

MARISA ESTELA KARAM

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA CAPACITAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO EMPREGADO NAS EMPRESAS: UM ESTUDO DE
CASO DO BANCO REAL

Rio de Janeiro
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARISA ESTELA KARAM

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA CAPACITAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO EMPREGADO NAS EMPRESAS: UM ESTUDO DE
CASO DO BANCO REAL

Aprovada em _____ / _____ / 2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel de Sá Affonso da Costa
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Luís César Gonçalves (EXTERNO)
Fundação Getúlio Vargas

Dedico este trabalho ao meu marido, companheiro, amigo, José Roberto, meu grande amor, pela compreensão, paciência, apoio e incentivo durante toda esta longa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roberto e Yara Karam, porque sem eles nada seria possível.

Aos meus enteados, Rafael e Fernanda, e as minhas sobrinhas, Vanessa, Marina, Bianca e Raquel, por aguçarem em mim a inquietação e a dúvida relativa aos caminhos do saber e da educação.

A minha orientadora, Profa Dra Isabel de Sá Affonso da Costa, por sua dedicação, respeito, compreensão e estímulo.

Aos profissionais entrevistados do Banco Real: Renata Bereta, Aline Craveiro, Marcos André, Milena e Sonia Galvão, que me dispensaram seu tempo e atenção e me possibilitaram a realização desta pesquisa.

As minhas sócias, Áurea, Isa e Ana Cláudia pela parceria, apoio e compreensão diante do tempo que me fiz ausente.

A minha equipe de trabalho da Alliage – São Paulo pelo comprometimento assumido com o trabalho na minha ausência.

A todos os professores e colegas do MADE que contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento.

A Ana Lucia Simões, secretária do MADE e Margarida Viegas, supervisora do MADE, pela atenção e carinho que sempre me dispensaram.

RESUMO

Este estudo teve por finalidade contribuir para o entendimento de como, hoje, os conceitos de competências e aprendizagem organizacional são aplicados nas organizações, enquanto parte de um conjunto de ações integradas para formação dos profissionais. Mais especificamente, pretendeu explorar as questões relativas à elaboração de conteúdos e aos meios de aplicação desses conteúdos para formar e preparar profissionais nas organizações. Sua problematização é caracterizada pelas abordagens teóricas sobre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional. Esses conceitos foram apresentados de acordo com a literatura norte-americana e européia, além da literatura nacional. Para tal, foi realizado um estudo de caso único, descritivo e de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas em profundidade com profissionais da área de desenvolvimento humano do Banco Real. A estratégia de tratamento das evidências foi baseada nas proposições teóricas formadas a partir da revisão realizada na literatura sobre o assunto. O encadeamento das evidências, técnica de análise utilizada, levou a concluir que o conceito de competência e aprendizagem organizacional são conceitos adotados e aplicados no Banco Real, porém esses conceitos e sua forma de aplicação não fazem parte de um conjunto de ações integradas para a formação dos seus profissionais.

Palavras-chave: competência, aprendizagem organizacional, gestão de competências, estratégia organizacional.

ABSTRACT

The objective of this study was to contribute to the understanding of how the concepts of competences and organizational learning are applied in today's organizations, as part of a group of integrated actions, for the education of their professionals. More specifically, it intended to explore the questions related to content development and the means for applying these contents to prepare professionals in organizations. This could be characterized by the theoretical approaches on the concepts of competences and organizational learning. These concepts were presented according to the North American and European literature, besides the Brazilian business. For such, it was made a descriptive qualitative single case study. In depth interviews were carried out with professionals in the human development area of Banco Real. The strategy for treating the evidences was based on the theoretical propositions formed from the revision of the literature on the subject. The chain of evidences, the analysis technique of that was adopted, led to the conclusion that the concepts of competences and organizational learning are adopted and applied at Banco Real, although they are not part of an integrated action plan for the formation of its professionals

Keywords: competence, organizational learning, competence management, organizational management.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Apresentação inicial | 15 |
| 1.2 | Tema | 15 |
| 1.2.1 | Tema específico | 15 |
| 1.3 | Problema | 15 |
| 1.3.1 | Questões Norteadoras | 16 |
| 1.4 | Objetivos | 16 |
| 1.4.1 | Principal | 16 |
| 1.4.2 | Intermediários | 16 |
| 1.5 | Suposições | 17 |
| 1.6 | Delimitação do assunto..... | 17 |
| 1.6.1 | Temporal | 17 |
| 1.6.2 | Espacial | 17 |
| 1.6.3 | Teórica | 18 |
| 1.7 | Relevância científica e social | 18 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 2.1 | Competências: a noção teórica | 19 |
| 2.2 | Gestão de competência e gestão de pessoas | 26 |
| 2.3 | Competências e vantagem competitiva | 30 |
| 2.4 | Competência e as abordagens da escola francesa na perspectiva de Zarifian e Le Boterf..... | 38 |
| 2.4.1 | Competência e o conceito de representação operatória | 41 |
| 2.4.2 | Competência e a auto-imagem e o metaconhecimento | 42 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| | | 8 |
| 2.4.3 | Competência e o saber agir, querer agir e poder agir | 44 |
| 2.4.4 | Competência e profissionalismo | 45 |
| 2.4.5 | O modelo de Le Boterf: navegação profissional | 49 |
| 2.5 | Da competência individual a competência coletiva | 51 |
| 2.6 | Competências gerenciais | 54 |
| 2.7 | Aprendizagem organizacional | 57 |
| 2.7.1 | Aprendizagem e mudança no interior da organização | 61 |
| 2.8 | Aprendizagem organizacional e competências | 69 |
| 3 | METODOLOGIA | 79 |
| 3.1 | Tipo de pesquisa..... | 79 |
| 3.2 | Tipo de estudo..... | 79 |
| 3.3 | Abordagem | 80 |
| 3.4 | Unidade de análise | 80 |
| 3.5 | Estudo de caso único | 80 |
| 3.6 | Método de coleta de dados | 82 |
| 3.6.1 | Entrevistas | 82 |
| 3.6.1.1 | Escolha dos entrevistados | 83 |
| 3.6.1.2 | Roteiro da entrevista | 83 |
| 3.6.1.3 | Realização das entrevistas | 84 |
| 3.7 | Documentação | 85 |
| 3.7.1 | Registro em arquivos | 86 |
| 3.7.2 | Artefatos físicos | 87 |
| 3.8 | Tratamento e análise das evidencias | 87 |
| 3.8.1 | Estratégia geral de análise | 88 |
| 3.8.2 | Tratamento dos dados | 88 |

| | | |
|----------|--|------------|
| | | 9 |
| 3.8.3 | Análise das evidências | 89 |
| 3.8.4 | Interpretação das evidências | 89 |
| 3.9 | Limitações do método | 89 |
| 4 | DESCRIÇÃO DO CASO BANCO REAL | 91 |
| 4.1 | Institucional | 91 |
| 4.1.1 | O Banco Real e sua história | 91 |
| 4.2 | Visão e missão do Banco Real | 92 |
| 4.3 | Modelo educativo – nosso jeito de ser e de fazer e nosso jeito de educar | 93 |
| 4.3.1 | Modelo educativo – nosso jeito de ser e de fazer | 93 |
| 4.3.2 | Modelo educativo – nosso jeito de educar | 95 |
| 4.4 | O modelo global de competências do Banco Real | 97 |
| 4.4.1 | Estrutura das competências do Banco Real | 98 |
| 4.4.2 | As competências do Banco Real: organização e descrição | 100 |
| 5 | RESULTADOS OBTIDOS | 106 |
| 5.1 | Resultado e análise das entrevistas | 106 |
| 6 | CONCLUSÕES..... | 115 |
| 6.1 | Recomendações para estudos futuros | 119 |
| | REFERÊNCIAS..... | 120 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|----|
| QUADRO 1. | O PERFIL DO PROFISSIONAL | 22 |
| QUADRO 2. | NÍVEIS DE PROFISSIONALIZAÇÃO | 47 |
| QUADRO 3. | OS FATORES QUE FACILITAM A APRENDIZAGEM..... | 68 |
| QUADRO 4. | OS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM DOS GERENTES | 69 |
| QUADRO 5. | OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS..... | 71 |
| QUADRO 6. | O PROCESSO DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO | 72 |
| QUADRO 7. | AS COMPETÊNCIAS DO BANCO REAL | 98 |
| QUADRO 8. | OS QUATROS NÍVEIS ATRIBUÍDOS PARA AS COMPETÊNCIAS | 99 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|----|
| FIGURA 1. | CÍRCULO VIRTUOSO: ESTRATÉGIA, COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS ... | 31 |
| FIGURA 2. | CONFIGURAÇÕES ORGANIZACIONAIS DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS | 35 |
| FIGURA 3. | CLASSIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS EM DIFERENTES NÍVEIS DE COMPETITIVIDADE A PARTIR DOS RESULTADOS EMPÍRICOS OBSERVADOS EM EMPRESAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL | 37 |
| FIGURA 4. | SABER AGIR, QUERER AGIR E PODER AGIR | 45 |
| FIGURA 5. | APRENDIZAGEM EM CIRCUITO ÚNICO | 60 |
| FIGURA 6. | APRENDIZAGEM EM CIRCUITO DUPLO | 60 |
| FIGURA 7. | A TEIA DA APRENDIZAGEM: ÊNFASES ADOTADAS NA LITERATURA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL | 61 |
| FIGURA 8. | CICLOS PERMANENTES DE APRENDIZAGEM E MUDANÇA | 63 |
| FIGURA 9. | ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS E AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E) | 75 |
| FIGURA 10. | NOSSO MODELO | 94 |
| FIGURA 11. | PERFIL DE LIDERANÇA DO BANCO | 98 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| TABELA 1. | COMPETÊNCIAS MAIS RELEVANTES POR TIPO DE FUNÇÃO E OS NÍVEIS REQUERIDOS | 100 |
|-----------|---|-----|

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO INICIAL

O cenário atual é caracterizado por constantes transformações, e de acordo com Fleury e Fleury (2006), existem três ondas de mudanças que se sobrepõem nos dias de hoje, gerando um contexto turbulento: a passagem de um regime de mercado vendedor para mercado comprador, a globalização dos mercados e da produção, e o advento da economia baseada no conhecimento. Fatores que levam a novas formas de se organizar as empresas, tanto no que se refere às estratégias quanto à posição tática adotada pelas mesmas. São fatores que, como consequência, interferem, também, na própria concepção do trabalho e na sua organização.

Nesse novo contexto, o que se pretende é que as pessoas deixem de ser mais um elemento na engrenagem produtiva para ser um elemento fundamental do próprio processo de gestão do negócio com objetivo de alcançar maior vantagem competitiva para a organização em que se encontram inseridas. Assim, o trabalho repetitivo passa a ser substituído por atividades que exigem do profissional condição para diagnosticar, prevenir, decidir e antecipar-se aos fatos que uma dada situação possa exigir (FLEURY e FLEURY, 2006).

Considerando o exposto acima, estudos sobre conceitos, abordagens e modelos de gestão de pessoas têm sido foco do interesse tanto acadêmico quanto do universo das empresas, com o objetivo de buscar modelos que melhor se apliquem à realidade de inovação e flexibilidade que se apresenta às organizações. Autores como McClelland, na década de 70 nos Estados Unidos, Le Boterf e Zarifian, nas décadas de 80 e 90 na França, trouxeram à tona o conceito de competências.

No início dos anos 90, Prahalad e Hamel deram uma significativa contribuição quando propuseram o conceito de competências essenciais. Para os autores, competência deve ser entendida como a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços (PRAHALAD E HAMEL, [1990], 2005). A

competitividade de uma organização seria determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva.

A abordagem sobre aprendizagem organizacional surge também como uma perspectiva para as organizações em resposta às mudanças enfrentadas em cenários de alta competitividade (BITENCOURT, 2004). Ao se examinar a história da aprendizagem organizacional, observa-se que especialmente no final dos anos 70, surge uma série regular de artigos e livros sobre o assunto, entre eles autores como Argyris e Schön (1978) e Duncan e Weiss (1979).

A ênfase dada por Argyris e Schön (1978) é na aprendizagem individual em organizações. Para eles a aprendizagem organizacional é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam anomalias e as corrigem ao modificar processos e procedimentos que são utilizados na organização. Duncan e Weiss (1979) definem aprendizagem organizacional como um processo baseado nas relações existentes entre ação e resultados e o efeito que essas relações produzem no ambiente organizacional. Para eles os indivíduos são os únicos que podem aprender. Porém, devem ser vistos como integrantes de um sistema de aprendizagem, onde compartilham o que é aprendido. Pode-se observar que as abordagens, tanto de Argyris e Schön (1978) quanto de Duncan e Weiss (1979), refletem uma preocupação mais normativa e prescritiva à aprendizagem organizacional (PRANGE, 2001).

Com o transcorrer do tempo observou-se o crescente reconhecimento da importância do processo de aprendizagem e de suas implicações no contexto do ambiente do trabalho que contribui para a consolidação de um campo de estudo, com interesse para acadêmicos, consultores e gestores (BASTOS *et al.*, 2004).

Para Bitencourt (2004), o que se busca com a aprendizagem organizacional é desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir de experiências organizacionais e a traduzir o conhecimento adquirido em práticas que contribuam para um melhor desempenho, dando à empresa maior competitividade. Para tanto a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação do conhecimento é essencial. Esse fato está diretamente relacionado à questão do desenvolvimento de competências. Observa-se que apesar da relação existente entre as abordagens (competência e aprendizagem organizacional), há, ainda, uma carência no que se refere à explicitação dessa relação (BITENCOURT, 2004).

Diante do exposto, a presente dissertação pretende contribuir para o entendimento de como, hoje, os conceitos de competências e aprendizagem organizacional são aplicados nas organizações, enquanto parte de um conjunto de ações integradas para capacitação e desenvolvimento dos profissionais. Mais especificamente, esta dissertação pretendeu explorar as questões relativas à elaboração de conteúdos e aos meios de aplicação desses conteúdos para formar e preparar profissionais nas organizações. Sua problematização será caracterizada pelas abordagens teóricas sobre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional. Esses conceitos serão apresentados de acordo com a literatura norte-americana e européia, além da literatura nacional.

1.2 TEMA

O tema desta dissertação é a inter-relação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional.

1.2.1 Tema específico

O tema específico trata das questões relativas a inter-relação dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional adotados na aplicação de conteúdos de aprendizagem para capacitação e desenvolvimento dos empregados no contexto de uma empresa do setor financeiro: o BANCO REAL.

1.3 PROBLEMA

Como o Banco Real aplica os conceitos de competências e aprendizagem organizacional para elaborar conteúdos de aprendizagem, destinados a capacitar e desenvolver seus empregados?

1.3.1 Questões norteadoras

- Como os conceitos de competências e aprendizagem organizacional são aplicados no Banco Real?
- Como o Banco Real elabora os conteúdos de aprendizagem destinados à capacitar seus empregados?
- Como o Banco Real traduz os conhecimentos adquiridos através da experiência do empregado em práticas que contribuam para melhorar o desempenho da Empresa?
- Como os conceitos de competências e aprendizagem organizacional encontram-se inter-relacionados no Banco Real?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Principal

Descrever como o Banco Real aplica os conceitos de competências e aprendizagem organizacional para elaborar conteúdos de aprendizagem, destinados a capacitar seus empregados.

1.4.2 Intermediários

- Descrever os fatores determinantes, considerados pelo Banco Real, para elaborar conteúdos específicos para capacitar seus empregados.
- Explicar os conceitos de competências e aprendizagem organizacional adotados pelo Banco Real.
- Investigar os principais elementos e práticas de aprendizagem organizacional existentes no Banco Real.

- Apontar como a identificação de competência e as práticas de aprendizagem organizacional se encontram inter-relacionados no Banco Real.

1.5 SUPOSIÇÕES

Quanto à aplicabilidade dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional, supõe-se que ainda não sejam tratados nas empresas, como parte de um conjunto de ações integradas para desenvolver conteúdos de aprendizagem destinados a capacitação do empregado.

