

4.1 Caracterização dos participantes

O curso foi composto por 1986 alunos de todo o país, todos funcionários do Banco do Brasil. Destes 1986, 60,32% são do sexo masculino e 39,68% do sexo feminino; 57,80% são casados e a maioria é proveniente dos estados de São Paulo (22,24%), Distrito Federal (11,30%) e Minas Gerais (10,52%). Em termos do número de filhos, a maioria (37,21%) não possui filhos, seguidos por 28,85% que possuem dois filhos, 18,73% que possuem um único filho e 11,83% com três filhos. Quanto à idade, 38,33% dos alunos possui de 30 a 40 anos, seguidos por 36,58% que têm entre 40 e 50 anos e outros 13,85% entre 50 e 60 anos. Em termos de formação profissional, a grande maioria (75,87%) possui apenas graduação, enquanto 21,68% possuem especialização e 2,45% mestrado. Entre as áreas de formação superior, a maioria (25,61%) é graduada em Administração de Empresas, seguida por Direito (11,15%), Contabilidade (10,17%), Economia (8,74%) e Engenharia (6,8%). Todos esses alunos foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Responderam ao instrumento 473 alunos, o que corresponde a 23,81% dos alunos que realizaram o curso.

4.2 Banco de dados

Foram utilizados os dados de um questionário de avaliação de satisfação aplicado a alunos concluintes do curso de MBA executivo *in company* na modalidade a distância em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. O questionário foi desenvolvido pelos autores e disponibilizado em ambiente virtual por cerca de um mês após a finalização dos cursos. Este questionário teve o objetivo de avaliar os cursos oferecidos em suas diversas dimensões, abrangendo a maioria de suas extensões e especificidades. A avaliação abrangeu todos os aspectos dos cursos (materiais, aulas, tutoria, professores presenciais, monitoria a distância, método, interatividades, ambiente virtual de aprendizagem e suas ferramentas, aprendizagem na modalidade a distância, realização da Residência Social e qualidade de vida durante a realização dos cursos). O questionário completo se encontra no Apêndice A. Todos os dados estão disponíveis em planilhas e armazenados no Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração (INEPAD).

Especificamente neste estudo, foram abordadas as questões relacionadas à auto-avaliação do desempenho acadêmico e envolvimento dos alunos com o curso, bem como as relativas ao impacto do curso e das atividades práticas para a formação profissional dos executivos concluintes. A duração média para responder tal instrumento foi entre 50 e 60 minutos. Esta atividade foi de caráter voluntário para os alunos.

4.3 Forma de análise dos dados

A análise dos dados foi de caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativa em relação à tabulação das respostas às perguntas fechadas da pesquisa, por meio de programa SPSS. Foram apresentados gráficos acerca dos dados obtidos, para posterior discussão. Em relação à análise qualitativa, a mesma foi feita a partir das perguntas dissertativas. As respostas e comentários dos alunos foram analisados segundo as categorias que emergiram (MINAYO, 1994). A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador está preocupado com as marcas discursivas contidas no relato com o qual o indivíduo busca se apropriar de suas experiências (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2008).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em termos do desempenho acadêmico, ao fazerem uma auto-avaliação, 53,07% dos alunos o consideraram bom, seguidos por 37,21% que se consideraram com ótimo desempenho durante o curso, como pode ser visto na Figura 1.

