

Modelo de Competências x Pedagogia das Competências: reflexões sobre a formação do administrador

Autoria: Luiz Carlos do Nascimento

Resumo

Através deste artigo busca-se identificar e discutir possíveis relações entre o conceito de competências que vem ocorrendo no mercado e na academia, com ênfase na formação do administrador. A metodologia adotada na realização deste trabalho é a qualitativa, descritiva. A técnica é o estudo de caso do Curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Betim-MG. Os procedimentos de pesquisa envolveram a revisão de literatura e pesquisa documental sobre a legislação da educação e do ensino superior no Brasil; sobre os projetos didático-pedagógicos e relatórios de gestão do Curso de Administração da PUCMINAS-Betim. Constatou-se que, em oposição ao Modelo de Competências prevalente no mercado, voltado para a aplicação no negócio e para a técnica; a Pedagogia das Competências, prevalente na academia, incorpora o conceito de cultura e o de contexto dentro do qual se constrói e se exerce a competência. Vincula-se a uma proposta libertadora, de conscientização, de recuperação do sentido de coletivo e de promoção do diálogo, em condições de igualdade, entre educadores, estudantes e a sociedade e fundamenta a recusa da academia ao Modelo de Competências e aos projetos de “socializar para o trabalho”.

Introdução

A discussão que atualmente vem ocorrendo na academia e no mercado, sobre o conceito de competências, sinaliza um movimento mais amplo de reflexão sobre os processos de trabalho. As conseqüências dessa discussão no mundo do trabalho, particularmente nas práticas de Gestão de Recursos Humanos, e sobre o tipo de influência exercido pelo Mercado sobre as Universidades, enquanto entidades formadoras de Recursos Humanos, ainda não estão claras. No campo dos estudos administrativos, o conceito de competência exhibe um caráter multifacetado, carregado de implicações culturais e ideológicas. Apesar disso, identificam-se algumas convergências, que permitem organizar as abordagens em três grandes eixos: as voltadas para a gestão da competência na sua globalidade; as voltadas para a aplicação das competências no nível do negócio e as voltadas para o nível da técnica, do saber fazer. É possível identificar que o modelo comportamental vem se firmando entre aqueles com maior aceitação no norte da Europa e em países cuja tradição de formação gerencial é anglo-saxônica, como é o caso do próprio Brasil (BARBOSA, 2005).

Apesar da sua ampla aceitação pelo mercado, o modelo comportamental de competências vem sendo questionado pela academia a partir das teorias críticas de educação, particularmente pela Pedagogia das Competências (FREIRE, 1980; VIGOTSKY et al, 1991; VIGOTSKY, 1994). Na perspectiva crítica de educação os Modelos de Competências têm sido percebidos como expressão de uma tecnologia de gestão do trabalho, através da qual se promove a individualização no trabalho, a ruptura dos vínculos com o coletivo e a subordinação da educação ao mercado, a redução da educação a estratégia de socialização para o trabalho. Por outro lado, a pedagogia das competências se vincula a uma proposta libertadora, de conscientização, de recuperação do sentido de coletivo e de promoção do diálogo em condições de igualdade entre educadores e a sociedade.

Os sinais desta discussão podem ser encontrados na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998, que gerou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e ação”. A conferência apontou, entre outros objetivos para a educação superior:

Artigo 1º ¶ (a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. (UNESCO, 1998).

Ao mesmo tempo em que reconhece o papel da universidade em relação aos processos de profissionalização; enfatiza-se a responsabilidade da educação para a construção da cidadania e da participação plena na sociedade. Estabelece-se a necessidade de abertura para o mundo e da construção de capacidades endógenas que permitam consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça, pluralismo e diversidade cultural. Também é definida como missão da educação a promoção, geração e difusão de conhecimento por meio da pesquisa. A concretização dessas metas exige mudanças de atitudes e de comportamentos dos indivíduos e das próprias instituições de ensino. Exige transformação das estruturas organizacionais, das práticas gerenciais e do tipo de vínculo que as instituições de ensino superior estabelecem com os demais atores sociais.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI reflete as concepções críticas de educação, dentre elas a Pedagogia das Competências. É importante ressaltar que o movimento crítico em educação não é recente, já exercia forte influência sobre a concepção dos sistemas educacionais em vários países, ao longo das últimas décadas do Século XX. No caso do Brasil, esse movimento esteve representado na Assembléia Nacional Constituinte, que promulgou a Constituição Federal de 1988; na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB de 1996 e de toda a legislação que organizou o Sistema Nacional de Educação a partir de então. Em função disso tem-se assistido a um processo de reformulação da Universidade brasileira, no sentido de romper os antigos paradigmas conteudistas e institucionalizar as concepções radicais, com ênfase na Pedagogia das Competências. Embora o processo seja lento, conturbado e sujeito a retrocessos, tem-se assistido a transformação de projetos didáticos pedagógicos e a busca de reorientação de processos formativos em várias universidades públicas e privadas com base na pedagogia das competências. Esse movimento, é claro não se faz isento de tensões internas à academia e na sua relação com o mercado e com a comunidade.

Os modelos de competências

Depois de uma etapa inicial, ao longo da década de 1990, de forte embate teórico sobre a natureza do conceito de competências, as pesquisas realizadas nos últimos anos têm procurando caracterizar em que condições as organizações brasileiras têm protagonizado a transposição do conceito para a prática da gestão. Busca-se identificar em que medida os modelos de gestão de competências guardam correspondência com as matrizes teóricas mais difundidas. No nível estratégico, a literatura internacional indica que dois objetivos têm sido prioritários para as organizações: a criação de valor e o crescimento. No que se refere aos

pressupostos teóricos, duas vertentes são claramente identificadas. Uma se vincula a tradição francesa e outra a tradição anglo-saxônica.