Outra suposição refere-se à possibilidade dos conceitos e abordagens de competências e aprendizagem organizacional, serem apenas um rótulo mais moderno adotado pelas empresas para gerir uma realidade ainda fundada nos princípios do paradigma funcionalista.

1.6 DELIMITAÇÃO DE ASSUNTO

1.6.1 Temporal

A pesquisa pretende descrever e analisar como o Banco Real aplica os conceitos de competências e aprendizagem organizacional na elaboração de conteúdos e soluções de aprendizagem, no momento atual, mais especificamente no ano de 2008.

1.6.2 Espacial

A pesquisa concentra sua atenção em uma organização do setor de financeiro na sede brasileira, localizada na cidade de São Paulo, o BANCO REAL.

1.6.3 Teórica

A pesquisa concentra-se no estudo das questões relativas à aplicação de conteúdos e soluções de aprendizagem destinados à capacitação do empregado na empresa, sem incluir outros aspectos da gestão de pessoas.

1.7 RELEVÂNCIA

O presente estudo se propõe a entender e identificar quais são as práticas utilizadas por uma empresa para elaborar conteúdos de aprendizagem com o objetivo de capacitar e desenvolver seus empregados. Buscará, portanto, contribuir com as empresas que necessitam adequar a sua estrutura de capacitação e desenvolvimento baseada no conceito, modelo e prática de competência e aprendizagem organizacional.

Quanto à relevância acadêmica sobre o assunto, o estudo poderá contribuir para explorar, em termos teóricos, as abordagens e os conceitos relativos à competência e aprendizagem organizacional, além de apresentar se esses conceitos são articulados para gerar conteúdos de aprendizagem destinados à capacitação e desenvolvimento dos empregados e como se dá essa articulação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 COMPETÊNCIA: A NOÇÃO TEÓRICA

O tema competência vem sendo analisado em diversos níveis de entendimento e aplicação. Fleury e Fleury (2001) apresentam uma perspectiva histórica sobre o conceito com o objetivo de recuperar o debate teórico a respeito da noção de competência, explicitando os seus vários níveis de compreensão, relacionando-o à estratégia e aos processos de aprendizagem organizacional. Essa perspectiva é apresentada a partir da literatura norte americana e européia.

Segundo Fleury e Fleury (2001) é com McClelland (1973) que se inicia o debate sobre competência, quando propõe testar competências e não inteligência. Para McClelland e Spencer (1990, p. 6) o termo competência "é uma característica subjacente a uma pessoa que leva a um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação".

Boyatzis (1982), reanalisando dados de estudos desenvolvidos sobre competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que definem um desempenho superior. Tanto os trabalhos de McClelland quanto os de Boyatzis influenciaram fortemente a literatura norte-americana a respeito do tema, o que pode ser constatado no trabalho de Spencer e Spencer (1993).

Na perspectiva norte-americana, o conceito de competências é percebido como estoques de recursos que o indivíduo detém. O conceito é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, considerado em função do alto desempenho. Embora essa perspectiva tenha como foco de análise o indivíduo, a maioria dos autores norte-americanos mostra a importância de se alinhar as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes na organização. De acordo com a análise de Fleury e Fleury (2001, p. 185) sobre a posição norte-americana, "a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo".

Ainda com base em Fleury e Fleury (2001), o debate francês sobre competências nasce nos anos 70, do questionamento sobre o conceito de

qualificação e do processo de formação profissional, principalmente a formação técnica. Os franceses, insatisfeitos com o descompasso observado entre a formação educacional e as necessidades do mundo do trabalho, procuravam aproximar o ensino das necessidades das empresas, com o objetivo de aumentar a capacitação dos trabalhadores e, conseqüentemente, suas chances de se empregarem. Nessa época, a busca era estabelecer a relação entre competências e os saberes, ou seja, os conhecimentos adquiridos com a formação educacional e experiências adquiridas com o trabalho. Quando o conceito de competência migra do campo educacional para outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, com o objetivo de se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nasce o inventário de competências, ou seja, uma lista das qualificações necessárias para a realização de determinado trabalho.

Porém, é nos anos 80 e 90, de acordo com Kergoat (2005), que a discussão sobre a noção de competências tem sua maior expressão na França: nos anos 80 em documentos oficiais sobre o sistema educacional; e nos anos 90, no contexto da empresa. A crise do emprego; a procura de novos modelos de produção; a diminuição do grau de sindicalização, assim como a institucionalização da formação contínua e a questão da qualidade da educação, se tornam às raízes da discussão da noção de competências. A idéia de que a transmissão dos conhecimentos não é mais monopólio do ensino oficial leva à criação de estágios em empresas, de bacharelados profissionais além das formações alternativas, fato observado na introdução da aprendizagem em grandes empresas. Desta forma o termo competência passa a ter a preferência em lugar das noções de qualificação no mundo do trabalho e dos “saberes disciplinares” (conjunto de conhecimentos construídos ou em construção) no campo da educação.

Tal observação pode ser verificada pela obra de Zarifian (2001), que, nos anos 90, traz para a literatura francesa o conceito de competência que procurava ir além do conceito de qualificação. O autor foca três mudanças de conceitos no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações. Para Zarifian, as três mutações são:

- Evento: alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva. É em torno desses eventos que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes (ZARIFIAN, 2001, p. 41).

- Comunicação: comunicar é, principalmente, construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto; [...] é entender os problemas e as obrigações dos outros; [...] é entender a si mesmo; [...] é compartilhar normas mínimas de justiça e reconhecer o direito de cada um ter acesso à informação que conta para o exercício de seu trabalho profissional (ZARIFIAN, 2001, p. 45- 46).
- Serviço: o que é efetivamente proporcionado a um cliente-usuário, aquilo que realmente modifica seu estado ou sua atividade e, logo, indiretamente, aquilo que transforma seu modo de vida. É o que justifica a sobrevivência de uma organização e, conseqüentemente, o emprego dos que aí trabalham (ZARIFIAN, 2001, p. 50).

Fleury e Fleury (2001) apontam, que no Brasil, este debate emerge na discussão acadêmica, fundamentado inicialmente na literatura norte-americana, a competência como *input*, algo que o indivíduo possui. E depois com a introdução dos autores franceses como Le Boterf e Zarifian e os autores ingleses como Jacques (1990) e seus seguidores, que contribuem para o enriquecimento conceitual e empírico, gerando novas perspectivas e enfoques.

Zarifian (2001) considera o conceito de competência como o entendimento prático que se apoia em conhecimentos adquiridos e que se transformam. Para ele, quanto maior for a adversidade das situações, mais intensamente os conhecimentos serão modificados.

Le Boterf (2003) apresenta o conceito de competência como um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros. Envolve saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional. Assim, o tema competência é abordado não apenas como um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo e limitado à tarefa.

Para o autor, o aumento da complexidade nas situações de trabalho acarreta conseqüências práticas no perfil profissional. O que se pede é que se saiba administrar tal complexidade. Por exemplo: "[...] não se pede mais ao operador que faça concertos, mas que saiba “administrar panes”, acontecimentos, contingências e processos. [...] ele deve criar, reconstruir e inovar" (Le BOTERF, 2003, p. 37).

Le Boterf (2003) distingue as noções de complexidade e de dificuldade.

Para ele:

a complexidade remete às características objetivas de uma situação ou de um problema. O nível de complexidade se impõe aos sujeitos. A dificuldade se refere às capacidades do sujeito para enfrentar uma situação, que estará relacionada com os recursos de que dispõe um sujeito e com sua capacidade de mobilizá-los em ações pertinentes. (Le BOTERF, 2003, p. 38).

Assim, de acordo com o autor, cabe ao profissional "saber administrar".

Esse "saber" é apresentado como:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- Saber transpor;
- Saber aprender e aprender a aprender;
- Saber envolver-se.

Os saberes encontram-se demonstrados no quadro 01, que propõe um resumo das principais características do profissional que sabe administrar uma situação profissional complexa:

Quadro 01: O perfil do profissional

| | | |
|--|--|--|
| O profissional: aquele que sabe administrar uma situação complexa | Saber agir e reagir com pertinência | Saber o que fazer; saber ir além do prescrito; saber escolher na urgência; saber arbitrar, negociar, decidir; saber encadear ações de acordo com uma finalidade. |
| | Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto | Saber construir competências a partir de recursos; saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados, mas também dos recursos do seu meio. |
| | Saber transpor | Saber memorizar múltiplas situações e soluções; saber distanciar-se, funcionar "em dupla direção"; saber utilizar seus metacconhecimentos para "modelizar"; saber determinar e interpretar indicadores de contexto; saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de recursos transferíveis. |
| | Saber aprender e aprender a aprender | Saber tirar as lições da experiência; saber transformar sua ação em experiência; saber descrever como se aprende; saber agir em circuito duplo de aprendizagem. |
| | Saber envolver-se | Saber envolver sua subjetividade; saber assumir riscos; saber empreender; ética profissional. |

Já Fleury e Fleury (2001) definem competências como:

[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY, 2001, p.188).

Desta forma, os autores, rebatem a discussão das competências do indivíduo para as competências das organizações, e propõem a noção da empresa como carteira de competências. Esse aspecto do conceito de competência de Fleury e Fleury é baseado em Prahalad e Hamel (2005): as competências devem responder a três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a diferentes mercados.

Dutra (2002) faz uma análise sobre o conceito a partir da concepção dos autores McClelland, Boyatzis, Parry, LeBoterf e Zarifian, e agrega ao conceito a capacidade de “entrega” da pessoa, sem deixar de considerar o conjunto de qualificações que esta possui. O termo “entrega” adotado pelo autor implica um saber agir responsável e reconhecido, que gera resultados e, conseqüentemente, agrega valor para a organização. O autor observa que as pessoas podem efetuar a mesma “entrega” de formas diferentes. Enquanto uma pessoa “entrega” o que a empresa necessita utilizando sua qualificação de relacionamento, mesmo que sua capacidade técnica seja mediana, outra pessoa pode fazer a mesma “entrega” utilizando sua qualificação técnica, embora sua qualificação na relação interpessoal seja média. Observa-se que a diferença do modo de “entregas” estabelecida pelo autor consiste no grau de proficiência que cada pessoa apresenta em relação a competências diferentes: enquanto uma pessoa apresenta a competência de relacionamento com maior destaque a outra pessoa apresenta a competência conhecimento técnico.

O conceito de competência pode ser atribuído a diferentes atores: de um lado a organização, que possui um conjunto de competências que pode ser definido como “as características de seu patrimônio de conhecimentos que lhe conferem vantagens competitivas no contexto onde se insere”; e de outro lado “a capacidade da pessoa de agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização” (DUTRA, 2002, p.22-23).

Esse autor conclui explicando que quando se coloca a organização e pessoas lado a lado, verifica-se um processo contínuo de troca de competências:

[...] a organização transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, quer na organização, quer fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando a organização para enfrentar novos desafios. Esse processo, que é natural em qualquer comunidade, pode ser gerenciado e potencializado com efeitos benéficos para a organização e para as pessoas (DUTRA, 2002, p. 23).

Barbosa (2003) também contribuiu para a discussão de competências partindo de três dimensões que defende serem interconectadas e indissociáveis. A primeira dimensão, de natureza histórica, situa o contexto produtivo, em que as tendências contemporâneas de maximização do resultado por parte das organizações, aliadas à intensificação do trabalho, conduzem a um patamar que tem na adoção do conceito de competências um mecanismo de entendimento.

Na segunda dimensão, de natureza conceitual, o autor demonstra a existência de diferentes definições e entendimentos para o termo “competências”, dentro de uma abordagem descritiva e comparativa. Para ele, a existência de diferentes definições e entendimentos sugere elementos para reflexão, particularmente, quanto à aplicabilidade do conceito de competência no contexto das organizações.

Na terceira dimensão, o autor analisa a prática das competências em organizações brasileiras. Dentro dessa dimensão foram pesquisadas empresas que adotam o modelo de competências. A análise do autor conclui que o modelo de competências é desenvolvido de acordo com as particularidades de cada empresa estudada, o que garante o fortalecimento de uma capacitação baseada nas particularidades e especificidades de cada experiência, fato que, à primeira vista, parece óbvio, mas que provoca a perda de unidade conceitual e, conseqüentemente, impede a construção de um modelo de competências que contribua para o campo do trabalho. Esse fato sugere uma reflexão sobre a eventual utilização dos modelos de competências como ferramentas que não atuam com o objetivo de facilitar a inserção do indivíduo no espaço produtivo e organizacional. Por fim, Barbosa (2003) levanta a discussão sobre a articulação de políticas públicas de educação e trabalho como pontos de referências às práticas organizacionais.

Barbosa e Rodrigues (2006) observam que diversos são os significados atribuídos na literatura sobre o conceito de competências. Alegam que, num esforço de recenseamento sobre o significado do conceito, é observado que o emprego do

termo com nada menos que duas dezenas de diferentes conotações e ênfases. Os autores, na realização do balanço desse extenso rol de significados, associam o conceito a aspectos múltiplos e variados do mundo do trabalho, da educação, da gerência e da gestão de pessoas.

O conceito de competência, conforme descrito acima, apresenta uma diversidade conceitual, leva a multiplicidade de abordagens e perspectivas, as quais apontam que o atual estado da arte do conceito competência:

[...] evidencia que a noção de competência ainda encontra-se em construção e tem sido amplamente submetida a uma ação operacional no âmbito das empresas, com diferentes resultados e impactos. E com uma gama variada de interpretações quanto ao seu escopo. [...] avanços efetivos nessa área – que ultrapassem as fronteiras dos estudos em seus campos originais – somente serão possíveis com a disponibilidade de métodos, técnicas e ferramentas apropriadas (BARBOSA e RODRIGUES, 2006, p. 28-29).

Garcia e Vieira (2004) abordam o tema competência a partir da perspectiva das mudanças no sistema de gestão de pessoas em organizações, guiadas pela gestão do conhecimento e competências. Os autores descrevem e analisam as novas formas e os novos conteúdos dos processos de seleção e formação dos trabalhadores, em uma organização do setor automotivo que investe no desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos dos profissionais, a fim de mantê-los articulados com as mais recentes inovações microeletrônicas.

Observam que não há unanimidade quanto à definição de competências, o termo é utilizado com diversos sentidos em diferentes contextos. Destacam duas linhas principais, ambas européias: a escola francesa, com ênfase na vinculação entre trabalho e educação, considerando que as competências são resultados da educação sistemática; e a escola anglo-saxã, em que define competência tomando como referência o mercado de trabalho. A ênfase desta escola está relacionada aos fatores ou aspectos ligados à descrição de desempenhos requeridos pelas organizações produtivas. Ênfase também observada na escola norte-americana.

Nas observações de Garcia e Viera (2004), os modelos de gestão de competências introduzidos no Brasil, desde os anos 90, nem sempre apresentam resultados positivos. Para eles, as organizações demoram a conseguir estabelecer uma administração profissionalizada a respeito capaz de investir na aplicação do potencial humano, pois muitas vezes focam exageradamente a redução de custos.

As consequências são pessoas subaproveitadas e submetidas a injustiças salariais. Sendo assim, eles recomendam que:

[...] é preciso atentar para a totalidade humana. Uma perspectiva reducionista da gestão de pessoas na gestão de competências corre o risco de dar prioridade ao atendimento dos interesses e necessidades empresariais, podendo, pois, se tornar instrumentalizante e tecnicista. (GARCIA e VIEIRA, 2004, p. 8)

2.2 GESTÃO DE COMPETÊNCIA E GESTÃO DE PESSOAS

Considerando as abordagens apresentadas sobre a noção teórica das competências percebe-se que essas demonstram um vínculo forte com a gestão de pessoas. Desta forma pretende-se, na presente seção, explicitar alguns dos significados associados ao conceito e modelo de gestão de competências aos aspectos da gestão de pessoas.