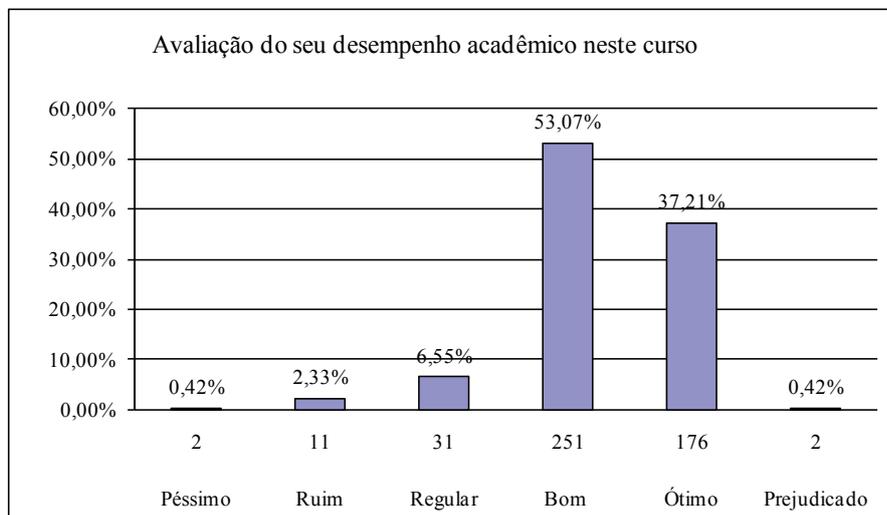


Figura 1: Auto-avaliação do desempenho acadêmico no curso (N=1986)

Em termos das expectativas construídas acerca do curso, 46,51% destacaram que as mesmas tiveram um bom atendimento, seguidos por 24,74% que afirmaram que houve um ótimo atendimento às expectativas. No entanto, 19,66% destacaram que as expectativas foram atendidas de modo regular (Figura 2).

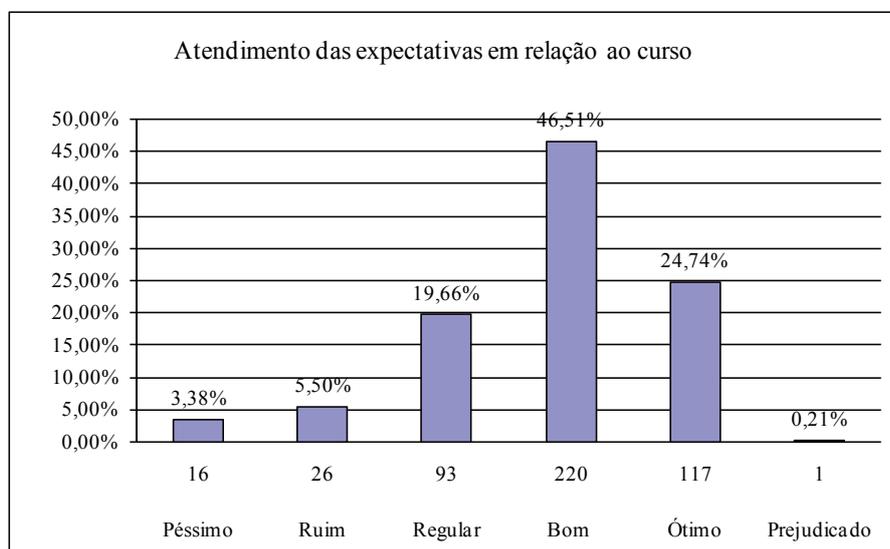


Figura 2: Atendimento das expectativas em relação ao curso (N=1986)

Entre as expectativas que não foram atendidas suficientemente, pelos relatos dos alunos, está a dificuldade em aliar teoria e prática, uma vez que os participantes já estão inseridos no mercado de trabalho. A atividade prática do curso, a Residência Social (RS), objetivou justamente mediar esse processo. Pontua-se que essa dificuldade possa ser devido ao denso embasamento teórico do curso antes da RS, percurso esse considerado necessário em termos educacionais e também práticos, haja vista que estar no mercado de trabalho não significa domínio e conhecimento acerca dos contextos do DRS. Assim, a estratégia visou respaldar o aluno, possibilitando uma intervenção mais efetiva.

Em termos do impacto da Residência Social (RS) para a formação profissional, a grande maioria atesta uma interferência entre boa (39,75%) e ótima (38,05%) (Figura 3). Esta avaliação pode estar ligada ao fato de que a RS traz uma imersão do aluno no universo prático. Pensando no perfil do aluno, composto por funcionários de uma instituição financeira que trabalham de oito a dez horas diárias, em média, essa prática constitui não apenas uma possibilidade de vivenciar outras realidades, mas de também provocar uma reflexão prática a partir tanto dos modelos teóricos estudados no curso quanto das políticas de DRS incorporadas pela instituição.