A perspectiva francesa de competência privilegia a conciliação de interesses entre trabalho e capital, a focalização das políticas de Recursos Humanos sobre a performance, a promoção de um processo de descentralização em larga escala e a valorização das competências no longo prazo. Na perspectiva anglo-saxônica, competências são qualidades profundas do indivíduo relacionada à performance superior em um posto de trabalho. O modelo norte-americano busca identificar os indicadores da performance superior enquanto o modelo inglês busca identificar o padrão de desempenho mínimo aceitável no posto de trabalho.

As pesquisas brasileiras sobre modelos de gestão por competências têm buscado identificar como esses têm sido construídos e geridos. O interesse se justifica em função da relevância empírica e teórica da discussão sobre o tema, mas é particularmente reforçado pelo fato que o conceito não se encontra estabelecido. Sua natureza plástica, imprecisa, social e historicamente marcada torna-o adequado a múltiplas interpretações que justificam a construção de modelos de gestão por competências, bastante diferenciados. Segundo Barbosa (2005) o conceito de competências tem sido objeto de estudo a partir de 05 correntes metodológicas distintas. Cada uma das abordagens metodológicas exige a definição de uma unidade de análise distinta, o que nos coloca diante dos seguintes pares de método-unidade de análise: ocupacional-posto de trabalho; comportamental-desempenho; construtivista-atividade; fenomenológica-concepção do trabalho pelo executante e funcional-função produtiva. A natureza fluída do conceito e a diversidade de perspectivas metodológicas necessárias para a visão ampla do objeto de estudo têm suportado a indicação da estratégia qualitativa descritiva. Com a opção pela estratégia qualitativa impõe-se como alternativas de instrumentalização das pesquisas as abordagens fundadas em interacionismo simbólico, etnometodologia e psicanálise. Destacam-se como alternativas preferenciais para coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas e as fontes documentais.

As pesquisas têm sido realizadas em empresas privadas e públicas, localizadas, principalmente, nos estados do sul e sudeste do Brasil, sendo que algumas possuem atuação nacional e internacional. Ruas (2005) identificou que as dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na UFGRS ao longo dos últimos anos coletaram dados junto a 11 organizações de médio e grande porte localizadas na região sul do Brasil. Estas pesquisas buscavam identificar as formas institucionais de emprego da noção de competência; identificar o grau de difusão e de consistência do conceito; identificar as suas variações e determinar os elementos de atratividade do modelo. Barbosa (2005) pesquisou em 37 grandes organizações localizadas na região sudeste (MG, RJ e SP) e no estado do Rio Grande do Sul sobre como é feita a adoção do modelo de competência. Contemplou aspectos como os interesses estratégicos, a inserção nos macro-processos organizacionais, procedimentos e práticas e dificuldades de implantação. Os setores mais representados nas pesquisas foram os de metalurgia e mineração, telecomunicações, química e petroquímica, automotivo, varejo, eletroeletrônicos, financeiro, e serviços públicos.

As pesquisas indicam que na maioria das empresas a abordagem de competência ainda se encontra em construção (RUAS, 2005; BARBOSA, 2005). Os dados mostram processos de construção morosos, que em alguns casos chegam a durar anos. São vinculadas as lógicas do desempenho e do resultado. São orientados de cima para baixo, sendo que a ação é asistemática, desvinculada do discurso empresarial. Além disso, se encontra ampla dispersão conceitual, que nos casos limite, impede o reconhecimento da proposta como vinculada a matriz teórica de competência. Em alguma medida, o quadro encontrado é de prática

tradicional e discurso modernizante, que mal ultrapassa as fronteiras da área de gestão de recursos humanos. O conceito é pouco difundido fora da área de GRH.

No nível corporativo o conceito de competência é associado aos elementos da estratégia competitiva da organização. Não se identificou um único caso de “*core competence*” entre as empresas pesquisadas. No que se refere às dimensões da noção de competência há predomínio da perspectiva individual sobre a coletiva.

A noção é freqüentemente associada à área de recursos humanos, particularmente, às práticas de recrutamento, seleção, desenvolvimento e carreiras. É baixa a associação com sistemas de avaliação de desempenho e de remuneração. Embora as competências sejam avaliadas, não existe a prática da certificação. Há baixa associação com as metas das organizações. Também se encontrou resistência entre as empresas de discutir o modelo com os trabalhadores, como regra geral o modelo tem sido imposto. Estes indicadores podem ser importantes no esforço de tentar compreender os motivos da resistência aos modelos de gestão por competência encontrada entre os trabalhadores.

Segundo Ruas(2005) o conceito apresenta atratividade para as empresas a partir da sua associação com efetividade organizacional legitimada, flexibilidade, adaptabilidade e a possibilidade de atuação articulada, a partir de uma referência conceitual homogênea, nas diferentes instâncias organizacionais. Entretanto, as empresas brasileiras têm encontrado dificuldade na adequação do conceito à lógica da formação por competência (Barbosa, 2005).

Parte dessa inadequação pode ser inputada ao pequeno investimento em reconstrução cultural de um conceito que é fortemente influenciado pela cultura. A experiência de transposição dos modelos japoneses para o Brasil, durante as décadas de 1970 e 1980 demonstrou a ineficácia desse procedimento. É necessário que se discuta a compatibilidade entre a matriz teórica anglo-saxônica e a matriz francesa com a cultura brasileira e que a partir dessa discussão se faça a reconstrução do modelo nas organizações brasileiras. Barbosa(2005) demonstrou que isso não tem sido feito. O modelo de gestão por competência tem sido tomado como instrumento e implantado de cima para baixo e de fora para dentro (do exterior para o Brasil e da matriz brasileira para as unidades nos estados) sem cuidado com as características da cultura local.