Santos (2001) apresenta considerações sobre o surgimento e as perspectivas para inserção da gestão de competências na gestão de recursos humanos (GRH). Abaixo algumas das suas conclusões sobre o modelo de competências:

- a gestão de competências reforça as perspectivas da atual GRH, trazendo propostas teóricas revolucionárias, porém ainda sem consenso efetivo;
- o caráter holístico do conceito de competências leva em conta a psicologia e o indivíduo em seu todo, beneficiando, assim, as estratégias de GRH adotadas, principalmente as relacionadas com seleção de pessoal, formação, avaliação do desempenho e a remuneração no trabalho;
- para conceituar competências é necessário pressuposto teórico-metodológico que torne funcional ou operativa sua significação;
- para a determinação de competências, das características ou dimensões compreendidas por elas, faz-se necessário a intervenção de especialistas com prévia formação na gestão de competências.

A partir de diagnóstico e trabalhos de consultoria realizados, Fleury e Fleury (2001) observam mudanças nas práticas de gestão de pessoas,

principalmente com a disseminação de novos conceitos, como o de competências, além das novas tendências como, por exemplo, a ênfase dada a novos desenhos organizacionais, que propiciam maior integração e comunicação. Os autores citam, ainda, outros aspectos que denotam tais mudanças entre eles: a valorização de competências direcionadas à inovação de produtos, processos e serviços; uma atuação mais relevante de Recursos Humanos na definição das estratégias do negócio e no estabelecimento de políticas e práticas mais modernas e aderentes ao processo de atrair, reter e desenvolver as pessoas. Outro fato observado pelos autores diz respeito ao deslocamento do foco de análise de gestão do cargo para o indivíduo.

Para esses autores, a tendência às mudanças nas práticas de gestão de pessoas tem sido verificada não só em empresas norte-americanas e européias, mas também nas empresas brasileiras. Os autores ressaltam que:

[...] nos tradicionais processos de recrutamento e seleção, novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregados, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar incidentes críticos e as novas demandas da empresa, pensamento estratégico. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se, inclusive em algumas empresas o conceito de universidade corporativa; o ponto chave desse conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. E, por fim, em termos do sistema de remuneração, algumas empresas começam a desenvolver modelos próprios, estabelecendo os níveis de competências e a compensação condizente com cada nível (FLEURY e FLEURY, 2001, p.65).

Kilimnik et al. (2004) investigam sobre o tema considerando o aspecto da modernidade organizacional, trabalham a partir das observações realizadas em uma pesquisa com pós-graduandos e pós-graduados sobre a percepção do grau de modernidade das políticas de gestão das organizações em que atuam.

Como abordagem teórica, adotam as referências de Eboli (1996) sobre modernidade organizacional e Sant`Anna (2002) sobre competências. No estudo constata-se a fraca correlação do conjunto de competências avaliadas com o grau de modernidade organizacional do ponto de vista dos participantes da pesquisa, o que indica que a exigência por profissionais dotados de competências cada vez mais abrangentes não tem sido acompanhada por uma modernidade de políticas e práticas organizacionais.

Outro aspecto observado pelos autores sobre o estudo e que confirma o acima citado, diz respeito à questão das configurações organizacionais com traços de centralização e tradicionalismo, quando do estabelecimento de climas internos favoráveis ao processo de aprendizagem contínuo, bem como do estabelecimento de ambientes que facilitem o trabalho em equipe e encorajem iniciativas de ação e decisão. Esse aspecto e o baixo grau de modernidade verificado junto à dimensão política de gestão de pessoas vão ao encontro das teses defendidas em que “a modernização em voga no país compreende um processo que, ainda hoje, pode ser definido como de modernização conservadora” (KILIMNIK et al., 2004, p. 20).

Kilimnik et al. (2005) apresentam um outro estudo de diagnóstico comparativo, em que abordam a questão da modernidade organizacional relacionada às competências individuais e satisfação no trabalho. As conclusões dos autores sobre o estudo, basicamente, são semelhantes ao estudo anterior realizado em 2004. Porém, vale citar a observação desse estudo realizado em 2005, a respeito da consistência entre a demanda das organizações por um amplo leque de competências em grau mais elevado do que o constatado em relação à modernidade de políticas e práticas de gestão adotadas. Os autores, nesta última pesquisa, constataam que se encontram mais presentes às ocorrências de movimentos favoráveis ao desenvolvimento de climas organizacionais, que estimulem importantes aspectos da modernidade, tais como o trabalho em equipe e a iniciativa de ação e decisão. A expectativa dos autores é que esses movimentos resultem em massa crítica indispensável a um salto qualitativo na direção de uma efetiva modernidade organizacional, capaz de propiciar ambientes de trabalho mais satisfatórios para um maior número de trabalhadores.

Deluiz (2001) apresenta que a adoção do modelo das competências no campo do trabalho está estruturada baseada nas características de flexibilidade; transferibilidade; polivalência e empregabilidade. E enfatiza que, para o capital, a gestão por competências implica ter trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que, de acordo com essa autora, dá ao trabalhador a medida correta de sua empregabilidade. Contudo, salienta que as possibilidades de construção de competências de ampliação dos níveis de qualificação; de real

autonomia de concepção e decisão; de participação e de exercício da subjetividade e da intersubjetividade no trabalho, não estão dadas no modelo de gestão por competências. Essa autora afirma ainda, que as competências dos trabalhadores estarão condicionadas pelas relações de força e poder estabelecidas entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia. A forma como a lógica das competências vai se implantar nos espaços de trabalho dependerá da capacidade de os trabalhadores, através de sua organização e mobilização, instituir mecanismos que garantam a materialização de seus interesses.

Tanto Fischer (1998) quanto Kilimnik e Sant Anna (2006) apontam que em pesquisa realizada com profissionais da área de recursos humanos e estudos de casos em empresas brasileiras se constataram movimentos de mudança nas políticas e práticas de gestão de pessoas, principalmente nos processos de captação, desenvolvimento e remuneração, como a procura por profissionais de elevado nível educacional; a introdução de práticas organizacionais estimuladoras ao autodesenvolvimento; e a busca de novos mecanismos de remuneração variável e remuneração por competências.

Contudo Kilimnik e Sant Anna (2006) observam que pesquisadores como Fleury e Fleury, Fischer e Dutra revelam-se cautelosos em relação à possibilidade de generalização das transformações observadas em gestão de pessoas, considerando o universo de organizações brasileiras, as quais, em sua grande maioria, ainda se defrontam com modelos tradicionais de gestão. Isso pode ser observado em pesquisa realizada por Kilimnik (2000), que constatou que em 79% das organizações-alvo do estudo, prevaleciam modelos tradicionais de gestão de recursos humanos. Porém, vale ressaltar que essa autora, em análise mais detalhada dos dados, observa que parte significativa dessas empresas já iniciavam uma configuração mais intermediária, na qual são incorporados alguns traços de modernidade. No entanto, a questão é:

[...] se esses resultados espelham uma fase de transição que culminará com uma configuração, de fato, mais moderna ou se esse deslocamento representa apenas uma solução intermediária que visa preservar vantagens dos modelos tradicionais, minimizando, porém, ameaças a mudanças mais radicais (KILIMNIK, 2000, p. 89).

Eboli (2001) aponta que mudanças significativas serão necessárias no comportamento das organizações para que ocorra um salto na direção da

modernidade da gestão de recursos humanos. Para isso será necessário que estruturas verticalizadas e centralizadas cedam espaço à estruturas horizontais e descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual deverá ser eliminada, tarefas fragmentadas e padronizadas deverão tornar-se integrais e complexas, o que exigirá em todos os níveis da organização, pessoas com capacidade de pensar e executar múltiplas tarefas. Além do fato da essencialidade do alinhamento entre competências empresariais e humanas, o que pressupõe mudanças profundas na estrutura; nos sistemas, em especial nos sistemas de comunicação e tomada de decisão; nas políticas e práticas de gestão de pessoas, mas principalmente, na mentalidade, nos valores e na cultura organizacionais.

2.3 COMPETÊNCIA E VANTAGEM COMPETITIVA

Fleury e Fleury (2004) apresentam a abordagem sobre o círculo virtuoso e a relação entre competências organizacionais e estratégias competitivas nas empresas, explicando como essa abordagem contribui para a construção de um modelo que relaciona competências e estratégia organizacional, conforme ilustrado na figura 01. Tal modelo apresenta a dinâmica entre os diversos níveis de competências que se formam na organização e que podem ser explicados da seguinte maneira:

[...] em um nível mais geral as competências organizacionais, que se formam nas unidades e funções; destas, algumas são consideradas competências essenciais e são básicas quando da elaboração da estratégia competitiva; as competências essenciais produzem atributos que constituem as competências distintivas percebidas pelos clientes. Essas competências são formadas a partir da combinação de recursos da organização e de competências individuais [...] a aprendizagem, intrínseca a esse processo, cria novas competências individuais em um círculo virtuoso (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 49).

Fig. 01 Círculo Virtuoso: Estratégia, competências organizacionais e competências individuais



Fonte: Fleury e Fleury, 2004, p. 50

Assim, com base, ainda, nas abordagens de recursos da firma, das competências essenciais de Prahalad e Hamel e da estratégia competitiva de Porter, Fleury e Fleury (2004) avançam na discussão conceitual sobre competências essenciais, organizacionais e individuais, todas relacionadas à definição de estratégia organizacional.

Fleury e Silva (2005) apresentam o conceito de capacidades dinâmicas elaborado por Teece, Pisano e Shuen (1997), que se referem às capacidades de alto nível que têm efeito específico de reorganizar as competências mais rotineiras de uma organização. Tal abordagem privilegia o desenvolvimento de capacidades de gestão e combinações de habilidades funcionais e técnicas difíceis de imitar. O termo “dinâmicas” refere-se à capacidade de renovar competências em consonância com as alterações do ambiente de negócios. O termo “capacidades” enfatiza o papel-chave da gestão estratégica, qual seja, o de adaptar, integrar e reconfigurar apropriadamente as competências pessoais específicas (*skills*), os recursos e as competências funcionais internas e externas da organização, de forma a atingir os resultados desejados.

Ainda, na esfera da competência como geradora de vantagem competitiva, Fowler et al. (2002) apresentam um método que possibilita à empresa identificar e avaliar suas competências, além de promover a conscientização e incentivar discussões a respeito. De acordo com esses autores, o mesmo estudo fornece diretrizes com o objetivo de auxiliar os executivos e gerentes de nível intermediário a utilizar competências como ferramentas na geração de lucro e vantagem competitiva.

Antes de apresentar resumidamente o método, vale apontar que os autores afirmam que “as competências combinam conhecimento e habilidade; representam tanto a base de conhecimentos tácitos quanto o conjunto de habilidades, necessários para a realização de ações produtivas” (FOWLER et al., 2002, p. 37).

O método desenvolvido por esses autores sugere quatro aspectos: o caráter tácito, a robustez, a fixação e o consenso, para auxiliar a determinar o valor de uma competência como fonte de vantagem competitiva sustentável, a saber:

- caráter tácito: reflete até que ponto uma competência está baseada em um conhecimento que resiste à codificação e à divulgação;
- robustez: caracteriza a suscetibilidade de uma competência às mudanças no ambiente;
- fixação: relativa a impossibilidade da competência ser transferida para outra empresa;
- consenso: reflete o entendimento compartilhado ou as percepções comuns dentro de um grupo.

Alegam, ainda, que, ao analisar esses aspectos, os gerentes podem obter uma visão adequada da força das competências existentes na empresa e identificar pontos de vulnerabilidade dessas competências. Outro aspecto apontado diz respeito à essencialidade da perspectiva do gerente de nível intermediário. Justificam esse aspecto alegando que as experiências desses gerentes, em decisões relacionadas à implementação e seus resultados, constituem excelente base para a avaliação das competências.

Leite e Porsse (2003) apresentam suas considerações a partir da teoria da competição baseada em competências, que propõe combinar duas perspectivas da teoria estratégica: a escola de posicionamento estratégico e a teoria baseada em recursos. Esta última reconhece os níveis de incertezas que envolvem a mudança estratégica, assim como a importância dos processos de criação de conhecimento e aprendizagem organizacional. Os autores sugerem uma proposta pedagógica construtivista, com foco na andragogia, para a eficácia dos processos de criação de conhecimento e da aprendizagem organizacional. A idéia central do estudo é associar os conceitos de criação de conhecimento e aprendizagem organizacional para a conquista da vantagem competitiva.

Carvalho e Rabechini (2003) tratam do tema competência sob o ponto de vista do perfil de profissionais em equipes de projeto, considerando a importância dos projetos para a viabilização de negócios para as empresas que buscam uma vantagem competitiva pela inovação. Desta forma, os autores justificam que gerar competências na formação de equipes de trabalho é de fundamental importância, além da questão de administrar múltiplas funções em diferentes perspectivas.

A análise de Carvalho e Rabechini (2003) pauta-se nos aspectos relacionados à formação de competências em equipes de projetos, levando em conta duas orientações: na tarefa focada em resultado e nas pessoas; para tanto, analisaram esses dois *clusters* de indicadores (tarefas e pessoas), balizados pelo ciclo de maturidade organizacional dos projetos.

As conclusões dos autores acerca do estudo são:

- indicadores mais fortemente percebidos, do lado pessoal, são os que se referem à motivação da equipe em buscar resultados e o empenho em fazer interface externa com a corporação e os interessados (*stakeholders*);
- indicadores menos relevantes, do lado das tarefas, referem-se ao objetivo e resultado claro que o projeto deve atingir.

Esses autores, ao comparar os indicadores de tarefa com os de caráter pessoal, constatam que as equipes, embora se motivem em buscar resultados, tornam essa busca ineficaz, em função da falta de visibilidade dos objetivos relativos ao projeto. Tal descompasso compromete a motivação das equipes, bem como a eficácia dos projetos.

Outra constatação é referente às questões ligadas à eficiência nos projetos que não apresentaram bom desempenho, em especial, as relacionadas aos custos e prazos, e as relativas à elaboração de tendências e cenários. De acordo, ainda, com esses autores, isso ocorre em função de não existir uma preocupação sistemática com o planejamento e controle, típicos das fases mais avançadas do modelo de maturidade organizacional dos projetos. Junto com este fato, destacam a tímida preocupação com a formação de competências em gestão de projetos e com o autodesenvolvimento, aliados à falta de integração interna, itens necessários para se atingir o ciclo de maturidade organizacional dos mesmos.

Bitencourt e Moura (2006) apresentam uma análise sobre as articulações entre as estratégias e o desenvolvimento de competências gerenciais, verificando como ocorre a aprendizagem organizacional. Entendem que o fato da empresa estabelecer ações estratégicas em função das suas competências transforma essa prática em força motriz da gestão organizacional. Segundo as autoras “a questão estratégica está diretamente vinculada ao diagnóstico das competências da empresa, tendo desdobramento na gestão dos processos internos” (BITENCOURT e MOURA, 2006, p. 2). Para elas, a estratégia se vê condicionada pela dependência de trajetória na medida em que a tecnologia, a aprendizagem e as experiências são próprias de cada empresa.