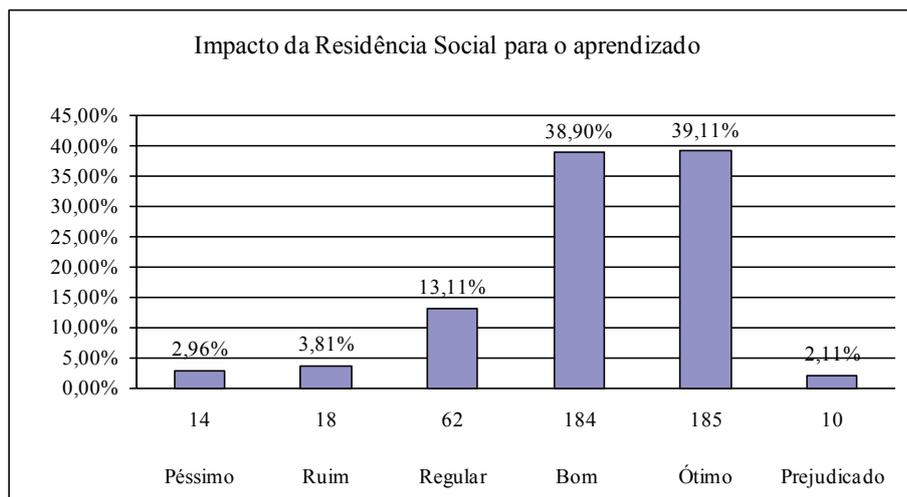


Figura 3: Avaliação da residência social para a formação profissional dos alunos (N=1986)

Seguem alguns comentários dos alunos acerca da Residência Social:

Comentário 1: “O curso, especialmente a residência, foi de grande relevância para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo uma compreensão mais sistematizada e abrangente da questão da responsabilidade social, do emprego e desenvolvimento da estratégia de DRS”.

Comentário 2: “Acredito que a proposta do curso foi boa, válida. Porém, houve vários fatores que precisam ser revistos. Como, por exemplo, as horas dedicadas à residência social. Aprendemos muito com ela, inclusive foi uma decisão unânime entre os participantes da minha turma, mas foi muito difícil de cumprir as horas. Por essa razão, acredito que ela deve existir, pois é importante, mas que deva ter as suas horas reduzidas (...)”.

Pelos comentários dos alunos, nota-se que são atribuídos discursos acerca da importância da metodologia da Residência Social para a formação dos alunos, uma vez que se apregoa que o executivo/funcionário/aluno deve ser um gestor social, ou seja, a sua atuação é vista de um modo ampliado. A sua operacionalização, no entanto, deve ser colocada tendo em mente os limites impostos pela própria prática profissional dos alunos, que possuem dedicação exclusiva ao banco. Assim, os horários devem ser flexíveis para abarcar a realização dessa vivência e, mais do que isso, permitir que o aluno entre em contato, fundamentalmente, com a realidade observada, tornando-se parte da mesma, ou seja, que assuma uma posição de observador-participante. É a partir desse olhar que ele pode compreender o que é ser um gestor social inserido na realidade analisada.

Mas de que modo essas práticas de DRS acabam sendo colocadas em uma comunidade e como elas contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade de vida das populações? Este é um questionamento pertinente que muitos dos funcionários só tiveram acesso a partir dessa intervenção. Assim, deve-se pontuar que os alunos atribuíram grande importância a esta atividade, ligando-a diretamente à formação profissional, o que corroborou a meta principal da atividade, ou seja, de que a experiência pudesse ser confrontada com a

própria experiência do residente enquanto gestor, educador ou técnico do Banco do Brasil, contribuindo para sua análise crítica e qualificação profissional.

Em termos da relevância do curso para a formação profissional e pessoal dos alunos, a maioria destacou que o curso foi ótimo (45,03%) e outros 42,71% que o curso foi bom, o que corresponde a quase 90% dos respondentes, o que se coloca como um número bem expressivo e confirma a relevância do curso para a vivência profissional dos alunos (Figura 4).