Os elementos autoritários da cultura brasileira, orientada de cima para baixo, focalizada em controle do trabalhador para obtenção de desempenho e do resultado, contribuem para que, ao transpor-se o modelo para realidade organizacional brasileira, os conceitos de cidadania, de formação para a vida, de autonomização do sujeito, tão importantes na perspectiva européia, venham se perdendo. Brandão(2001) sugeriu que no Brasil gestão de competências e avaliação de desempenho são conceitos que se aproximaram, modernizando e dando nova roupagem aos mecanismos de controle do trabalho.

Sob esse ponto de vista, tais tecnologias teriam uso eminentemente patronal e, mais que instrumentos de gestão estratégica de recursos humanos, representariam apenas um exercício convencional de pragmatismo, buscando intensificar o controle social sobre o trabalhador. Segundo Legge(1995) certas práticas de recursos humanos conferem um aspecto de modernidade aos estilos administrativos, mas, na realidade, não negam os princípios fundamentais do Taylorismo e do Fordismo nem alteram as estruturas de poder nas empresas. (BRANDÃO,2001)

Repete-se o que ocorre com a questão da remuneração variável e com outras propostas de modernização da gestão de recursos humanos. Mesmo quando as empresas incorporam práticas modernizantes, que propõem a participação em lucros e resultados, como constata Barbosa e Martins (1999), Martins e Veriano (2004) não se negocia com os trabalhadores a parcela do lucro que será dividida (ela é determinada pela empresa), como não se negocia o modelo de gestão de competências com os sindicatos (ele é imposto) e grande parte das metas é disciplinadora *“tais como assiduidade, pontualidade, atestados, indisciplina e acidentes no trabalho ou segurança ... essa situação é indicativa da descrença das empresas na capacidade dos empregados agregarem valor ao negócio através da participação, da criatividade e da iniciativa.”*(BARBOSA e MARTINS, 1999, P.10) Estas visões sobre o trabalhador não permitem pensar em competência no trabalho, a não ser como mais uma estratégia neofordista.

Segundo Fleury e Fischer (1987) os movimentos de transformação do GRH não configuraram mudanças essenciais no conteúdo das políticas e objetivos de controle das empresas, até aquele momento, porque permaneceram no nível das experiências modernizadoras do processo produtivo e não das relações de trabalho. Ainda assim, a modernização de processos ocorreu apenas em parcela dos setores mais dinâmicos da economia e naquelas empresas nas quais os métodos tradicionais de controle do trabalho já não eram mais eficazes. Nesse sentido a modernização, em muitas empresas, significou apenas modernização do controle. Aparentemente não houve evolução significativa. Estas considerações sugerem um elevado nível de ruído e conflito nas relações entre o mercado e as universidades que efetivamente venham discutindo a educação na perspectiva crítica da pedagogia das competências. Nos demais casos, nos quais a reflexão acadêmica é inconsistente e o comportamento organizacional é atrelado aos ditames do mercado, é possível inferir o aprofundamento de processos de socialização para o trabalho, e não de educação, a partir de perfis técnicos e comportamentais desenhados pelas organizações que controlam a mídia “pop management”, os órgãos de classe e outras estruturas de construção das representações sociais do capital.

A perspectiva crítica de educação

A concepção crítica de educação (VIGOTSKI, 1984; FREIRE, 1980, VIGOTSKI et al, 1991) propõe que a educação está fundada na vida individual e coletiva. também indica que tradicionalmente a educação tem sido submetida às variáveis econômicas, políticas, sociais e culturais. Cumpre, neste caso, um papel de confirmação e reprodução da ordem social e tem um valor inicial negativo. Na perspectiva crítica, o processo formativo é concebido como uma estratégia e uma dinâmica de reconstrução social, de libertação. Nessa perspectiva, a razão de ser da educação de adultos é identificar e estimular os processos de formação e ação que movem os agentes humanos para transformar as condições sociais que são obstáculos ao seu desenvolvimento. Simultaneamente, devem produzir mudanças estruturais e permitir a emergência de sujeitos, agentes de seus próprios valores, de aspirações, de uma identidade e uma solidariedade nova. Exige uma dimensão coletiva, uma exigência de interação e de transformação dos processos.

Para Vigotski (1984) os fenômenos sociais devem ser estudados em movimento e compreendidos como estando em permanente transformação. A história dos fenômenos é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas na vida material e na estrutura da sociedade. Os sistemas simbólicos criados pela sociedade mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da sociedade. Quando internalizados provocam mudanças no homem. Quer dizer, as mudanças nos indivíduos e nas classes sociais têm sua raiz na

sociedade e na cultura, fazendo com que a aprendizagem seja sempre relacional a um fenômeno coletivo. O outro media a relação do indivíduo com o mundo, com o real, fornece significado e dá sentido à ação. Isso acarreta que o desenvolvimento humano não é algo natural, dado pelo processo de maturação fisiológica, mas pelo contrário é um processo em que está presente a maturação do organismo, o contato com a cultura e as relações sociais.

Para Freire (1980), a ação educativa deve necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto deste mesmo homem. Tal reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto promove a condição de sujeito. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. E sujeito, cria cultura.

... uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando- admirar se toma aqui no sentido filosófico- os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” (FREIRE, 1980, p.26)

A conscientização está baseada na relação consciência-mundo, na medida em que os homens e mulheres tomam essa relação como objeto de reflexão crítica e esclarecem as dimensões obscuras da sua aproximação com o mundo. Instala-se a partir daí um processo sem fim de aproximações sucessivas e encerra-se a possibilidade de adesão a um mundo feito. Na interação e no coletivo, esta possibilidade não existe. A realidade está em contínua transformação e exige contínua reflexão e reformulação. Educar para esta condição de autonomia é radicalmente diferente de educar para a submissão.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 1980, p.40)

É essa concepção radical de educação que perpassa a Pedagogia das Competências e todos os documentos influenciados por ela, desde as teorias da Pedagogia das Competências até Conferências Mundiais de Educação, passando pela Legislação Brasileira até finalmente se apresentar nos documentos de projeto didático pedagógico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em Betim e do seu Curso de Administração.

A pedagogia das competências e a Universidade

O papel do ensino superior no Brasil deve ser entendido a partir da discussão filosófica e do arcabouço jurídico-legal sobre educação. Do ponto de vista jurídico-legal, a educação é definida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que, em seu Título 1, “Da Educação”, define a abrangência do processo educacional, as características da sua inserção social, as suas finalidades e princípios(1996).

Quanto à abrangência do processo educacional, leia-se o artigo primeiro:

Art 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.(LDB ,1996)

A LDB quebra com a concepção tradicional de que a educação se dá apenas no ambiente escolar, e que tem como finalidade única e exclusiva a transmissão do conhecimento formal, legitimado pela figura institucional do professor e referendado por conteúdos específicos dos diversos campos do conhecimento. “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.*” (BRASIL,. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996 § 1º do art. 1º:)

A incorporação, no universo da educação, do mundo do trabalho e da prática social, é novidade na educação formal brasileira, exigindo dos agentes envolvidos o repensar das instituições e das práticas tradicionais de educação. Tal repensar vai exigir profunda reflexão filosófica, que, inclusive, adquire caráter ético, moral e político ao transitar na esfera das finalidades e princípios da educação.

Em seu Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, a LDB postula:

Art. 2º - A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.((BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996)

É importante ressaltar, nos artigos acima citados, o quanto a reflexão sobre condição humana, cidadania e direitos civis perpassa a reflexão sobre educação. Isso acontece porque a educação é pensada numa perspectiva ampla, a qual envolve a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. A condição humana, a cidadania e os direitos civis são colocados em relação de interdependência e de complementaridade com a educação. (UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, 1988).

Do ponto de vista filosófico, podemos pensar que as universidades constroem, reinventam e mantêm espaços através dos quais a cultura e a sociedade se revitalizam, se transformam. Nessa perspectiva, as universidades têm sido grandes espaços de intersecção, onde os sujeitos se encontram, as comunidades se constroem, se repensam, onde a história também se materializa. Exatamente por esse motivo, que tanto é fim como causa, as universidades se constituem como *locus* de processamento e produção do conhecimento. Conhecimento contextualizado e articulado pela reflexão ética e por princípios e valores espirituais, filosóficos, políticos, culturais.

As universidades:

Art. 52 - são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e

cultural quanto regional e nacional...(BRASIL., Lei De Diretrizes e Bases Da Educação, Artigo 52º, 1996)

No cerne desse conceito estão em posição de igualdade as atividades de graduação, extensão e pesquisa. Esse nivelamento elimina a compartimentalização tradicionalmente existente entre essas atividades, a qual subordinava a extensão e a pesquisa à graduação, em função de um modelo epistemológico cristalizado em tendências pedagógicas de cunho conteudista. Ao mesmo tempo em que representa a possibilidade de ampliação dos conceitos de graduação, extensão e pesquisa, agora entrelaçadas em uma nova dinâmica, essa mudança de paradigmas implica na exigência de reformulação dos conceitos e das práticas a elas concernentes.

Ao mesmo tempo em que integra as funções acadêmicas, este conceito permite a resignificação do conceito de extensão; que de ação fundamentalmente assistencialista passa a se configurar como um processo de contribuição ativa para a resolução de graves questões da comunidade, através da transferência de conhecimento científico e tecnológico e de construção de competências que possibilitam à comunidade a resolução de seus próprios problemas, entendendo que a própria universidade é ator social e membro dessa comunidade sobre a qual procura interferir.

É importante destacar que a transferência da qual se fala não é uma transferência passiva, mas transferência ativa, pela qual a comunidade não apenas recebe o conhecimento como uma doação, uma benesse, mas dele se apropria, como resultado de um processo dialógico, de negociação e troca entre atores sociais comprometidos com o bem estar dos indivíduos, da comunidade e com o futuro comum. Ao mesmo tempo, estimula a inserção da Universidade, como ator privilegiado, em programas conceituados e articulados a partir de concepções e políticas públicas de médio e longo prazo, que, em um primeiro momento, não apresentam uma face de ação social tradicional, não são ações de assistencialismo imediato, mas apresentam forte potencial de contribuir para a melhoria de indicadores econômicos e sociais no médio e longo prazo. Ao mesmo tempo, permitem que a Universidade constitua e mantenha linhas de investigação sobre essas mesmas questões. Estabelece-se dessa forma, com nitidez a distinção entre prestação de serviços exercida por outras organizações da sociedade civil e a prestação de serviços exercida pela universidade, que exhibe a partir daí um caráter eminentemente acadêmico, sistêmico e de longo prazo.

Dessa forma os papéis e os lugares assumidos pela universidade mantêm relação direta com a concepção de educação assumida pela mesma. A concepção fundada na pedagogia das competências exige a construção de uma Universidade que se preocupe com a condição humana, a cidadania e os direitos civis, que são colocados em relação de interdependência e de complementaridade com a educação. Para tal, é necessária a difusão do conhecimento consolidado e desenvolvido pelas pesquisas clássicas, já consolidadas e o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito a aplicação desses saberes em uma prática social.