Marcondes e Pires (2004) abordam a questão sob competências essenciais como elemento fundamental na busca pela melhoria da competitividade no setor bancário. Os autores apresentam as seguintes constatações:

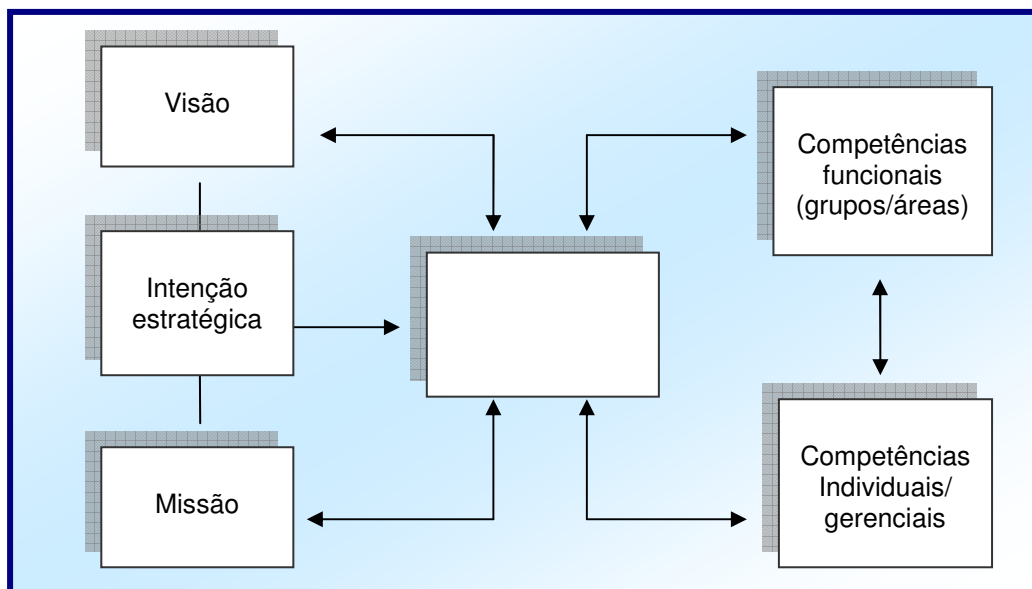
- o conhecimento não é objeto de gestão e a ênfase é dada à manipulação de dados sobre os clientes, sem considerarem as oportunidades efetivas de aprendizado;
- a inovação não se configura como essencial para a sobrevivência dos bancos estudados, pois não é vista como vantagem competitiva sustentável, considerando que as práticas de imitação são corriqueiras;
- as competências essenciais são um conceito claro para os executivos entrevistados, mas eles não têm clareza quanto a como conectá-las com as competências individuais, além do que são favoráveis mais à sua aquisição externa do que ao desenvolvimento delas internamente.

Ruas (2005) aborda, a questão da gestão por competências como contribuição à estratégia das organizações e observa que, na instância corporativa e sob a forma de competência coletiva, a competência organizacional é associada aos elementos da estratégia competitiva da organização: visão, missão e intenção estratégica, conforme ilustrado na figura 02. O autor coloca que a noção de competência organizacional é muito menos difundida e conhecida do que a dimensão individual de competência e que aquela noção passou a ser mais explorada a partir da difusão do conceito de *core competence* abordado por

Prahalad e Hamel nos anos 90, em que representa uma espécie de contraponto às ideias que sustentam o planejamento estratégico com base no “posicionamento no ambiente”.

No entendimento de Ruas (2005), Prahalad e Hamel defendem a perspectiva de que a concepção de uma estratégia competitiva não pode prescindir da análise das capacidades dinâmicas internas à organização. Entendem que as capacidades dinâmicas internas à organização podem constituir a base de ação estratégica externa.

Fig. 02 Configurações organizacionais da noção de competências



Fonte: Ruas, 2005, p. 45

É a partir dessa lógica que Prahalad e Hamel (1990) desenvolvem o conceito de *core competence*, construído com base na observação das experiências e desempenhos excepcionais de algumas empresas à época (Sony, Fedex, Cannon, Honda, Wal Mart). De acordo com Ruas (2005) esse conceito é expresso como o: “conjunto de habilidades e tecnologias que resultam por aportar um diferencial fundamental para a competitividade da empresa” (RUAS, 2005, p. 43). A partir de sua difusão, o conceito de *core competence* passa a constituir a principal referência da noção de competência no âmbito das organizações. O autor completa seu raciocínio alegando, que a *core competence* é: “[...] um tipo específico de

competência organizacional bastante raro e que propicia um amplo diferencial competitivo” (RUAS, 2005, p. 43).

O conceito de *core competence* aporta um instrumental bastante oportuno para o caso das empresas que pretendem fortalecer sua competitividade por meio do desenvolvimento de certas capacidades ou competências e reforça a idéia de que o desempenho eficaz depende de capacidades/competências consistentes e presentes no âmbito da organização (RUAS, 2005). Desta forma, o autor, reforça o conceito de Prahalad e Hamel, que para se constituir em *core competence*, uma competência organizacional deve satisfazer a três critérios de validação:

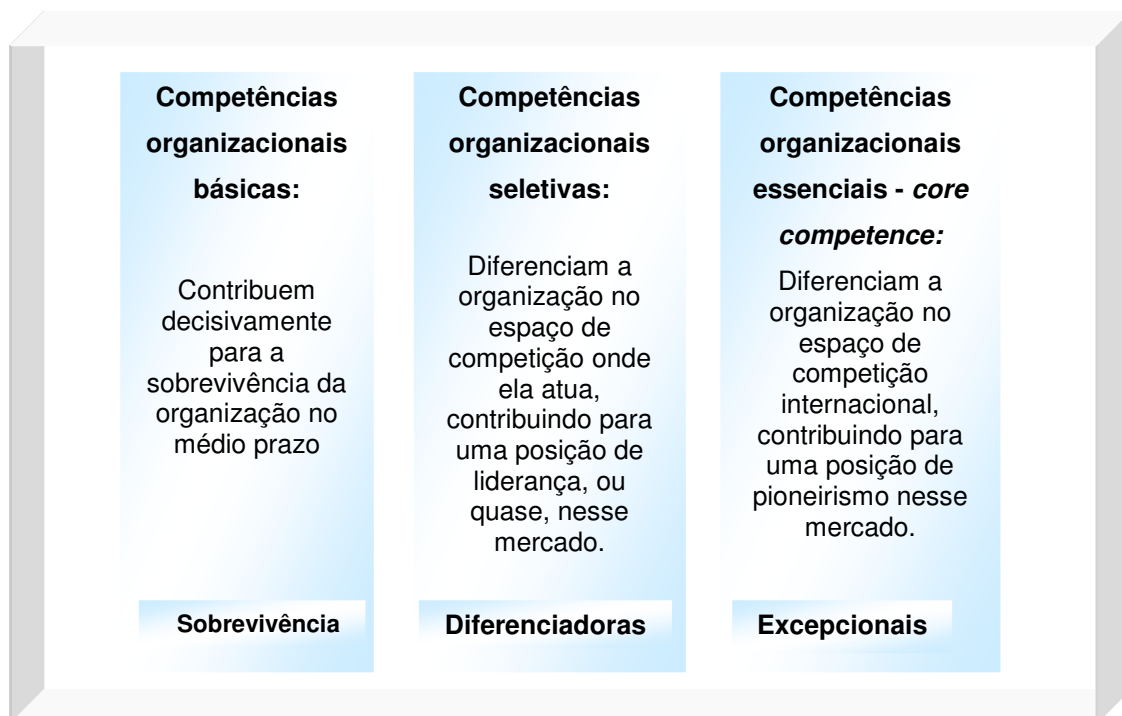
- deve contribuir decisivamente para o valor agregado aos produtos e serviços que são percebidos pelos clientes da empresa, seja em termos de preço, qualidade, disponibilidade ou ainda seletividade;
- deve oferecer acesso potencial a uma ampla variedade de mercados, negócios e produtos;
- finalmente, deve ser de difícil imitação, o que prorrogaria a vantagem da empresa por um tempo maior (RUAS, 2005, p. 43).

Contudo Ruas (2005) observa que, quando se trata de aplicar essa noção de forma mais abrangente, ou seja aplicando-a em ambientes menos “extraordinários” do que os empregados por Prahalad e Hamel, as coisas não se constituem da forma como esses autores propõem. Em suas observações empíricas, Ruas (2005) aponta, que a validação das *core competences* entre as empresas, denominadas por ele, de “empresas comuns”, torna-se um processo bastante problemático, já que não se conseguiu em nenhum caso validar os três critérios simultaneamente, em especial o terceiro. Por outro lado, o autor apresenta, que essas empresas têm sobrevivido de forma consistente em mercados instáveis, e que as capacidades internas de algumas delas conduziram até mesmo à geração de diferenciações importantes no âmbito de mercados regionais ou nacionais. Desta forma, o desdobramento do conceito de *core competence* para o de competência organizacional, considerado por Ruas como um conceito menos excludente, permitiu ao autor identificar, entre as empresas, competências que podem ser classificadas como do tipo organizacional, pois transitam por todas as áreas da empresa e contribuem, significativamente para a sobrevivência, ou mesmo, para a diferenciação dessas empresas em seus mercados de atuação.

Ruas (2005) apresenta, ainda, como resultado da sua pesquisa, a configuração dos níveis das competências organizacionais, diferenciando-as em competências organizacionais básicas; competências organizacionais seletivas e

competências organizacionais essenciais (*core competence*), conforme demonstrado na figura 03. O autor observa também que esses níveis não significam um processo evolutivo no qual, de um tipo de competência menos consistente se evolui necessariamente para outra mais consistente; ao contrário, a relação entre elas tem mão dupla, o que significa que uma competência organizacional seletiva pode vir a perder essa condição e tornar-se básica em virtude das mudanças ocorridas no mercado ou das alterações na própria gestão interna da competência em questão. O mesmo pode acontecer com uma competência organizacional seletiva que passa a essencial. Segundo o autor, essa tipologia de competências organizacionais serve para se avaliar o nível de contribuição da competência em questão para a competitividade da empresa, o que significa que uma mesma empresa pode apresentar simultaneamente esses três tipos de competências organizacionais.

Fig. 03 Classificação de competências organizacionais em diferentes níveis de competitividade a partir dos resultados empíricos observados em empresas da região Sul do Brasil



Fonte: Ruas, 2005, p. 46

Ruas (2005) ao fazer a análise da dimensão individual das competências aborda, que o deslocamento do eixo da competência do cargo para o indivíduo envolve em uma nova forma de “manusear” o conceito. Assim, observa o autor, “o

significado de competências adquiriu uma vida própria no sentido de ser flexível, dinâmico e em constante transformação” (RUAS, 2005, p. 169).

Para o autor a apresentação da noção de competências individuais é a base da discussão sobre as competências organizacionais. Embora a literatura identifique uma divisão clara entre a perspectiva individual e a perspectiva organizacional, percebe-se que as descobertas de uma perspectiva logo são apropriadas para o avanço nas descobertas de outra. Assim, a noção de evento, de entrega e de complexidade, já definidas anteriormente no item 2.1, tornaram-se referências básicas, que explicam a transição de estoque de competências para a de mobilização de recursos, e, desta forma, apresentam-se como elementos que fundamentam a noção de competências nas duas perspectivas.

2.4 COMPETÊNCIA E AS ABORDAGENS DA ESCOLA FRANCESA NA PERSPECTIVA DE ZARIFIAN E LE BOTERF

Zarifian (2001) estrutura sua abordagem sobre o comportamento aberto à inovação a partir de três lógicas, a saber: a da competência; a de serviço ou valor e a da ocupação, essa última no sentido da função exercida pelo profissional no âmbito da organização e atrelada ao cargo; portanto, utiliza essa lógica para demonstrar a sua contraposição à lógica da competência.

De acordo com esse autor, uma das asserções fortes da lógica da competência é que a mobilização de competências na atividade profissional é geradora de valor econômico para a empresa e de valor social para a pessoa. O que diferencia a competência de um trabalhador “taylorizado” é que ela expressa uma autonomia de ação do indivíduo, que pode acontecer em uma equipe de trabalho ou em uma rede de trabalho, que se engaja subjetiva e voluntariamente em virtude de suas iniciativas, na melhoria do valor produzido. O autor alega, ainda, que esse engajamento poderá se manifestar em virtude da reatividade às demandas dos clientes, considerando a sensibilidade da pessoa em relação à emergência de novas necessidades em termos da melhoria do serviço prestado.

O autor considera que a lógica de serviço se apoia em usos reais e, desta forma, confere poder de avaliação ao ofertante do serviço. O que significa dizer que

esse poder atribui ao ofertante, não apenas condições sobre a capacidade de oferta, de invenção de soluções inéditas diante de diversas utilizações possíveis do serviço, mas também o poder sobre a avaliação dessas utilizações. Assim o autor conclui que:

autonomia, de um lado, oferta de serviço, do outro lado, são os dois pólos que permitem articular mobilização de competências e produção de valor para clientes-usuários de maneira que rompe com a produção taylorista (ZARIFIAN, 2001, p. 98).

Para Zarifian (2001), quanto mais simples, flexível, inovador e em conexão direta com as tendências emergentes se der o funcionamento de uma organização, mais facilmente as oportunidades de valor poderão ser percebidas e assim distinguir determinada organização de outras.

A reflexão sobre a relação entre competências e criação de valor leva, de acordo com o autor, a avançar uma característica central em relação à competência, que é denominada por ele “plasticidade das competências”. O autor entende por “plasticidade das competências” a capacidade de se reformular em função de oportunidades e de mudanças de situação profissional.

Alega, ainda, que é exatamente nesse aspecto que a lógica da competência se afasta da lógica da ocupação em sua definição tradicional. Para o autor, enquanto que a ocupação no sentido tradicional é sustentada por regras internas, difíceis de serem modificadas, concebidas em um ambiente de mercado relativamente fechado, com ofertas de produtos estáveis e dependentes do saber-fazer acumulado no decorrer de sua história; a competência distingue-se por sua capacidade de se recompor em função de situações novas; portanto, é uma abordagem aberta da ocupação.

Para ele a plasticidade pode ser desenvolvida apoiada em conhecimentos profundos relativos a áreas técnicas específicas, que exigem sólidas capacidades de aprendizagem e de generalização e em um comportamento aberto à inovação. Assim, uma das características essenciais das competências “abertas” é sua sensibilidade às variações de demanda dos clientes e ou às possibilidades das variações técnicas, que, em determinado momento, podem, ainda, não terem expressões significativas, mas que poderão ter desenvolvimentos expressivos em um futuro próximo. Utiliza, como exemplo, as modificações no modo de vida de uma população que, em determinado momento, não tomaram visibilidade significativa,

mas que podem se desenvolver rapidamente, e, assim, ao ter clara essa percepção, a organização poderá antecipar-se a atender uma demanda que, ainda, não estava manifestada, fato esse, que possibilitará à organização destacar-se em seu mercado de atuação.

Para Zarifian (2001, p. 101) as competências estão, simultaneamente, “a montante e a jusante desses movimentos de valorização”, e explica:

- a montante por sua sensibilidade, por sua plasticidade, sua abertura à previsão.
- a jusante pela rapidez em se adaptar a uma situação nova, a fazer face a ela (ZARIFIAN, 2001, p. 101).

Le Boterf (2003) apresenta que uma das características esperadas do profissional é: “saber mobilizar e combinar, de modo pertinente, um conjunto de recursos para administrar uma situação complexa” (p.133). De acordo com o autor, para que isto ocorra são necessários dois elementos-chave, as representações operatórias das situações ou dos problemas a tratar e a imagem que o profissional tem de si mesmo. Este último elemento implica o profissional usar o conhecimento que ele tem do que sabe e saber fazer, definido pelo autor como os metacconhecimentos. Porém, para elaborar competências pertinentes a partir dos recursos disponíveis, o profissional não pode somente saber e querer agir, é necessário que ele possa agir.

Vale aqui explicitar o entendimento do autor sobre “recursos”. Para ele, o profissional dispõe de uma “dupla instrumentalização”, a qual domina. Essa instrumentalização é constituída por recursos pessoais, que são os saberes, o saber-fazer, as aptidões ou qualidades adquiridas por experiências. A outra instrumentalização é constituída por recursos do meio, que são as máquinas, as instalações materiais, as informações e as redes relacionais. Conclui que, embora a competência se baseie na faculdade de usar essa dupla instrumentalização, não se confunde com ela. A competência “é a faculdade de usar essa instrumentalização de maneira pertinente” (LE BOTERF, 2003, p.93).

Considerando que diversos são os conceitos que se interligam ao conceito de competência de Le Boterf e dada a complexidade desses conceitos, a forma como são abordados pelo autor, e, ainda, a estreita ligação com o tema da presente pesquisa, percebeu-se a necessidade de se explicitar melhor alguns dos aspectos conceituais, que serão explorados nos próximos subitens. Nesses subitens, será

apresentada a relação entre o conceito de competência e os conceitos de: representação operatória; autoimagem; metaconhecimento; profissionalismo; bem como o modelo de formação e desenvolvimento de competências proposto e denominado pelo autor de “navegação profissional”.