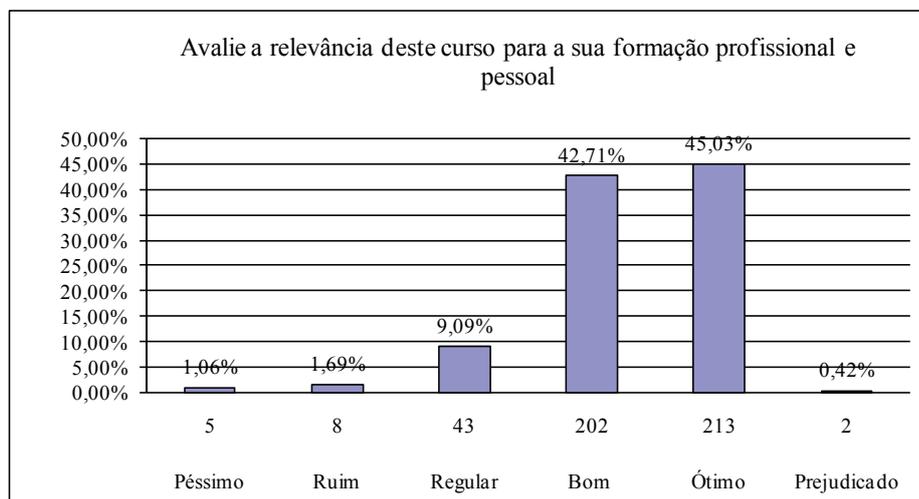


Figura 4: Avaliação da relevância do curso para a formação profissional (N=1986)

Discute-se que a proposta do curso, justamente por promover uma reflexão acerca da atuação do profissional, diversificando o modo como os executivos encaram a sua atuação para além das instituições, por exemplo, levou os alunos a pensarem a sua experiência de trabalho, pautada em aspectos econômicos e sociais que justamente evidenciam o ser humano e as suas possibilidades de transformação e melhoria da qualidade de vida. A seguir, alguns comentários acerca do curso:

Comentário 3: “O curso foi muito bom e é muito importante não apenas para o Banco do Brasil ou o Brasil. Entre os temas abordados neste curso, muitos têm abrangência global”.

Comentário 4: “Muito bom. Incorporamos uma disciplina muito maior às nossas vidas. O conteúdo, por ser atual, a cada hora me despertava mais paixão e vontade de ir longe nas pesquisas. Particularmente, me motivou a muitas coisas. Tenho procurado mais e mais me envolver com as questões da Sustentabilidade... procurar autores e trabalhos, enfim: sofri uma transformação muito boa. Tudo foi muito bom, as relações, as interações e o acesso a tantas informações que sozinha eu não buscaria. A educação a distância é uma realidade”.

Comentário 5: “O MBA DRS inova em muitos dos conceitos necessários ao bancário que conduz a estratégia DRS-BB, mas está além do que é o DRS para o BB... e apresenta-se numa estruturação difícil para a rotina do bancário, especialmente aquele que gosta de ler, de aprender... Todos os conceitos apresentados durante o curso foram importantíssimos para a minha postura como funcionária responsável pelo DRS na minha agência, foram além de minhas expectativas”.

Comentário 6: “A Residência Social, por exemplo, destacou-se como um verdadeiro momento de crescimento. No geral, é uma oportunidade ímpar para crescer pessoal e profissionalmente, e seria ótimo se todos os gestores fizessem esse curso, renovando suas idéias quanto ao desenvolvimento regional sustentável. De minha parte, apresento meus agradecimentos pelo muito que aprendi e posso hoje repassar, multiplicar, auxiliando o desenvolvimento com sustentabilidade e contribuindo para a melhoria de vida de muita gente”.