Poder-se-ia dizer que a primeira condição se refere à construção, por parte do aluno, mediada pelo professor, de saberes que, tradicionalmente, seriam representados por "transmissão do conhecimento" em aulas expositivas. Opta-se, aqui, por não adotar a terminologia "transmissão de conhecimento" por se acreditar no dialogismo presente em toda situação enunciativa que confere ao leitor uma participação efetiva no processo sócio-interacionista da construção do sentido. Por essa razão, adota-se a terminologia construção do sentido, que reflete a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda condição diz respeito à construção de competências, que estão diretamente relacionadas à prática social. Nessa perspectiva competência seria *"uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles"*.(PERENOUD.2000: p.7) Dependem de conhecimentos profundos que fazem parte de recursos cognitivos que utilizamos para enfrentar uma situação. Parece racional associar o enfrentamento de uma situação àquilo que aqui já denominamos prática social.

A construção de competências pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. (PERENOUD . 2000, p. 10)

Não se trata aqui de uma visão utilitarista do ensino, que se preocupa apenas com o trabalho e com as questões produtivas. Faz-se aqui uma distinção entre o que se chama de aplicação imediata do conhecimento em uma prática profissional e uma preparação do sujeito para o enfrentamento de situações de desafio social.

Essa distinção torna-se clara se pensarmos que a realidade social faz parte do processo de construção do sentido. Essa idéia torna-se clara na perspectiva da AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, em que partimos da análise de uma prática para uma reflexão sistematizada sobre a mesma da qual surgem propostas para intervenção na realidade na qual a mesma está inserida.

Estratégia metodológica

A metodologia empregada na realização deste trabalho foi a qualitativa, descritiva. A técnica adotada foi o estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa foram organizados em duas etapas. A primeira envolveu a revisão de literatura sobre a temática das competências no campo da educação e dos estudos administrativos. A segunda etapa envolveu pesquisa documental sobre a legislação da educação e do ensino superior no Brasil; e sobre os projetos didático-pedagógicos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, unidade de Betim e do seu Curso de Administração.

O caso da PUCMINAS em Betim é apresentado como exemplo de situação empírica na qual o estabelecimento da distinção entre pedagogia das competências e modelo de competências é relevante para definir a identidade de um projeto de educação superior. A escolha dessa organização se deve às características da sua organização pedagógica: possui um projeto didático pedagógico desde sua abertura em 1995, no qual antecipou várias discussões que foram propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB(1996) referentes a adoção da pedagogia das competências. Outra razão é a tradição que vem sendo construída pelo seu Curso de Administração de pensar e operar o processo de ensino aprendizagem na perspectiva da pedagogia das competências conforme demonstrado pela produção científica dos seus professores na área de Ensino e Pesquisa em Administração-EPQ do ENANPAD nos últimos 10 (dez) anos. Os trabalhos publicados se referem à organização e avaliação do estágio na perspectiva de construção de competências, trabalhos docentes, práticas pedagógicas e projeto didático pedagógico.

O caso do Curso de Administração da PUCMINAS em Betim

O Núcleo Universitário de Betim, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS, foi inaugurado no segundo semestre de 1995. Na ocasião, contava com quatro cursos de graduação - Letras, Matemática, Administração e Direito. Ao longo deste período, agregou novos cursos, de diferentes áreas do conhecimento: Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Psicologia, Medicina Veterinária, Enfermagem, Fisioterapia e Ciências Biológicas. Funcionando inicialmente apenas no noturno, atualmente funciona em três turnos, com um corpo discente em torno de 6.500 (seis mil e quinhentos) alunos distribuídos em 10 (dez) cursos de graduação, onze cursos de pós-graduação e iniciando a implantação de um curso mestrado em gestão ambiental.

O processo de construção acadêmica está avançado sendo que a graduação encontra-se consolidada, com projetos pedagógicos completamente implantados. Ao longo dos dez anos de construção do Núcleo, do ponto de vista organizacional, vem-se constituindo uma cultura própria, universal, em consonância com o ideário de “universitas”, mas que ao mesmo tempo, sustenta uma “*praxis*” específica, local, imbricada com o seu espaço, seu tempo e a comunidade da qual faz parte, de acordo com sua vocação e seu compromisso com as questões sociais, econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e culturais nas quais se acha imersa, em interação com as questões da comunidade que vive e se desenvolve na região metropolitana de Belo Horizonte. Estes compromissos são apresentados nos documentos de gestão da unidade, como o projeto de ensino aprendizagem da unidade (NASCIMENTO, 1995); o Projeto de Estágio, Extensão e Pesquisa (PUCMINAS, 2001); as Políticas de estágio (PUCMINAS, 2002); as Políticas de Extensão (PUCMINAS, 2002); as Políticas de pesquisa (PUCMINAS, 2002); o Estatuto do Conselho Técnico Científico-CTC (PUCMINAS, 2003); o Estatuto do Sub-Conselho de Ética em Pesquisa (PUCMINAS, 2003) e nos projetos didáticos pedagógicos dos cursos. Além de levar em conta os conceitos presentes na Constituição e na LDB, estes documentos refletem o Plano Nacional de Educação-PNE e o Plano Nacional de Graduação-PNG.

De acordo com o Projeto didático pedagógico da unidade os projetos desenvolvidos na unidade seguem três diretrizes. A primeira diretriz para a qualificação dos projetos didático pedagógicos na PUC/Betim, definida pelo Plano Nacional de Graduação – PNG, é a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ensino com extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. Ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo. (PNG, 1999)

Na base dessa concepção, a competência científica que se espera ver adquirida em cada curso de graduação se vincula à familiarização dos alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam o campo científico informador de cada área do conhecimento.