2.4.1 Competência e o conceito de representação operatória

Para o autor, representação operatória significa elaborar uma representação funcional da situação e das práticas profissionais nas quais os profissionais devem intervir. O caráter funcional da representação feita pelo profissional é essencial, pois se trata da representação particular a respeito de um problema e de uma escolha de esquemas de ação para resolvê-lo, o que significa dizer que a representação não visa nem à exaustividade e nem mesmo à exatidão. Assim, a representação é sempre uma reinterpretação, uma reconstrução do meio ou do estímulo. Para o autor, saber agir: “é mais saber escolher uma conduta e uma estratégia do que se moldar a uma resposta comportamental. O profissional, como todo sujeito, reage à representação que tem de um estímulo, e não ao próprio estímulo” (LE BOTERF, 2003, p. 134).

Le Boterf (2003) considera, ainda, que as representações operatórias podem tomar a forma de mapas cognitivos, ou seja, são esquemas que compreendem os conceitos e as relações que os unem a um objetivo particular. Os conceitos podem ser considerados como variáveis suscetíveis a assumirem diferentes valores. As relações estabelecidas entre os conceitos são relações de causalidade, relações de meios/fim, relações condicionais.

Outro aspecto importante sobre a representação operatória, de acordo com Le Boterf (2003), é que esta constitui para o profissional um meio de agir sobre o seu próprio pensamento, representando-o e objetivando-o. Assim, o profissional pode ser visto como produtor de suas próprias competências, uma vez que a representação funcional, vista pelo autor como verdadeiro teatro de operações mentais, permite ao profissional exteriorizar o que se sabe e o que se sabe fazer, tomar consciência disso e, conseqüentemente, criar, modificar ou fazer progredir o saber que possui e o saber-fazer.

Outra atribuição dada por Le Boterf (2003) em relação à representação operatória é que esta encontra-se no cerne dos processos de resolução de problemas, fato que pode ser observado considerando quatro funções principais demonstradas por ele:

- função cognitiva: representar para si uma situação para compreendê-la. É um mapa de navegação que permite representar para si, de maneira familiar, fenômenos não-familiares. A representação permite ganhar em inteligibilidade da situação. Ela organiza uma grande quantidade de informações para culminar na configuração de um problema.
- função previsional: antecipar a evolução das variáveis da situação e as consequências das hipóteses de ação. É uma ferramenta de prognóstico.
- função decisional: identificar as decisões a serem tomadas.
- função narrativa: dotar-se de uma representação desejável da situação (LE BOTERF, 2003, p. 144).

O autor diz, que compreender um problema ou uma situação nem sempre é construir uma representação apropriada desse problema, mas muitas vezes, é também modificar a forma de enxergá-lo, ou seja, modificar as representações constituídas anteriormente, além do fato de enriquecer, simplificar e situar essas representações em níveis pertinentes de abstração.

Portanto, o que se conclui é que a competência pode ser também construída a partir da orientação e das condições de mobilização relativas aos conhecimentos já constituídos, que podem ser reconstituídos considerando a necessidade de resolver problemas, dadas as situações apresentadas no decorrer da vivência do profissional; porém, vale ressaltar que há a necessidade de abertura por parte do profissional para que isso ocorra.

2.4.2 Competência, autoimagem e metachecimento

De acordo com Le Boterf (2003), não é apenas em função de uma representação operatória que o profissional mobiliza seus recursos, mas também em função da representação que tem de si mesmo, da forma como se aprecia e se autoavalia. A boa representação que o profissional tem de si mesmo é importante para que possa antecipar como é capaz de se comportar ou reagir em determinada situação. Uma imagem negativa de si ou mesmo a falta de confiança se tornam fonte de inibição, de desvalorização e, conseqüentemente, de incompetência.

Para Lévy-Leboyer (1993) a autoimagem é uma imagem construída ao longo das vivências do indivíduo. A síntese de experiências passadas é estruturada a partir do sistema de valores do indivíduo e de seu meio de pertença. A autoimagem é dinâmica, uma vez que se modifica a partir de novas situações vivenciadas.

É em função da imagem construída a partir das experiências pessoais, que o indivíduo busca suas motivações e encontra disposição para se envolver em projetos ou atividades. É em virtude da variedade dos contextos situacionais encontrados que o indivíduo mobilizará as diversas faces de sua identidade profissional. Porém, a imagem dos próprios recursos não intervém na realização de todos os conhecimentos ou capacidades. Ao se tratar de saber-fazer rotineiro, ela não entra em jogo. Diante de qualquer nova atividade de estudo e de resolução de problemas, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo é que desempenhará um papel importante, indicando o que o mesmo acredita poder resolver e o custo pessoal que terá na resolução de problemas (LE BOTERF, 2003).

Le Boterf (2003) afirma, ainda, que a autoimagem é igualmente modelada pela relação estabelecida entre o indivíduo e os outros que se encontram à sua volta. O potencial de um indivíduo não é o que ele é capaz de fazer em um dado momento, mas o que os outros esperam que ele possa fazer. E explica, que:

[...] educabilidade ou o potencial de aprendizagem depende tanto da expectativa dos outros quanto do próprio indivíduo. A qualidade da relação com o outro está no cerne do potencial da aprendizagem cognitiva. O desenvolvimento do potencial do profissional não é mensurável por um estoque de capacidades preexistentes e que conviria realizar; é antes, o resultado de uma relação feita de confiança e de expectativa (LE BOTERF, 2003, p.151).

Explicitando a relação da autoimagem com os metacconhecimentos, Le Boterf (2003) apresenta, que os metacconhecimentos são definidos como os conhecimentos que o indivíduo tem de seus próprios conhecimentos e capacidades. É o conhecimento que ele tem do que sabe fazer. São esses metacconhecimentos que permitem ao profissional gerir, controlar e supervisionar a aplicação de seus próprios saberes. O metacconhecimento permite a orientação autônoma da ação e da aprendizagem, é a passagem da percepção a apercepção, isto é, ao conhecimento de seu próprio funcionamento cognitivo. E concluí que se os metacconhecimentos permitem ao sujeito descrever o saber-fazer operacionalizado, é a metacognição que lhe dará a possibilidade de descrever como fazer para descrever esse saber-fazer.

Para o autor é esse novo distanciamento que será o fundamento dos processos que permitem aprender a aprender.

2.4.3 Competência e o saber agir, querer agir e poder agir

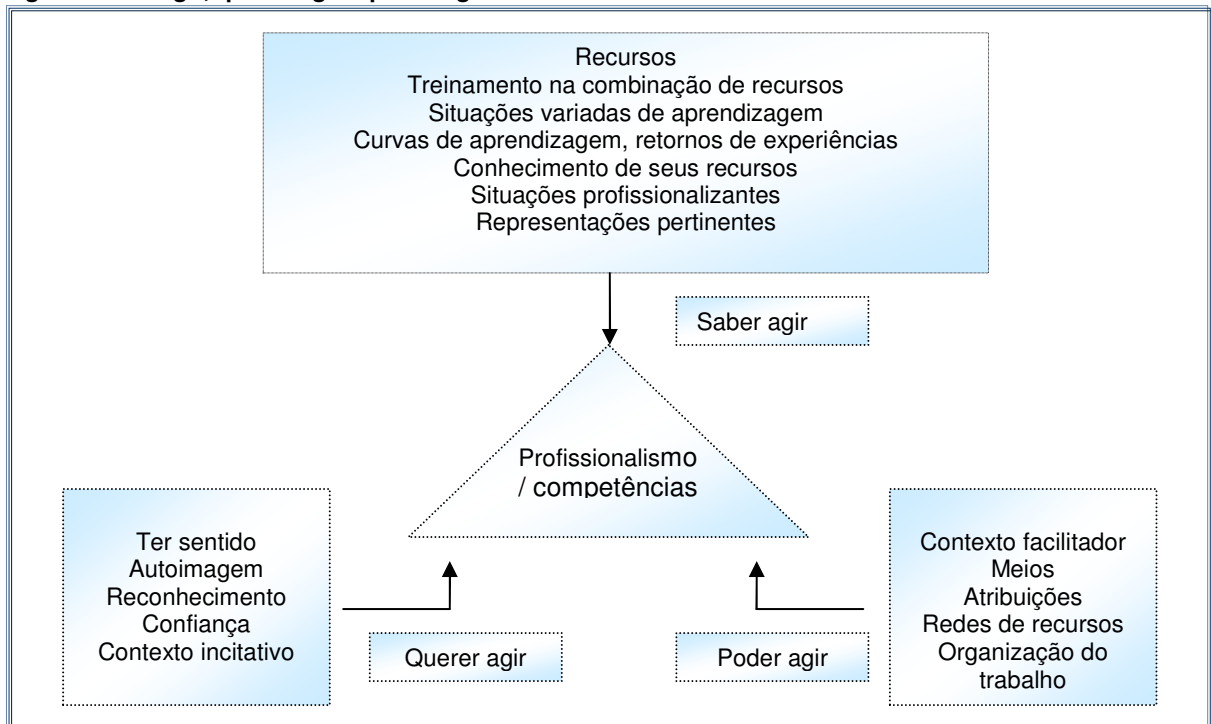
Outro aspecto abordado por Le Boterf (2003), é que tanto o profissionalismo quanto a competência não resultam apenas de um saber agir, mas também de querer e poder agir. Explica que o saber agir pode ser desenvolvido através da formação, que será enriquecida em saberes e saber-fazer. É através do treinamento, que ocorrerá a consolidação para mobilizar, combinar e transpor saberes, pois constituem situações de formação que treinam para a construção de competências. A implantação e o funcionamento do que o autor chama de “curvas de aprendizagem” é que desenvolverão no profissional a capacidade de se distanciar e funcionar, no que atribui de “pista dupla”, ou seja, metacognição e metacognição. Já em relação à construção de representações operatórias, alega que estas serão responsáveis pela orientação à seleção e combinação dos recursos mobilizados para as competências. Conclui que é a passagem para situações profissionalizantes, que permitirá adquirir saberes e saber-fazer e dará a oportunidade ao indivíduo de construir competências.

Quanto ao querer agir, Le Boterf (2003) propõe que será encorajado por desafios claros e compartilhados, por uma autoimagem congruente e positiva que incitará a mobilização para a construção das competências em um percurso de profissionalização, como também por um contexto de reconhecimento e de confiança, que facilitará ao profissional assumir riscos. Afirmo que a empresa, para desenvolver inovação, deve saber criar espaços de autonomia e de tolerância, nos quais a criatividade possa exercer-se e o controle não seja onipresente. Recomenda que é necessário avaliar a lógica do controle e o medo que ele acarreta. O autor afirma que reduzir a avaliação das competências a um controle exclusivamente externo da hierarquia é um erro de gerenciamento, uma vez que isso só desencoraja as iniciativas, as atitudes de assumir riscos, bem como o apoio e a cooperação entre as pessoas. Conclui que o querer agir implica a existência de um contexto incitativo,

que dará uma valência forte ao desenvolvimento das competências e do profissionalismo.

No que diz respeito ao poder agir, Le Boterf (2003) diz que só será possível caso exista um contexto acolhedor e facilitador, que fornecerá os meios apropriados à criação das competências, pois para ele, a organização e competências não são dissociadas. Além do contexto facilitador são necessárias atribuições que reconheçam e deem liberdade para a criação de competências, pois a “capacidade para agir supõe a autoridade para agir” (LE BOTERF, 2003, p.161). Completa seu pensamento sobre o poder agir, dizendo que ele também se manifesta através das redes relacionais de informações, que possibilitam ao profissional ampliar seus recursos por meio de contatos, condição facilitadora para construir tanto as competências quanto o seu profissionalismo. A figura 04 demonstra que o profissionalismo e as competências encontram-se estruturados por meio do saber agir, do querer agir e do poder agir.

Fig. 04 Saber agir, querer agir e poder agir



Fonte: Le Boterf, 2003, p. 161

2.4.4 Competência e profissionalismo

Le Boterf (2003, p. 161) diz que “o profissionalismo não é um estado estável”, é construído progressivamente ao longo da experiência. É o conjunto dos saberes e das competências validadas. Estabelece que há três níveis ou estágios que caracterizam a totalidade do profissionalismo de uma pessoa e não apenas o nível atribuído a esta ou aquela competência particular. Denomina cada um desses níveis como: principiante; domínio profissional e especialização, conforme ilustrados no quadro 02.

Le Boterf (2003) afirma que o profissionalismo só pode ser desenvolvido e adquirido se as pessoas se envolverem em projetos de aquisição e de desenvolvimento de competências. O profissionalismo resulta de um investimento pessoal em processo de aprendizagem, citando Carl Rogers, que já em 1969 insistia sobre a necessidade de instituir a aprendizagem experiencial e significativa. Para o autor, a construção de competências necessita de uma forte implicação do sujeito e de um envolvimento que supõe certa tenacidade.

Afirma, ainda, que o aprendizado se dá de diversas formas, através da participação em um projeto especial; realizando uma missão particular; mudando de função; transferindo seu saber ou, ainda, redigindo um artigo profissional. As próprias situações de trabalho podem ser abordadas de tal forma que se tornem oportunidades de profissionalização (LE BOTERF, 2003).

O autor diz que a falta de consciência sobre a amplitude dessa condição de aprendizagem representa ao mesmo tempo o retorno do “sujeito aprendiz” e a implantação de uma “ecologia organizacional” favorável à aprendizagem e à existência de um novo modelo de gerenciamento fundado mais na “pilotagem” do que no “controle”. Os termos “pilotagem” e “controle”, atribuídos por Le Boterf para representar o modelo proposto de profissionalismo, estão associados por analogia aos procedimentos e nomenclaturas utilizados na “navegação aérea”. A ênfase desse modelo, segundo o autor, se encontra na “passagem da engenharia da formação”, ao que ele propõe chamar de “navegação profissional”.

Quadro 02: Níveis de profissionalização

| Níveis | Procedimento/ Modo de intervenção | Contextualização dos saberes | Meta-conhecimentos | Gestão do tempo | Grau de autonomia | Autoimagem | Fiabilidade |
|----------------|--|---|---|---|--|--|---|
| Especialização | <ul style="list-style-type: none"> - Reage de modo intuitivo e global; sem se referir explicitamente às regras da profissão; vê diretamente o que é preciso fazer; não calcula sua resposta; sabe enfrentar de maneira imediata os acontecimentos; age de maneira espontânea; sabe pular as etapas de um procedimento, fazer suposições; grande capacidade de intuição e de <i>insight</i>. - Não recorre aos procedimentos, às regras e métodos habituais senão em situação inabitual de ruptura ou alterada. - Confia mais nas abordagens de estrutura do que na busca dos detalhes; grande capacidade de reconhecimento das formas. - Aplica estratégias mais globais do que analíticas; visão sintética. - Separa o essencial do acessório; economiza informações. - Antecipa a partir de sinais fracos (estímulos pouco perceptíveis). - Sabe pronunciar-se em uma conjuntura. | <ul style="list-style-type: none"> - Muito contextualizado. - Rapidamente mobilizado. | <ul style="list-style-type: none"> - Refere-se a uma heurística (que leva a uma tipologia de problemas ou de situações). - Organiza seus conhecimentos a partir de esquemas, de modelos de "teorias de ação". - Organiza seus conhecimentos em blocos ligados entre si e fáceis de mobilizar. - Sabe desenvolver metaconhecimentos que lhe permitem saber como melhor questionar seus saberes. - Conhece as utilizações múltiplas dos recursos (saberes, capacidades) que possui. - Fontes automatismos e saber-fazer incorporados. - Capacidade para saber o momento certo de operacionalizar seus conhecimentos. | <ul style="list-style-type: none"> - Pode agir bem depressa, mas sabe escolher os ritmos adequados. - Não somente reage, mas antecipa. - Imediatamente operatório. - Rapidez de execução. - Facilidade | <ul style="list-style-type: none"> - Total: pode fixar seus limites. - Sabe dar novas interpretações às regras. - Capacidade para criar suas próprias regras. - Abandono das regras de treinamento. - Assume riscos a título pessoal. | <ul style="list-style-type: none"> - Muito congruente. - Conhece os pontos fortes e os limites de especialização. - Confiança em si, sente-se à vontade, firmeza. - Sabe administrar sua imagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Grande regularidade de competência. |