Comentário 7: “O curso nos resgata a necessidade da ação cidadã, buscando nossa cumplicidade. Aprimorando os conhecimentos, com suas atualizações, principalmente quem optou pelas áreas sociais, econômicas e financeiras. Repensar nossa trajetória e capacidade de aprendizado e doação”.

Comentário 8: “É um curso muito interessante que me acrescentou informações cruciais como pessoa e profissional. Hoje me sinto estimulada a trabalhar nessa área e conhecer mais profundamente essa estratégia”.

Comentário 9: “Curso em linha com as novas exigências e necessidades do mundo. Muito proveitoso para o desenvolvimento com responsabilidade e crescimento para inclusão social”.

Desse modo, também a partir da vivência prática em diferentes contextos, esses profissionais são convidados a não apenas mergulharem em uma comunidade ou uma organização externa ao banco, mas também a vivenciarem seus valores, suas dificuldades, suas expectativas e as suas possibilidades de inovação e transformação da realidade social. Como explicitado no comentário 6, “(...) repassar, multiplicar, auxiliando o desenvolvimento com sustentabilidade e contribuindo para a melhoria de vida de muita gente”, o gestor social possui a tarefa de ampliação de sua rede de saberes para além da própria agência e do próprio contexto, de modo que não apenas possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida de outras pessoas, mas para que também possa ressignificar e ampliar a sua própria atuação.

Neste sentido, o interesse pela área de DRS também foi pontuado por muitos alunos (como no comentário 8), o que destaca que o potencial de execução de projetos nesse campo é não apenas exequível como também estimulante para alguns dos participantes, o que pode se abrir como uma possibilidade de novas atuações profissionais. A inclusão social mencionada no comentário 9 pode ser compreendida dentro dessa perspectiva de que os contextos devem se aproximar para um diálogo no qual a inclusão não pense apenas nos ditos “menos favorecidos ou excluídos”, mas também naqueles que refletem sobre esse fenômeno, respeitando justamente a diversidade. O executivo, enquanto um gestor social, passa a olhar a realidade a partir de um novo prisma, que relativiza a sua função etnocêntrica e o coloca como co-participante do desenvolvimento de uma comunidade, de uma organização, de uma outra realidade. Deve-se pontuar que esse novo olhar a partir da vivência nos diversos contextos do DRS ainda merece ser investigado em termos da efetiva apropriação dessas práticas na atuação desses profissionais, bem como instrumentalizar outras intervenções dentro da perspectiva de que o executivo é, antes de tudo, um gestor social.

O incremento da formação profissional a partir do curso é destacado como importante pelos alunos, uma vez que houve uma agregação de conhecimentos e práticas diretamente relacionados com a atuação dentro do banco, como explicitado no comentário 5, justamente instrumentalizando o trabalho da funcionária em sua atuação com os planos e estratégias de DRS. Como destacado no comentário 4, pode-se afirmar que houve uma apropriação dos saberes por parte dos participantes, o que se mostra positivo tanto dentro da perspectiva da instituição, que visa a uma aplicação prática desses conhecimentos (trata-se de um programa de formação) como do aluno, em termos de sua formação profissional e também pessoal. O desenvolvimento dessas habilidades ocorre nos sentido proposto por Mintzberg (2004), notadamente em termos do desenvolvimento da reflexão, inclusive acerca da necessidade contínua de aprimoramento em função do contexto, possibilitando o chamado alinhamento das energias e potencialidades com a organização, compartilhando poder e iniciativa (COVEY, 2001; SENGE, 2003; SARRIERA; SILVA, 2003).

Na verdade, ao partilhar esses novos contextos, a formação desse gestor é repensada, devendo-se extrapolar a visão assistencialista e filantrópica que ainda permeia muitos dos posicionamentos dos alunos (levar o bem a outrem, ajudar o próximo, intervir em outras realidades) e iniciar um processo de mão dupla, na qual tanto o gestor social quanto as

peças atendidas por programas de DRS possam ser co-constituídas em uma intervenção não apenas econômica ou política, mas também social, histórica e profissional. Assim, com essa experiência, pode-se apontar que o gestor passa a abarcar outros aspectos ligados à sua atuação, novas linguagens e renovadas formas de se conceber o humano, o que, inequivocamente, o leva a uma reflexão acerca da sua prática e da sua forma de ser profissional. Por fim, deve-se pontuar que o “ser profissional” é atravessado pelo “ser pessoal”, no sentido de que as experiências são referidas (tal como nos comentários 4, 7 e 8, por exemplo) como impactantes para a vivência pessoal do aluno, ou seja, ambos os domínios podem ser pensados como interpenetráveis, embora essa aproximação ainda seja um desafio tanto prático quanto teórico.