A perspectiva que orienta o exercício profissional e que funciona como uma segunda diretriz, é a do “aprender a aprender”. Essa percepção implica em propostas de valorização e desenvolvimento de habilidades e competências, através de projetos de extensão e pesquisa realizados numa perspectiva política. Tais competências são construídas em tempos e lugares determinados, a partir de propostas de atividades que podem fechar ou abrir os horizontes humanos, promovendo ações integradoras dos diferentes segmentos da sociedade (RIBEIRO, ROSSI e TEODOSIO, 2004).

Tal concepção reivindica uma prática interdisciplinar, a qual configura a terceira diretriz para a qualificação dos projetos. A sua implementação extrapola os muros da universidade, a qual deve se colocar como *locus* de reflexão sobre os rumos da sociedade contemporânea.

Evidentemente, este conceito pedagógico exige um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico, que informa a área de conhecimento relacionada à atuação profissional, à contribuição de ciências conexas. Ele supõe, igualmente, educadores afeitos às questões da investigação e às indagações acerca dos rumos da sociedade contemporânea. (BRASIL, 1999)

O estudo dos projetos didático-pedagógicos dos cursos da unidade permitiu identificar uma forte afinidade entre as concepções didático-pedagógicas adotadas nos diferentes cursos. Todos os cursos, inclusive o Curso de Administração, apresentam a organização curricular voltada para as diretrizes apresentadas pelo MEC através da LDB e de outros instrumentos legais. Essa organização curricular privilegia, entre outros aspectos, a vivência de experiências interdisciplinares e diversificadas, as quais devem se orientar para uma vivência acadêmica vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

O objetivo dessa vivência acadêmica de natureza interdisciplinar, expresso em práticas pedagógicas e em algumas atividades de extensão e pesquisa já desenvolvidas no próprio Curso de Administração ou em projetos cooperados com outros cursos e com a comunidade local (NASCIMENTO e TEODÓSIO, 2005; RIBEIRO, ROSSI e TEODÓSIO, 2004, TEIXEIRA, ROSSI e TEODÓSIO, 1996), é atender à necessidade de cada curso de não poder mais se propor como um espaço isolado para a experiência prática, fazendo com que, por exemplo, o estágio se configure como uma atividade com finalidade em si mesma e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Por isso, o planejamento dessas atividades indica situações em que os futuros profissionais possam colocar em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros conhecimentos de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Contemplar a complexidade da formação profissional para a qual essa perspectiva aponta, implica, para além das atividades em curso, a implementação de tempos e espaços curriculares diferenciados. Esses podem incluir oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, entre outros, capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros profissionais atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Além disso, podem ser propostas aos alunos atividades autônomas ou a sua participação na organização delas, através da constituição de grupos de estudo, da organização de seminários sobre temas educacionais e profissionais, da programação de exposições, palestras e debates sobre trabalhos realizados, de atividades culturais diversas (NASCIMENTO e TEODÓSIO, 2005; ROSSI, RIBEIRO e TEODÓSIO, 2004, TEIXEIRA, ROSSI e TEODÓSIO, 1996).

No sentido de garantir a integridade dos conceitos expressos acima, busca-se integrar as propostas de graduação, extensão, estágio e pesquisa. Para isso, estimula-se, prioritariamente, a interface entre universidade e governo, empresas e organizações estatais não-governamentais da sociedade civil. Essa interface deve ser obrigatoriamente formalizada por via de projetos de extensão e pesquisa submetidos a órgãos competentes para a sua aprovação

no âmbito das instituições. O propósito é encontrar espaços de estudo interinstitucionais que propiciem a atuação interdisciplinar (seja essa interdisciplinaridade intracurso ou intercursos). As demandas da universidade e das instituições acima referidas devem ser convergentes. É justamente essa convergência que propicia a construção de programas dentro de uma mesma linha de ação, a qual deve incorrer em ganhos para ambas as partes, de forma equitativa. A universidade obtém como resultados importantes destes processos: o atendimento a demanda de campo de estágio, de pesquisa e de ação extensionista; a ampliação quantitativa e qualitativa das possibilidades de formação acadêmica do aluno; a ampliação quantitativa e qualitativa das possibilidades da atuação do professor pesquisador; a ampliação da quantidade e o enriquecimento dos processos de produção e disseminação do conhecimento científico. Para as entidades civis, o ganho é da estruturação de funções e sistemas organizacionais, o que compreender desde a fase de desenvolvimento de projetos até as fases de atualização, qualificação e/ou desenvolvimento de recursos humanos, bem como a avaliações da implantação desses mesmos projetos. Busca-se garantir em todo esse trajeto que a universidade jamais contemple o fornecimento de mão-de-obra em atividades sem conexão com o caráter acadêmico dos programas de extensão, estágio e pesquisa vinculados à graduação(PUCMINAS 2002 a,b,c,d).

Como resultado dessas práticas, o conjunto dos cursos da unidade e particularmente o Curso de Administração têm colhido importantes resultados no plano acadêmico. Entre estes podemos identificar a classificação pelo MEC, do Curso de Administração como um dos dez melhores do Brasil, durante o período em que prevaleceu o Sistema de Avaliação dos Cursos Superiores- “PROVÃO”. Os egressos do curso foram avaliados com conceito A, em todas as edições do “Provão”. No atual Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES os cursos de Medicina Veterinária e de Psicologia foram avaliados como os melhores cursos de graduação oferecidos por universidade privada instalada no Brasil. Também tem sido importante a publicação de professores e dos alunos. As pesquisas desenvolvidas pelo corpo docente contam com parceiras de órgãos públicos (SENAI, Prefeitura Municipal de Betim; Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente de Betim; Governo do Estado de Minas Gerais – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Estado de Saúde); e empresas localizadas na região (FIAT, PETROBRAS, BANCO DO BRASIL, UNIBANCO) e organismos internacionais de fomento a pesquisa (Fundação Ford, AVIS).