Fonte: Le Boterf, 2003, p. 162

continua

Quadro 02: Níveis de profissionalização

continuação

| Níveis | Procedimento/ Modo de intervenção | Contextualização dos saberes | Meta-conhecimentos | Gestão do tempo | Grau de autonomia | Autoimagem | Fiabilidade |
|-----------------------------|--|--|--|-----------------|---|---|--|
| Domínio profissional | <ul style="list-style-type: none"> - Estratégia de estudo e de resolução de problemas. - Sabe decidir o que deve fazer para alcançar um objetivo. - Sabe tomar decisões sensatas em função de um diagnóstico e de um objetivo. - Visão global e coerente das situações - Confiança limitada na intuição; confia nos métodos de análise. - adapta as regras a um contexto. | <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizados. | <ul style="list-style-type: none"> - Bom conhecimento de seus saberes, capacidades e competências. | | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Sabe interpretar as regras. - Simplificação ou abandono progressivo das regras de treinamento | <ul style="list-style-type: none"> - Confiança em suas capacidades e conhecimentos adquiridos. | <ul style="list-style-type: none"> - Fiabilidade. |
| Principiante | <ul style="list-style-type: none"> - Visão parcial de uma situação. - Dificuldade para distinguir o essencial do acessório; perde-se em detalhes de um enunciado, ou de um problema. - Triagem deficiente das informações. - Funciona por tentativas e erros. - Progressão progressiva e analítica. - Pouco ou nenhum recurso à intuição. - Forte referência a regras e procedimentos gerais independentemente do contexto. | <ul style="list-style-type: none"> - Gerais e pouco contextualizados. | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece mal suas potencialidades e as utilizações possíveis de seus recursos; nem sempre sabe para que podem servir seus conhecimentos. - Organiza seus conhecimentos mais em função do enunciado de um problema do que de esquemas memorizados. - Saberes fragmentados. - Não sai da estrutura superficial dos problemas. - Capacidade reduzida para utilizar seus conhecimentos em tempo oportuno. | | <ul style="list-style-type: none"> - Pequena autonomia. - Aplicação das regras formais. - Grande utilização das regras de treinamento | | <ul style="list-style-type: none"> - Pouco confiável com êxitos pontuais. |

Fonte: Le Boterf, 2003, p. 163

2.4.5 O modelo de Le Boterf: navegação profissional

O modelo apresentado por Le Boterf (2003) é composto pelos seguintes componentes:

- as metas de profissionalização: um rumo a perseguir
- fazer avaliações: a prática dos balanços de posicionamento
- o mapa das oportunidades: o espaço de profissionalização representado
- a elaboração e a pilotagem dos projetos
- um itinerário negociado
- o diário de bordo: relatos e portfólio
- as condições favoráveis de navegação: o esquema diretor
- as condições favoráveis de navegação: o esquema diretor para o ambiente de competências

Para Le Boterf (2003) os projetos de percursos de profissionalização são finalizados em rumos de profissionalização que colocam em evidência o conjunto das competências necessárias de serem adquiridas. Para o autor o rumo “implica mais uma meta a seguir do que um ponto a atingir” (LE BOTERF, 2003, p.169). O profissional é quem deverá dar sentido ao seu percurso, é ele quem será o autor e coautor da sua profissionalização.

É através da prática dos balanços de posicionamento em relação à profissionalização que o profissional poderá avaliar a sua necessidade de aprendizagem para elaborar o seu percurso formativo. Considerando que o caminho a percorrer não depende somente do rumo, mas também do ponto de partida estabelecido. Assim os percursos de profissionalização deverão dar conta da estimativa de competências atuais das pessoas, da variação entre elas e a direção a perseguir. Contudo uma validação deve ser efetuada pelo superior imediato para depois os projetos para a aquisição ou para o desenvolvimento das competências, serem elaborados (LE BOTERF, 2003). O autor propõe que os balanços tenham como características os seguintes pontos:

- o registro das competências que foram adquiridas pelas pessoas, sendo que esse registro deverá permitir nomear os conhecimentos adquiridos de maneira a tornar as competências visíveis e comunicáveis;
- mencionar provas avançadas para que haja reconhecimento e validação das competências. Essas provas se referem a critérios de utilidade em relação aos clientes, a critérios de eficácia em relação aos objetivos de desempenho e a critérios de conformidade. As provas devem ser produzidas através das observações de situações reais de trabalho ou de situações de simulação;
- basear-se na apreciação de instâncias legitimadas e pertinentes para reconhecer e validar as competências adquiridas ou desenvolvidas;
- considerar não apenas a aquisição de competências, mas também a evolução global do profissionalismo; portanto trata-se da apreciação da competência do profissional;
- fazer avaliações sobre a modalidade de aprendizado, ou seja traçar percursos de profissionalização adaptados não somente aos estilos de aprendizagem das pessoas mas também para treiná-las em modos de aprender com os quais têm pouca familiaridade;
- serem realizados de acordo com periodicidade apropriada ao conteúdo;
- estruturar a autoimagem do profissional; portanto o balanço deve constituir uma oportunidade de mediação para desenvolver a autoimagem;
- combinar uma abordagem tanto retrospectiva quanto prospectiva do desenvolvimento do profissionalismo;
- propiciar projetos de melhoria ou de desenvolvimento do profissionalismo, que sejam coerentes como os projetos pessoais de evolução considerados pelo profissional.

Quanto ao mapa de oportunidades, Le Boterf (2003) propõe, que a sua função deverá indicar as diversas situações que poderão constituir oportunidades de profissionalização, o que significa dizer que nem todas as situações são possíveis de propiciarem aprendizagem. O autor diz que uma situação de trabalho só se tornará

uma situação profissionalizante a partir do momento em que for reflexão, formalização e objeto de análise.

Em relação à elaboração e à pilotagem do projeto, o autor expõe que dado um rumo, um mapa das oportunidades, um balanço de competências e considerando que as situações do entorno sejam favoráveis, a pessoa poderá com o seu superior imediato e eventualmente, com a ajuda da área de recursos humanos, elaborar um projeto de percurso de profissionalização. Após a elaboração da pilotagem do projeto, um itinerário deverá ser negociado, para que o projeto se torne um contrato estabelecido mediante a negociação entre o empregado e a empresa. Esse projeto deverá contemplar as metas de profissionalização; as metas de efeitos esperados; os objetivos que o empregado busca atingir; o tempo necessário e o envolvimento para a realização do percurso.

O diário de bordo, conforme denominado por Le Boterf (2003), deve contemplar os relatos e o portfólio das competências; é onde serão descritas as competências adquiridas e os objetivos atingidos. O diário poderá distinguir dois tipos de conhecimentos adquiridos: os saberes fundamentais, técnicos ou profissionais; e os conhecimentos adquiridos com as experiências, saberes e saber-fazer.

No que diz respeito às condições favoráveis de navegação, Le Boterf (2003) apresenta que os “princípios diretores” devem ser respeitados e, portanto as regras devem ser claras e aceitas. Os “princípios diretores” são constituídos pelas regras de mobilidade da empresa; pela modalidade de avaliação; pela forma como se dá a organização do trabalho; pelo processo de comunicação interna, e pelo modelo de formação, entre outros princípios que fazem parte das políticas e práticas adotadas pela empresa. São essas variáveis que devem se correlacionar para favorecer às dinâmicas de profissionalização e criar uma ecologia favorável à adoção e ao desenvolvimento de competências.

2.5 DA COMPETÊNCIA INDIVIDUAL A COMPETÊNCIA COLETIVA

Na perspectiva de Zarifian (2001) acerca da competência individual e competência coletiva, é a organização, em especial, que permite unir a competência individual à competência coletiva e apresenta duas “pistas” para esse entendimento:

- primeira pista: a competência individual, ainda que se manifeste por meio de uma pessoa, através da constatação do que esta sabe fazer, o total da sua produção ocorre pelo resultado alcançado entre diversas fontes de saberes, pelas trocas estabelecidas em seu percurso educativo e profissional. A multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades e de experiências é combinada em si mesmo provocando uma alquimia difícil de ser codificada. É nesses contatos que, em larga medida, as competências de um indivíduo são desenvolvidas e atualizadas.
- segunda pista: é em uma equipe ou em redes de trabalho que se estabelece a competência coletiva. Esta competência vai além da soma das competências individuais; esse fato pode ser explicado pela sinergia observada nos trabalhos desenvolvidos em equipes. Contudo para que a competência coletiva se estabeleça é necessário que as pessoas construam e compartilhem e referenciais comuns, que devem estar manifestados na linguagem profissional adotada, nas imagens operativas comuns, na necessidade de cooperação estabelecida e no compartilhamento das mesmas implicações referentes ao que deve ser alcançado.

Para Le Boterf (2003) administrar e desenvolver o capital de competências de uma empresa não se limita a administrar e desenvolver, apenas, as competências individuais de cada empregado, pois a competência de uma empresa não equivale à soma das competências individuais, o que importa é a qualidade da combinação ou da articulação entre os indivíduos e suas competências.

A competência coletiva é uma “resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais” (LE BOTERF, 2003, p. 229). Dessa forma, a compreensão da competência coletiva não pode ser obtida por uma simples adição de competências parciais ou adquiridas por si mesmas; é necessária a visão de conjunto das relações estabelecidas entre as competências individuais em si e a própria empresa, que pode ser considerada

como um “sistema de competências”. A noção de competência coletiva não se reduz, portanto, àquela das equipes com responsabilidade ampliada ou organizada por ilha ou unidade elementar. A competência coletiva é uma competência em rede.

Assim, Le Boterf (2003) aponta alguns componentes necessários para que se estabeleça uma competência coletiva. Abaixo seguem descritos cada um desses componentes:

- “um saber elaborar representações compartilhadas”: a condição aqui é a convergência dos referenciais individuais na direção a um referencial comum, é a criação de um “espaço de problema” comum. Essa compatibilidade supõe que cada indivíduo aprenda, às vezes, a mudar de ponto de vista, a modificar seus esquemas representativos habituais. A idéia é que o todo esteja, também representado, na parte. Segundo o autor, as representações compartilhadas são compostas de normas, de valores coletivos, de prioridades, de esquemas de interpretação, de sistemas comuns de referências e de temas de ação. Elas favorecem a convergência das iniciativas individuais, a previsibilidade mútua dos comportamentos e a busca de acordos.
- “um saber comunicar-se”: este componente prevê a criação de um vocabulário técnico, um código de linguagem próprio à natureza do negócio e desta forma poder ser compartilhado entre as pessoas. O código compartilhado é, ao mesmo tempo, fator e sinal de integração, pois ele reforça a coesão da equipe por diferenciação com os que não fazem parte dela. Assim, é estabelecida uma linguagem operativa, que não é exportável, que se torna jargão em relação às pessoas que não dominam os conhecimentos referentes a essa linguagem.
- “um saber cooperar”: para que a competência coletiva aconteça, é necessário haver conhecimento compartilhado, para que seja possível coagir e coproduzir, o que implica em algumas vezes abrir mão de determinada competência para se aprender outra, fato que implica a necessidade de “aprender a desaprender”. Para que a competência coletiva se estabeleça, é condição colocar à disposição da equipe as competências individuais, para que se possam estabelecer a complementaridade e a polivalência. Outro dado importante é a

condição de visibilidade que cada indivíduo deverá ter sobre o impacto da sua contribuição pessoal para se atingir o desempenho desejado.

- “um saber aprender coletivamente da experiência”: para que a competência coletiva seja possível, é necessário que as pessoas envolvidas possam tirar lições de aprendizagem das experiências vividas coletivamente, que possam aprender tanto através do sucesso quanto através do insucesso.

2.6 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

De acordo com Boog (1991), a função gerencial prevê que o gerente seja capaz de realizar equilibradamente o potencial de resultados, de pessoas e de inovação da organização; o gerente que faz a ligação entre a empresa e as pessoas que nela trabalham, sendo responsável pela composição de forças e interesses. Dessa forma, o papel gerencial é caracterizado pelo exercício de habilidades técnicas, representadas pelo conhecimento específico de um cargo gerencial; habilidades humanas, que representam a forma de lidar com pessoas; e habilidade conceitual, que representam a necessidade do gerente ter uma visão sistêmica, do todo.

Oderich (2005) observa que os conceitos sobre gerência apresentam uma visão genérica da função e, a partir dessa observação, a autora coloca que com as novas formas de organização e gestão, cada vez mais comuns no mundo do trabalho, a função gerencial vem sofrendo alterações. Alega, também, que a literatura mais atual já prevê empresas com redes de líderes, equipes autônomas de trabalho, gerência rotativa, entre outras formas de gestão. Diz que no cenário atual, o gestor necessita ampliar suas capacidades, além de desenvolver outras novas capacidades.

Essa autora baseia suas colocações alicerçadas em uma pesquisa realizada em três empresas reconhecidas pela sua gestão de recursos humanos no Estado do Rio Grande do Sul, buscando investigar como a noção de competências é apropriada e quais processos que essas empresas utilizam para administrar o desenvolvimento de novas demandas de competências gerenciais. Realiza seu

estudo por meio de uma análise teórico-prática sobre a gestão de competências gerenciais.

A autora, ao apresentar as suas considerações finais sobre o estudo, demonstra: que as empresas pesquisadas estão acompanhando as tendências na área de desenvolvimento gerencial, em especial o conceito de competências; e, que adotam o termo competências, considerado como conhecimento, habilidades e atitudes, com pequenas variações. Observa, também, que a noção de competências apresenta na prática grande ênfase na habilidade e no conhecimento, fato que corrobora, de acordo com a autora, a proposta de Freedberg (2000), no sentido de que é mais fácil medir, desenvolver e trabalhar com conhecimento e habilidade do que com atitudes (ODERICH, 2005, p.110). Recomenda que é justamente na atitude que reside o grande diferencial, sem o qual o conceito de competências não estaria sendo um avanço efetivo, e, portanto, deveria ser mais bem trabalhado.

Bitencourt (2005) em outro estudo realizado em três empresas brasileiras sobre a noção e o conceito de competências a partir da revisão das principais correntes teóricas, investigou a percepção de um grupo de 19 gestores integrantes dessas organizações, que destacaram as principais experiências que os estimularam a desenvolver suas competências.

Este estudo, segundo essa autora, levantou questões críticas sobre a gestão de competências considerando a multiplicidade de abordagens e das práticas, ainda, incipientes que foram caracterizadas pelas empresas investigadas na pesquisa. A autora observa que se, por um lado, trata-se de uma área que necessita ser (re)pensada, por outro existe um longo caminho a ser percorrido, tanto no que diz respeito à formação e desenvolvimento das pessoas quanto em se rever as articulações estratégicas das empresas e de se questionar as opções e alternativas a serem seguidas e construídas com base na própria identidade das empresas. Assim, buscou-se com o estudo uma identificação entre os programas de competências das empresas e suas estratégias competitivas.

Bitencourt (2005) propõe, ainda, algumas reflexões a partir do estudo, conforme destacadas abaixo:

- a lacuna entre desenvolvimento de competências individuais e coletivas: dificuldade em articular experiências e aprendizagens individuais na âmbito organizacional no intuito de promover competências coletivas;
- a resistência em enxergar as competências não como eventos isolados ou programas pontuais, mas como uma *estratégia articulada* voltada ao desenvolvimento contínuo e integral das pessoas e da organização;

- a preocupação excessiva com a criação de listas de atributos, instrumentos de avaliação e metodologias complexas privilegiando o produto (instrumento de análise) e perdendo o foco na importância do processo (desenvolvimento articulado de competências com base nos diversos programas e estratégias organizacionais) e formação pessoal/profissional (BITENCOURT, 2005, p. 147).

Outra observação apontada pela autora é referente ao distanciamento, no contexto atual, entre o que as empresas identificam como significativo para o desenvolvimento de competências gerenciais, demonstrado através dos programas e práticas formais, e o que as pessoas reconhecem como significativo para o seu desenvolvimento, fato que leva a questionar a própria noção de competência. Relata que, enquanto as pessoas valorizam experiências menos tradicionais, as organizações continuam investindo em treinamento e desenvolvimento para promover o desenvolvimento de competências.