6 CONCLUSÕES

É importante refletir que a sustentabilidade social implica em manter e incrementar a qualidade de vida de toda a população e eliminar as formas de vida subumanas, exigindo o desenvolvimento de relações de conduta e de consumo que respeitem os limites ecossistêmicos. A sustentabilidade cultural implica no respeito às diferenças étnicas e culturais, incorporando numa civilização planetária os aportes de todos os povos, visando uma convivência pacífica e aprazível, com respeito às diferenças. Pensando na sustentabilidade científico-tecnológica, há a exigência da produção do saber e das técnicas, levando em conta a perspectiva de um sistema ambiental finito, para a produção de bens e serviços que atendam às reais necessidades humanas, não apenas à lógica do lucro.

A proposta deste curso, tendo como norteadores tais pressupostos, visou propiciar uma visão ampla acerca de desenvolvimento e sustentabilidade, fazendo com que o aluno, mais do que conhecer diferentes vertentes do tema, pudesse refletir acerca de sua prática profissional e em que medida a mesma impacta nas atuais concepções do que é, do que deve ser, e do que é possível que se faça em prol da inclusão social. Discute-se, desta forma, que o executivo é formado e se forma não apenas com a aquisição de conhecimentos específicos de sua área, mas também atuando em comunidades, conhecendo projetos de desenvolvimento regional, participando de experiências em prol da sustentabilidade, permitindo não apenas conhecer diferentes realidades, mas podendo levar a sua realidade para outras pessoas e construir com elas, em relação, uma forma de ser administrador, de ser profissional, de constituir a sua subjetividade.

É importante que os executivos e novos gestores na área de desenvolvimento regional sustentável não tenham mais uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo ou uma instituição, como se estes vivessem isolados, não tivessem a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construídos por ela. É preciso ver qualquer intervenção, mesmo que no nível individual (ou empresarial), como uma intervenção social e, neste sentido, posicionada (BOCK, 1999). Não apenas os cursos de pós-graduação, mas também as experiências profissionais devem preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade (BOTOMÉ; KUBO, 2002; SCORSOLINI-COMIN; MATIAS; INOCENTE, 2008).

É preciso que os novos profissionais de Administração de Empresas e de áreas correlatas (executivos e gestores sociais, notadamente) assumam um compromisso social em suas carreiras, voltando-se para uma intervenção crítica e transformadora de nossas condições de vida. Esta gama de recursos permite formar executivos comprometidos não com uma visão tecnicista do que é desenvolvimento e inclusão, mas sim com uma visão que respeita a diversidade e a pluralidade cultural, regional e social, ou seja, os pilares da contemporaneidade, que repensa e reescreve tais princípios em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. M. **Os Argonautas da internet: uma análise netnográfica sobre a comunidade on-line de software livre do projeto GNOME à luz da teoria da dádiva.** 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2007.
- ARAÚJO, E. T.; DECHANDT, S. G.; SILVA, M. R. **Orientações sobre a metodologia da Residência Social no MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável.** Salvador: CIAGS, UFBA, 2007.
- ARAÚJO, E. T.; BOULLOSA, R. **Dicas técnicas para vivências de RS.** Documento técnico do MBADRS. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.
- AUSTIN, J. E. **Parcerias: fundamentos e benefícios para o terceiro setor.** São Paulo: Futura, 2001. 200 p.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.
- BARREIROS, D. **Redes culturais diversidade e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BAUER, R. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1999. 253 p.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia a Caminho do Novo Século: Identidade Profissional e Compromisso Social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, p. 315-329, 1999.
- BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.
- BRANDÃO, C. A. **A dimensão espacial do subdesenvolvimento.** 2003. Tese (Livre Docência)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- CASTELLS, M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- _____. **A sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. vol. 1.
- CERNY, R. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância.** 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

COSTABEBER, J. A. Transição agroecológica: do produtivismo à ecologização. In: BRACAGIOLLI NETO, A (Org.). **Sustentabilidade e cidadania**: o papel da extensão rural. Porto Alegre: Emater/RS, 1999.