Entre as práticas inovadoras desenvolvidas pelos cursos podemos identificar o trabalho integrado, com ênfase no modelo desenhado pelo Curso de Administração e que vem sendo disseminado na PUCMINAS. Este trabalho tem como um primeiro momento a adoção de ONG’S por grupos de alunos orientados coletivamente pelos professores do Curso, durante o período de um ano e seis meses. Ao longo deste tempo, os alunos realizavam o diagnóstico organizacional, propõem, negociam e realizam a intervenção. Posteriormente monitoram seus resultados e os discutem com os envolvidos, realizando os ajustes necessários. Em um segundo momento, iniciado no primeiro semestre de 2006, esse trabalho vem sendo desenvolvido junto à micro e pequenas empresas do Município de Betim. Esse trabalho possibilita aos alunos atuar como consultores em organizações estatais não governamentais e em micro e pequenos negócios. Esse trabalho acarreta forte sensibilização dos alunos sobre a relevância das questões sociais da comunidade da qual o aluno faz parte, sobre a necessidade de sua adesão a causas sociais e sobre a possibilidade de ação resolutiva, resultante da associação de recursos financeiros e humanos da comunidade, das organizações e do estado. O trabalho integrado apresenta o perfil misto de atividade de extensão e de prática investigativa. Busca-se com este trabalho o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e atitudes de cidadania.(RIBEIRO, ROSSI e TEODOSIO, 2004).

Proposta semelhante ocorre na licenciatura, com o estágio interdisciplinar em educação, através do qual alunos dos cursos de Psicologia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas constituem equipes interdisciplinares que durante o período de um ano realizam estágio em escolas da rede municipal de ensino de Betim. Cada equipe adota uma escola e cumpre programação semelhante a dos alunos do trabalho integrado do curso de administração. Ou seja, os alunos realizam o diagnóstico organizacional, propõem e negociam a intervenção, realizam a intervenção, monitoram seus resultados e os discutem com os envolvidos. (NASCIMENTO et alli, 2004)

No que se refere a construção de representações adequadas sobre cidadania projetos como “Lições de Cidadania” do Curso de Direito também cumprem um papel fundamental. O projeto tem como proposta realizar a decodificação do arcabouço jurídico legal do país junto aos grupos menos favorecidos da sociedade. Alunos e professores do Curso Direito interagem com comunidades da periferia de Betim, grupos minoritários e grupos de consumidores, por exemplo, buscando a conscientização sobre direitos de cidadania, expressos na Constituição Federal, no código civil, no código penal e no código do consumidor. Conduzem debates, formulam cartilhas, prestam assistência jurídica (GONÇALVES, 2000). O projeto foi transformado em Lei Estadual, aprovada pela Assembléia Legislativa e deve ser implementado em todo o estado de Minas Gerais, a partir de 2006.

É fundamental destacar que tais iniciativas não trazem prejuízo operacional nem interferem negativamente no plano mercadológico sobre a unidade da PUCMINAS em Betim, ou sobre o Curso de Administração. Mercadologicamente o curso se posiciona na faixa intermediária de preços da região metropolitana de Belo Horizonte e na faixa superior de preços do Município de Betim, o que indicaria uma atratividade financeira mediana. Entretanto os indicadores operacionais revelam que o curso mantém alta atratividade para o alunado. Os indicadores mais relevantes dessa elevada atratividade do curso são: a relação candidatos por vaga não tem se alterado nos últimos anos, a despeito da concorrência ter ampliado a oferta de vagas em Cursos de Administração na cidade, com preços mais baixos; apresenta o segundo melhor índice de eficiência de matrícula da unidade (relação entre número de vagas oferecidas no vestibular e preenchimento na primeira chamada); apresenta o melhor índice de turma média da unidade (número de vagas oferecidas por turma x número de vagas ocupadas na turma); apresenta a segunda melhor margem de contribuição ao resultado financeiro da unidade.

Considerações finais

O estudo indica que a perspectiva crítica da pedagogia das competências, capturada pelos projetos didático-pedagógicos dos cursos da PUCMINAS em Betim, particularmente pelo projeto do Curso de Administração, incorpora o conceito de cultura e o de contexto dentro do qual se constrói e se exerce uma competência. Também incorpora uma dimensão coletiva através da qual dialoga ininterruptamente com a Filosofia e com a Política. Ao fazê-lo, assume que grande parte do processo de ensino-aprendizagem se constrói e se manifesta dentro de contextos culturais específicos. Isso acarreta que na condução dos processos formativos busca-se combinar a base do conhecimento específico com as exigências da sua prática. Um desdobramento dessa proposição é o conceito de aprendizagem como sendo o desenvolvimento prático do pensamento em um contexto cultural específico.