No âmbito organizacional, Bitencourt (2005) aponta que é importante destacar o papel dos gerentes em estimular o desenvolvimento de competências em suas equipes de trabalho ou mesmo por ser um modelo ou perfil de gestor a ser seguido. Em relação ao acima exposto, a autora destaca, em suas conclusões, que “apesar de não ser uma prática consciente nas organizações no sentido de promoverem o desenvolvimento de competências gerenciais, as chefias desempenham um importante papel na formação das pessoas” (BITENCOURT, 2005, p. 148).

A pesquisa demonstra, em síntese, as experiências mais significativas apontadas pelos gestores entrevistados, no que diz respeito à possibilidade do próprio desenvolvimento:

- autodesenvolvimento;
- relacionamento interpessoal;
- desafios;
- satisfação social (responsabilidade social)
- experiência voltada a modelos de liderança;
- práticas do dia-a-dia;
- vivência no exterior;
- papel da universidade;
- sistemas de gestão e projetos que estimulam a visão processual e a equipe multifuncional;

- importância da família.

Com base nos pontos acima apresentados, Bitencourt (2005) aponta sobre a importância de se (re)pensar as competências a partir dos três eixos propostos por Le Boterf: formação pela pessoa, formação educacional e experiência profissional. Isso leva à reflexão sobre a importância da formação integral da pessoa quando se pensa em competência, ao invés de restringir a sua formação, apenas, à esfera profissional. Desta forma, pode-se dizer que a abordagem de competência traz consigo a idéia da educação continuada como uma proposta mais ajustada com a realidade e a necessidade das pessoas, organizações e sociedade, apontando para a lacuna existente entre os programas de educação de gestores e a realidade organizacional. Assim, Bitencourt (2005) propõe que se (re)pense as seguintes questões:

- autodesenvolvimento (formação baseada em iniciativas do indivíduo que busca o seu desenvolvimento pessoal/profissional, gerencia sua carreira, com autonomia e consciência);
- práticas voltadas ao ambiente externo da empresa e à convivência social (visão integral do ser humano);
- autorrealização (satisfação pessoal e profissional) (p. 148).

A pesquisa realizada por Bitencourt (2005) aborda o tema competências sob a perspectiva da educação de gestores, portanto o explicitado acima apresenta a proposta de se (re)pensar as questões sobre o autodesenvolvimento, práticas e autorrealização considerando os gestores. Contudo, em análise mais ampla, observa-se que essa proposta também se aplica a todos os demais profissionais que fazem parte da organização.

2.7 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nas últimas duas décadas muito se tem escrito sobre a aprendizagem organizacional, contudo há falta de consenso referentes aos termos conceituais, operacionais e metodológicos sobre o assunto (BITENCOURT, 2004).

Bitencourt et al. (2006) destacam a abordagem de Schulz (2001), sobre os três níveis de aprendizagem, conforme abaixo:

- Codificação: a organização aprende com base em codificações de interferências construídas a partir de experiências e rotinas, identificadas como aprendizagem de ciclo simples;
- *Exploration*: baseado em buscas, variações, risco, experimentação, flexibilidade e inovação, relacionada à aprendizagem de ciclo duplo;
- *Exploitation*: ênfase no refinamento, escolhas, eficiência, implementação, execução, refere-se a dêutero-aprendizagem (SCHUIZ, 2001, p. 71).

Quanto aos tipos de aprendizagem definidos por Argyris e Schön, Vasconcelos et al. (2004) descrevem que a aprendizagem de ciclo simples está baseada na detecção do erro e na sua correção, no entanto preservando os pressupostos do sistema operacional. Portanto, trabalha na melhoria contínua dos processos, sem questionar os valores de base do sistema ou mesmo as suas etapas de funcionamento.

Quanto à aprendizagem de ciclo duplo, os autores referem-se a esse ciclo como a base da inovação, que envolve um processo de percepção e exploração das possibilidades do ambiente. Apontam que em primeiro lugar, o indivíduo tem acesso às novas informações, depois compara as informações obtidas com as normas de funcionamento de um determinado sistema ou processo, para depois questionar as normas de funcionamento e iniciar as ações corretivas apropriadas, o que pode gerar a mudança de práticas, valores e pressupostos do sistema ou processo anterior.

Contudo, observam que este tipo de aprendizagem não é fácil, pois os indivíduos agem de acordo com suas crenças e seus pressupostos, que sustentam sua ação e oferecem padrões de interpretação da realidade. O pressuposto básico da aprendizagem diz respeito à mudança de ação e comportamento do indivíduo, porém, apenas, parte dos padrões, das crenças e dos pressupostos podem ser modificados. Em geral, o indivíduo resiste e adota rotinas defensivas que impedem a adoção efetiva de práticas que sejam contrárias às suas crenças básicas. De acordo com os autores, os indivíduos não adotam comportamentos ou não tomam conhecimento de informações que produzam desconforto e angústia. Os autores concluem que:

os indivíduos podem até dizer que são favoráveis à incorporação de certo tipo de comportamento, eles podem até acreditar na validade dos mesmos, mas um bloqueio cognitivo os impede de adotarem estes comportamentos na prática” (VASCONCELOS et al., 2004, p .7).

Para Morgan (1996), a capacidade de aprender varia de uma organização para outra, diz que muitas organizações tornaram-se proficientes na aprendizagem em circuito único, através da habilidade desenvolvida em perscrutar o ambiente, de colocar objetivos e monitorar o desempenho geral do sistema em relação aos objetivos estabelecidos. Salienta ainda que essa habilidade, que considera como básica, é muitas vezes institucionalizada através de sistemas de informação planejados para manter a organização em curso. Como exemplo cita que os orçamentos, na maioria das vezes, mantêm uma aprendizagem em circuito único pela monitoração das despesas, vendas, lucros e outros indicativos de desempenho com o objetivo de manter as atividades organizacionais dentro dos limites estabelecidos. Assim, “a aprendizagem em circuito único apoia-se numa habilidade de detectar e corrigir o erro com relação a dado conjunto de normas operacionais” (MORGAN, 1996, p. 92), conforme demonstrado na figura 05.

Já, na aprendizagem em circuito duplo, o autor coloca que a habilidade de realizá-la é mais imprevista, uma vez que os princípios organizacionais interferem, principalmente nas organizações burocráticas, limitando a capacidade de se institucionalizar sistemas que revejam e desafiem normas, políticas e procedimentos operacionais. Assim, “a aprendizagem em circuito duplo depende de ser capaz de “olhar-se duplamente” a situação, questionando a relevância das normas de funcionamento” (MORGAN, 1996, p. 92). A figura 06 ilustra esse tipo de aprendizagem.

De acordo, ainda, com o autor, a aprendizagem em circuito duplo pode ser facilitada; contudo torna-se essencial uma nova filosofia de administração para dar suporte ao processo de organizar sob a forma de investigação aberta. Para Morgan (1996), o processo de aprender a aprender é contingente tanto à habilidade de permanecer aberto às mudanças detectadas no ambiente, quanto à habilidade de desafiar hipóteses operacionais de forma mais fundamental.

Morgan (1996) apresenta quatro princípios com enfoque organizacional orientado para a aprendizagem:

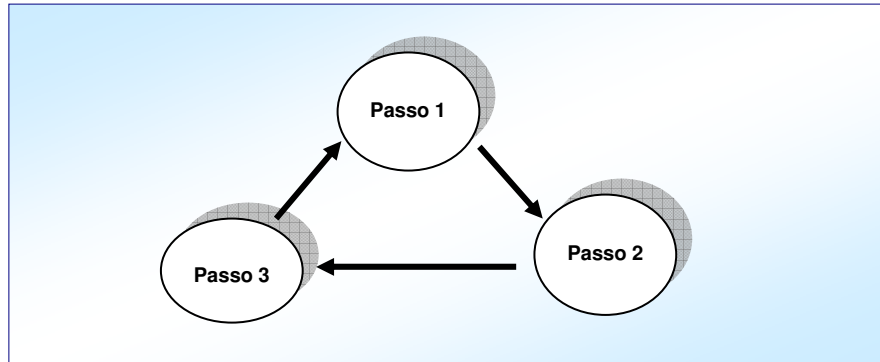
Primeiro, encorajar e valorizar uma abertura e flexibilidade que aceita erros e incertezas como um aspecto inevitável da vida em ambientes complexos e mutáveis.

Segundo, encorajar um enfoque de análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância de exploração de diferentes pontos de vista.

Terceiro, evitar imposição de estruturas de ação em ambientes organizados. Esse princípio se relaciona com a importância da ação dirigida para a investigação.

O quarto princípio que facilita o desenvolvimento do aprender a aprender relaciona-se com a necessidade de fazer intervenções que criam estruturas e processos organizacionais que ajudem a implementar os princípios anteriormente apresentados (MORGAN, 1996, p. 95-98).

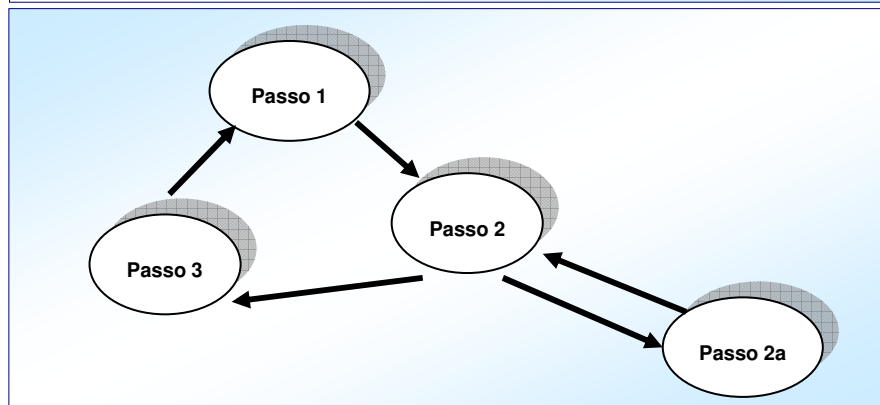
Fig. 05 Aprendizagem em circuito único



Fonte: Morgan, 1996, p. 92

Fig. 06 Aprendizagem em circuito duplo

Passo 1 - O processo de percepção, exploração e controle do ambiente.
 Passo 2 - Comparação entre a informação obtida e normas de funcionamento.
 Passo 2a - Processo de questionamento da pertinência das normas de funcionamento.
 Passo 3 - Processo de iniciação de ações apropriadas.



Fonte: Morgan, 1996, p. 92

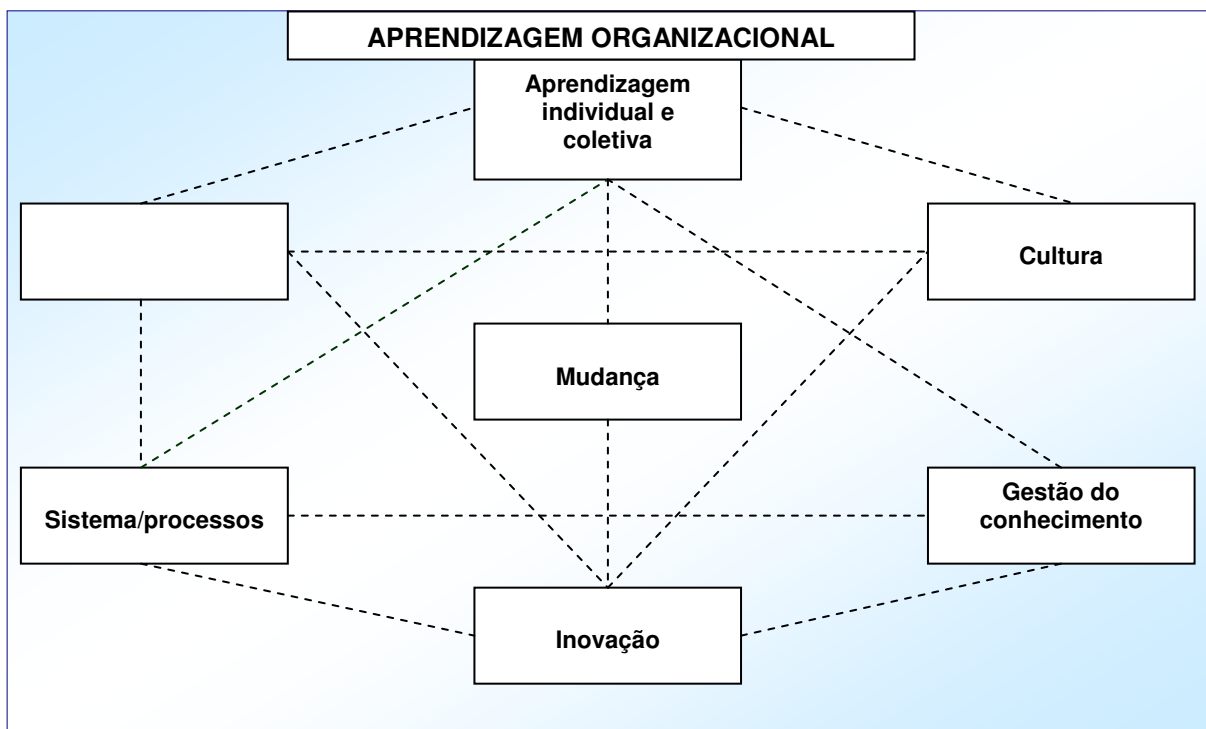
De acordo com Antonello (2005), a literatura sobre aprendizagem organizacional demonstra que o conceito evoluiu rapidamente na perspectiva de cobrir diversos aspectos do gerenciamento organizacional. É importante reconhecer, também, que a aprendizagem organizacional pode ser dividida em dois grupos distintos e discrepantes:

[...] prescritivo, formado, principalmente pelos consultores que se interessam pela forma como as organizações devem fazer, e o analítico,

constituído pelos acadêmicos que se interessam em entender como as organizações aprendem, em vez de como deveriam aprender (ANTONELLO, 2005, p. 14).

A autora propõe uma imagem para representar a aprendizagem organizacional e a infinidade de abordagens adotadas em estudos e na própria literatura sobre o tema, conforme demonstrado na figura 07, que pretende evidenciar a idéia de focos, ênfases adotados para melhor compreender a aprendizagem organizacional. Essas ênfases e focos podem ser vistos ora sustentando e subsidiando o tema, ora como resultados dos processos relativos ao tema.