COVEY, S. Três funções do líder no novo paradigma. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 2001. p. 159-165.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional**. Brasília: SENAI/DN, 1999.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997.

FISCHER, T. **Projeto Programa de Desenvolvimento e Gestão Social**. Edital MCT/FINEP 01/2001/12 – Fundo Verde-Amarelo. Salvador: UFBA/FAPEX, 2001.

FOGAÇA, A. A educação e reestruturação produtiva. In: FOGAÇA, A. (Org.), **Políticas de emprego no Brasil**. Campinas: Instituto de Economia Unicamp, 1998. p. 30-45.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. 2000. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

GIDDENS, A. **Transformações da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1993. 221 p.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997. 265 p.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, 299-309, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

HADDAD, M. C. L. Qualidade de vida dos profissionais de enfermagem. **Revista Espaço para a Saúde**, v. 1, n. 2, p. 75-88, 2000.

HESSELBEIN, F. O líder voltado para como ser. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 2001. 316 p.

KNOWLES, M. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. Holton, 1998. 310 p. (Holton é a cidade ou a editora?)

LA TAILLE, I. (Org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LEITE, J. P. A.; COELHO, V. L. P. **Estratégias de regionalização e parcerias para o DRS**. Apostila do curso de MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília, 2008. 200 p.

MENDONÇA, P. **Desenvolvimento Regional Sustentável**. Apostila do curso de MBA Executivo em Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável. Brasília, 2007. 173 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINTZBERG, H. A Natureza do Trabalho Gerencial. In: AMARU, A. C. M. **Teoria Geral da Administração.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 530 p.

MOTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** Rio de Janeiro: Record, 1999. 256 p.

SARRIERA, J. C.; SILVA, M. A. O executivo pós-moderno: transformações no trabalho e subjetividade. **Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho**, v. 3, n. 2, p. 35-62, 2003.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-68.

SCHOMMER, P. C.; FRANÇA-FILHO, G. C. Metodologia da Residência Social e aprendizagem em comunidades de prática. In: FISCHER, T.; ROESCH, S.; MELO, V. P. **Gestão do desenvolvimento Territorial e Residência Social.** Casos para Ensino. Salvador: EDUFBA, CIAGS, 2006. p. 63-78.

SCORSOLINI-COMIN, F., MATIAS, A. B., INOCENTE, D. F. A formação profissional de estudantes de Administração: uma experiência de estágio social com jovens abrigados. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 103-114, 2008.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende.** 14. ed. Cidade: Editora, 2003. 444 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13. ed. São Paulo: Cortez: 2004.

URDANETA, I. P. **Gestión de la inteligencia: aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional.** Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1992.

VIEIRA, R. O. C. **Os programas de desenvolvimento integrado e sustentável das mesorregiões diferenciadas: a materialização de um novo paradigma no desenvolvimento regional brasileiro.** In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 8-11 Oct. 2002, Lisboa, Portugal, Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044406.pdf>>. Acesso em: set. 2007.

ZANINI, W. R. **Referências para pensar o desenvolvimento regional sustentável.** Disponível em: <<http://www.urisantiago.br/nadri/artigos/Uma%20contribui%20%E7%E3o%20as%20bases%20para%20o%20desenvolvimento%20regional.pdf>>. Acesso em: set. 2007.

ZAPATA, T. **Marco conceitual do Desenvolvimento Regional Sustentável.** Brasília: Gerência DRS, Banco do Brasil, 2006.