Essa abordagem de competências nega a concepção prevalente no mercado, focada na criação de valor e no crescimento da organização. Nega a perspectiva anglo-saxônica pela qual as competências são qualidades profundas do indivíduo relacionada à performance superior em um posto de trabalho, como referência para a construção de currículos de cursos universitários. Se existe aproximação entre a Pedagogia e o modelo das competências ela estaria no diálogo com perspectiva francesa, a qual privilegia a conciliação de interesses entre trabalho e capital e a valorização das competências no longo prazo

Na perspectiva crítica de educação os Modelos de Competências têm sido percebidos como expressão de uma tecnologia de gestão do trabalho, através da qual se promove a individualização no trabalho, a ruptura dos vínculos com o coletivo e a subordinação da educação ao mercado, a redução da educação a estratégia de socialização para o trabalho. São vinculados às lógicas do desempenho e do resultado. São orientados de cima para baixo, sendo que a ação é asistemática, desvinculada do discurso empresarial. Além disso, se encontra ampla dispersão conceitual, que nos casos limite, impede o reconhecimento da proposta como vinculada a matriz teórica de competência. Em alguma medida, o quadro encontrado é de prática tradicional e discurso modernizante, que mal ultrapassa as fronteiras da área de gestão de recursos humanos. O conceito é pouco difundido fora da área de GRH.

Por outro lado, a pedagogia das competências se vincula a uma proposta libertadora, de conscientização, de recuperação do sentido de coletivo e de promoção do diálogo em condições de igualdade entre educadores e a sociedade, que se materializa nas práticas interdisciplinares intra e inter-cursos. Trabalho e educação são entendidos como elementos da vida social que atravessam a organização burocrática, mas que não podem ser reduzidos aos seus limites e interesses. Tanto trabalho como educação são demandados a contribuir para o desenvolvimento equilibrado, sustentável e para o aperfeiçoamento dos indivíduos e da sociedade. A educação é chamada a constituir-se como um processo para a vida, na qual o mundo do trabalho é uma das dimensões e nesse sentido que se procura construir projetos de formação de administradores mais comprometidos com a transformação das organizações e da sociedade..

Bibliografia

BARBOSA, A . C.Q. *A gestão de competências e o impacto na gestão de pessoas: uma análise em grandes organizações de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG/CNPQ 2002 . 144 pg . relatório de pesquisa

BARBOSA, A . C.Q. **Competências no Brasil: um olhar sobre os modelos organizacionais de grandes empresas de Minas Gerais**, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG/CNPQ 2005 . 258 pg . relatório de pesquisa

BARBOSA, A . C.Q. et alli . *È possível remunerar pelas competências ? Discurso e prática frente a frente: um estudo em grandes organizações* In ENAPAD 2003

BRASIL. Lei nº 9 394 – 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, 1996.

_____. Parecer Normativo nº 776/97 – 03 dez. 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Câmara de Educação Superior. Brasília: Diário Oficial, 1997.

_____. Lei nº 6 494/77 – 07 dez. 1977. Dispõe sobre o estágio de estudante de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 1977.

_____. Plano Nacional de Graduação – PNG. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. 1999. <http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>.

_____. Plano Nacional de Educação. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação.

_____. Lei nº 9 257 – 09 jan. 1996. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia – CCT. Ministério da Ciência e Tecnologia. Brasília: Diário Oficial, 1996.

_____. Parecer CES 776/97 – 03 dez. 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: Câmara de Educação Superior. 1997.

_____. Plano Nacional de Extensão 1999-2000. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. <http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2. ed Campinas: Autores Associados, 1999. 115p.

FEDERIGHI, Paolo - *Glossaire de l'éducation des adultes en europe* . Hambourg , Institut d Lúnesco pour l'éducation , 1999

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e pratica da libertação* : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p

GONÇALVES, A. F.M. *Lições de Cidadania*. Projeto de Extensão do Curso de Direito. Betim, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, 2000

NASCIMENTO, L.C. Perfil do estágio realizado como atividade extra-classe pelos alunos do Núcleo Universitário de /Betim – Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais no período de 2000 a 2002 – Betim: PUCMINAS/Betim, 2002

NASCIMENTO, L.C. e TEODOSIO, A .S.S. O Estágio diante dos Desafios do Ensino em Administração: Um Estudo de Caso sobre as Percepções de Alunos e Supervisores. In: XXIX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, vol. Formação e Treinamento de Administradores. Brasília: ANPAD, setembro de 1996

NASCIMENTO, Milton , et.al. O Projeto Ensino-Aprendizagem da PUC-MG/Betim. Betim, 1995 (mimeo)

NASCIMENTO et alli Projeto de Estágio Inbterdisciplinar em Educação . Betim, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004

PERRENOUD, P. *As Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed, 2000

PUC MINAS BETIM. Projeto de pesquisa, estágio e extensão do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, abril de 2001.

PUC MINAS. Seminário Identidade e Missão da Universidade Católica. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001.

PUC MINAS BETIM.(a) Políticas de estágio do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, 2002.

PUC MINAS BETIM.(b) Políticas de extensão do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, 2002.

PUC MINAS BETIM.(c) Políticas de pesquisa do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, 2002.

PUC MINAS BETIM.(d) Estatuto do Conselho Técnico Científico-CTC do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, 2002.

PUC MINAS BETIM.Estatuto do Sub-Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo Universitário da PUC Minas Betim. Betim, 2003.

RIBEIRO, M.P.; ROSSI, M.F.P.; TEODOSIO, A. S.S., De gestores a cidadãos. Novas estratégias didático- pedagógicas na graduação em administração. In: XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração: ANPAD, setembro de 2004.

RUAS, R. et alli *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre. Bookman, 2005

TEIXEIRA, M. F.; TEODÓSIO, A. S. S.; ROSSI, M. F. P. De Coadjuvantes e Expectadores a Sujeitos: professores e alunos na experiência de ensino da PUC Minas /Betim. In: XX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Angra dos Reis-RJ: ANPAD, setembro de 1996.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo Martins Fontes, 1984

_____, LURIA, A. R. e LEOONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Cone, 1991

UNESCO. *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ações*. Paris: Conferência Mundial sobre o ensino Superior. Nove de outubro de 1998. www.unesco.org (acessado em 23/01/2004)