Fig. 07 A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de aprendizagem organizacional



Fonte: Antonello, 2005, p. 17

2.7.1 Aprendizagem e mudança no interior das organizações

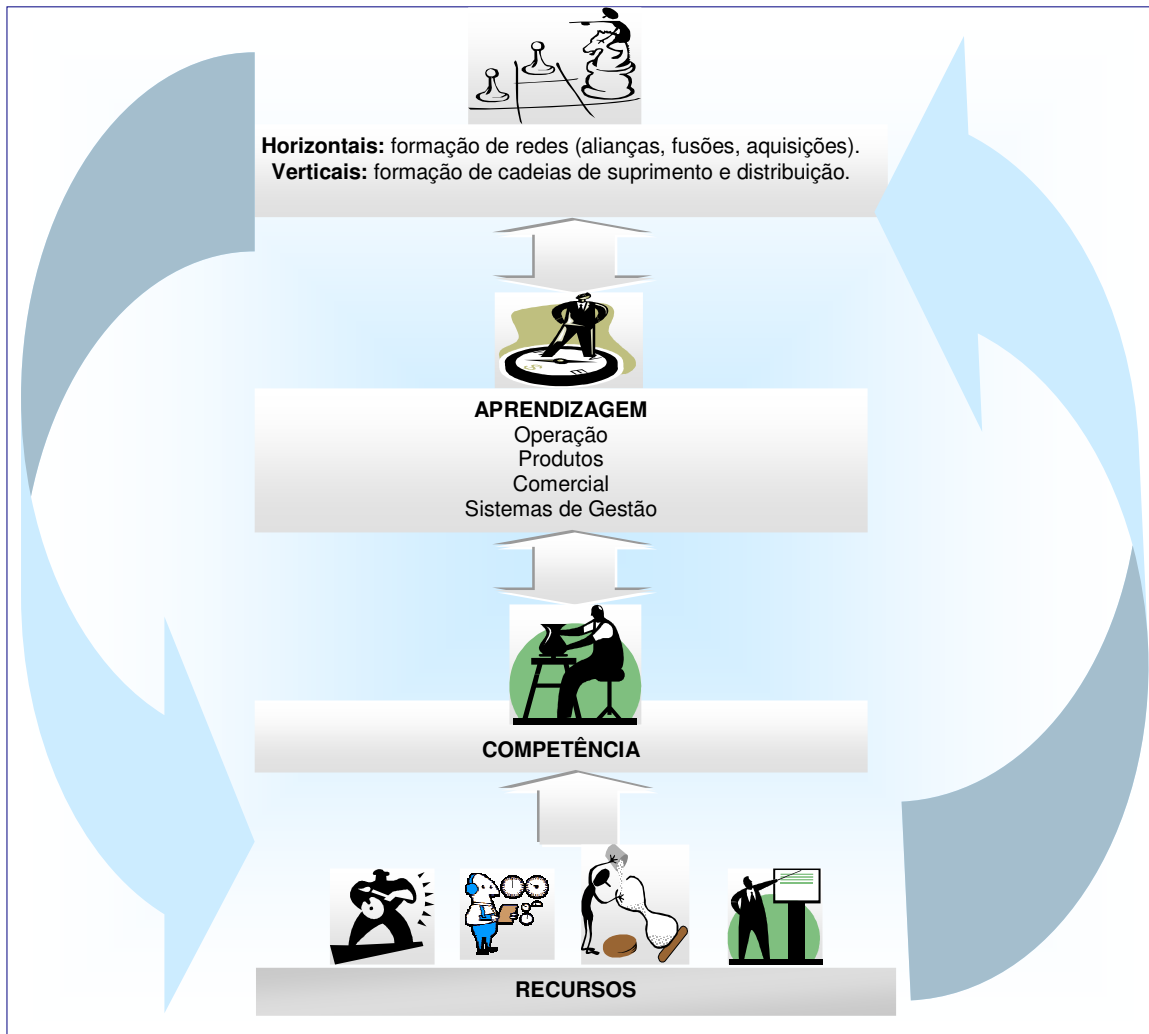
Ao abordar os ciclos permanentes de aprendizagem e mudanças nos processos organizacionais, Fleury e Fleury (2006) propõem uma leitura baseada na imagem do caleidoscópio, conforme ilustrado na figura 08. Os autores demonstram

que é através dos ciclos de aprendizagem que são estabelecidas as mudanças e inovações, consideradas como as engrenagens necessárias para fazerem girar o “caleidoscópio”, dando, assim uma visão sistêmica ao processo de aprendizagem. Afirmam que uma empresa competitiva precisa administrar esse processo de aprendizagem sistêmica, no qual se aprende em cada uma das áreas da atividade empresarial individualmente, e, ao mesmo tempo, se (re)pensa o conjunto, na busca de desempenhos cada vez mais eficientes.

Para os autores, à medida que as empresas avançam na forma de reorganizar suas atividades-meio necessitam também reestruturarem seus sistemas administrativos. A aprendizagem sobre estruturas e sistemas administrativos está cada vez mais ligada ao gerenciamento dos fluxos de informações que fazem parte das empresas horizontalmente, em suas diferentes funções e processos de negócios; e verticalmente, desde os processos de formulação de estratégias até a operação. E, finalmente, no plano interno às empresas, torna-se necessário destacar a evolução, constante, dos sistemas de medição de desempenho.

Considerando que hoje é difícil competir individualmente, tendo em vista que as empresas estão organizadas em arranjos, nos quais se busca a eficiência coletiva, os dois tipos de aprendizagem e mudança estão intrinsecamente conectados. Assim, pois, existindo aprendizagem e mudança nas dimensões intra-organizacionais, em geral isso acarretará mudanças nas dimensões interempresariais, e vice-versa (FLEURY e FLEURY, 2006).

Figura 08 Ciclos permanentes de aprendizagem e mudança



Fonte: Fleury e Fleury, 2006, p. 51

Antonello (2005), ao abordar alguns nexos relativos aos processos de mudança e aprendizagem organizacional, diz que quando se fala sobre mudança organizacional, tendo em vista o contexto de ambiente estável é possível que os gestores projetem intervenções para dirigir a organização para onde desejam, para um estado predefinido. Contudo em anos mais recentes, as organizações passaram a experimentar níveis sem precedentes de turbulências em seus ambientes, o que as forçou a transformar e questionar a noção de equilíbrio. Assim, as organizações para permanecerem viáveis num ambiente caracterizado por mudanças e incertezas necessitam de ser capazes de mudar a si próprias. Fazer isso exige esforço considerável e, por vezes, sem conseguir uma adaptação efetiva.

Segundo Antonello (2005), na busca de explicações para esse fenômeno, constatou-se, a princípio, que as causas não estão baseadas nas estratégias

empregadas, mas na dificuldade de apropriação dos novos princípios e métodos pelo corpo gerencial. A questão, segundo a autora, é que não é somente a velocidade da mudança que envolve esta questão, mas também a frequência e a grandeza da mudança, além da necessidade de aprender. Assim, alguns autores acreditam que muitas das definições sobre aprendizagem organizacional se baseiam na suposição de que, “para responder à mudança, a organização tem que aprender continuamente” (ANTONELLO, 2005, p. 17).

Dessa forma, para Antonello (2005), abordar o tema aprendizagem organizacional implica compreender como as pessoas, individual e coletivamente, decidem e agem ao se defrontarem com os desafios diários que se impõem em suas atividades de trabalho. “A investigação da aprendizagem nas organizações tem se revelado cada vez mais importante para que se possa não só compreender os processos de mudança organizacional, como também neles intervir” (ANTONELLO, 2005, p. 18). A autora identificou, também que a aprendizagem organizacional é dependente de três aspectos, a saber:

- da identidade organizacional e das competências que uma organização possui em função de sua história anterior;
- de uma aprendizagem que também pode ocorrer por transferência, de uma organização para outra, por imitação ou por incorporação de novos indivíduos;
- de uma aprendizagem que, para ser autêntica, surge, contudo, durante a própria atividade, ao acionar os saberes prévios e ao aprender com a prática (ANTONELLO, 2005, p.27)

Bitencourt e Azevedo (2006), apresentam que a temática sobre aprendizagem organizacional, embora atrativa, esbarra em algumas dificuldades, que podem ser pensadas em termos de possibilidades e desafios. Segundo as autoras, o atual ambiente de trabalho está mais dinâmico, onde se destacam a valorização dos processos e a necessidade de ruptura de estruturas rígidas.

Para elas, seja pela visão processual implícita na sua lógica, seja pela ênfase no coletivo ou pela premissa de renovação, a aprendizagem organizacional é uma abordagem que apresenta alguns pontos em comum com relação aos novos desafios organizacionais. Alertam que é necessário se pensar sobre os desafios enfrentados quando se reflete sobre essa temática, pois a aprendizagem organizacional implica o desenvolvimento de novas e diversas interpretações de eventos e situações, que demonstram a existência de paradoxos que envolvem o tema.

Como tentativa de melhor compreender os processos de aprendizagem nas organizações, as autoras alegam que a maioria dos modelos que explicam a aprendizagem organizacional recorre a, pelo menos uma das seguintes metáforas:

- são os indivíduos na organização que aprendem, e o compartilhamento desse aprendizado é a aprendizagem organizacional;
- aprendizagem organizacional ocorre por meio dos indivíduos, mas vai além destes por estar influenciada por questões sociais, políticas e estruturais;
- a organização possui um sistema cognitivo análogo ao sistema nervoso humano, por meio do qual ela aprende;
- a aprendizagem se dá não de forma cognitiva, mas cultural e comportamental (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006, p.110-111).

Considerando a análise dessas metáforas, Bitencourt e Azevedo (2006), propõem que a convergência e a divergência de significado acerca do tema são importantes e destacam alguns pontos que devem ser considerados. Entre eles:

- a unificação e diversidade. Nesse ponto, justificam que se, por um lado, o compartilhamento de ideais, valores, objetivos cumpre um papel importante no alinhamento das organizações, por outro lado é a diversidade que gera a inovação. Portanto, a forma de se alcançar ambos é dando ênfase a cada um deles em um determinado momento, na busca de um equilíbrio;
- compartilhamento de informação; aqui, não se referem à questão do compartilhamento de significado e tampouco como base de um ação organizada, pois consideram que o significado é construído a partir de múltiplas dimensões que se transformam ao longo do tempo;
- nível de aprendizagem individual e coletivo. Apontam, aqui, a importância em compreender as diversas relações entre esses níveis de aprendizagem e não em definir limites, pois os processos de aprendizagem são construídos e elaborados a partir de interações.
- processos incrementais e radicais de aprendizagem. Ambos são importantes para a aprendizagem, embora a teoria enfatize o valor incremental.
- aprendizagem gerada por necessidade ou espontânea. Os processos de aprendizagem dentro da organização podem ou não ser motivados por necessidades percebidas por esta. Um dos fatores que mobilizam uma organização a “querer aprender” é a busca de alinhamento entre a organização e o ambiente. Assim, considerando o ponto de vista

estratégico, a adaptação e, conseqüentemente, a aprendizagem é a atividade-chave para lidar com as mudanças que ocorrem no meio em que a organização se encontra inserida;

- a questão da descrição ou prescrição; por meio de dois questionamentos pode-se compreender essa questão. Como as organizações aprendem? Foco no processo, abordagem descritiva. Como as organizações deveriam aprender? Foco nos resultados, abordagem prescritiva. Ambas são abordagens possíveis e dependem apenas dos propósitos e orientações sobre a aprendizagem organizacional;
- a aprendizagem envolve criação contínua ou sistemática. Irá depender, em parte, do que se considera a essência da organização. É possível enxergá-la como um sistema, em que se focalizam os canais e fluxos de informações e *feedback*. Por outro lado, ao se conceber a organização enquanto uma criação contínua, o foco se transfere para a construção de significados, comunicação, estórias, mitos, poder formal e informal;
- nem toda aprendizagem é “benéfica” para a organização. Tão ou mais importante que “o quê” a organização aprende é a sua capacidade de aprender continuamente, ou seja, a capacidade de adaptar-se.

Concluem que talvez esse último seja um dos principais pontos sobre o futuro da aprendizagem organizacional, tanto o encarando como desafio ou como possibilidade. “Aceitando conviver com a complexidade e as incertezas, reconhecendo a natureza transitória, mutável e mutante das organizações” (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006, p. 112).

Antonacopoulou (2001) aborda mudanças organizacionais e a aprendizagem nas organizações a partir da ótica da aprendizagem individual, discute suas descobertas com base em um estudo sobre gerentes no setor de serviços financeiros no Reino Unido. Alega que a preocupação da pesquisa da aprendizagem no âmbito das organizações está perdendo de vista a importância das pessoas como chave para desvendar muito do mistério ao redor do tema. A autora enfatiza a importância de entender a interação entre os fatores individuais/pessoais e organizacionais/contextuais e o impacto da receptividade do indivíduo em relação à

aprendizagem. Utilizou, em sua pesquisa, o gerente individual como uma unidade de análise, procurou em seu estudo chamar a atenção para a natureza da aprendizagem no interior de organizações em mudança, da perspectiva do indivíduo, evidenciando os fatores que facilitam ou inibem a aprendizagem gerencial nas organizações.

Diante dos dados obtidos com a pesquisa, a autora verificou que a atenção recai nos fenômenos da “matofobia” e da “filomatia”, que refletem com clareza como as interações dos fatores pessoais e organizacionais propiciam condições que afetam a receptividade à aprendizagem por parte dos indivíduos. Os dois fenômenos acima citados refletem a forma com é percebida pelo indivíduo à aprendizagem e a reação decorrente da sua percepção. Por “matafobia” entende-se a atitude negativa de indivíduos em relação à aprendizagem, enquanto que a “filomatia” descreve a atitude positiva dos mesmos em relação à aprendizagem, além da prontidão para explorarem e aperfeiçoarem-se, através da aprendizagem.

O estudo questiona a suposta compatibilidade entre metas de aprendizagem individuais e organizacionais e procura estabelecer como as necessidades de aprendizagem do indivíduo são negociadas em relação àquelas da organização, em particular no contexto de mudança. Alguns dos resultados selecionados são apresentados e analisados por meio de três bancos varejistas, para mostrar comparativamente como as interações entre fatores pessoais e contextuais influenciam a receptividade dos indivíduos em relação à aprendizagem. Demonstra as evidências relativas a matafobia e a filomatia para apresentar conforme se refletem nas percepções dos gerentes a respeito do inter-relacionamento entre aprendizagem, autodesenvolvimento e desenvolvimento de carreira durante períodos de mudança.

Entre os fatores que facilitam a aprendizagem, a autora apresentou quatro condições:

- o (a) aprendiz deve perceber uma conexão entre o que ele (ela) toma como tarefa de aprendizagem e suas consequências potenciais;
- deve haver *feedback* sobre o desempenho, para que esse possa ser melhorado;
- a oportunidade de praticar é muito importante, especialmente quando se aprende uma nova habilidade;
- o auxílio, quando o vocabulário é pobre, pode ser útil naquelas áreas em que as capacidades analíticas das pessoas estão empobrecidas – habilidades interpessoais, a linguagem de especialidades não especiais (ANTONACOPOULOU, 2001, p.266).

Continua expondo suas ideias a partir da constatação de que o contexto organizacional deve propiciar um clima construtivo para encorajar o indivíduo a: ter atitudes positivas em relação à aprendizagem; reconhecer a necessidade de desenvolver aprendizagem; superar a própria resistência à mudança; entender suas próprias deficiências como aprendiz e ser mais aberto a experiências e conseguir aprender com as mesmas. Apresenta, ainda, uma lista de fatores, que deveriam estar presentes em qualquer organização que seja considerada como encorajadora da aprendizagem, conforme demonstrado no quadro 03.

A autora mostra, também, os principais obstáculos à aprendizagem dos gerentes, conforme identificados no quadro 04. Considerando esses obstáculos; propõe as questões-chave que devem ser examinadas: “quando, porque e como os indivíduos estão dispostos, ou não, a aprender” (ANTONACOPOULOU, 2001, p.266), ou ainda outra questão apresentada, por ela, como crítica para compreender a relação entre aprendizagem individual e organizacional: “que tipos de coisas e pessoas os aprendizes poderiam querer ou estar em contato, a fim de aprender” (ANTONACOPOULOU, 2001).

Quadro 03: Os fatores que facilitam a aprendizagem

-
- **Encorajar os gerentes a identificar suas próprias necessidades de aprendizagem**
 - **Rever regularmente o desempenho e a aprendizagem**
 - **Encorajar os gerentes a estabelecer metas de aprendizagem para si próprios**
 - **Proporcionar *feedback* tanto em desempenho, como em aprendizagem**
 - **Rever o desempenho dos gerentes no que se refere ao desenvolvimento de outros funcionários**
 - **Assistir os gerentes a perceber as oportunidades de aprendizagem no trabalho**
 - **Proporcionar novas experiências, com as quais os gerentes possam aprender**
 - **Proporcionar ou facilitar o uso de treinamento na situação de trabalho**
 - **Tolerar alguns enganos**
 - **Encorajar a revisão e o planejamento de atividades de aprendizagem**
 - **Desafiar as maneiras tradicionais de fazer as coisas**
-

Fonte: Antonacopoulou, 2001, p. 267

Quadro 04: Obstáculos à aprendizagem dos gerentes

| Fatores pessoais | Fatores organizacionais |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepção sobre a necessidade de aprender ▪ Percepção sobre a habilidade de aprender ▪ Valores culturais e crenças ▪ Emoções-sentimentos/reações ▪ Atitude com respeito à atualização ▪ Capacidade intelectual-mental ▪ Idade ▪ Memória ▪ Habilidade de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização interna do trabalho ▪ Sistemas organizacionais, por exemplo, treinamento ▪ Cultura e clima ▪ Processos de tomada de decisões ▪ Comunicação e <i>feedback</i> ▪ Política e aversão ao risco ▪ Instabilidade e mudança ▪ Posição econômica, competição ▪ Poder e controle |

Fonte: Antonacopoulou, 2001, p. 268

O estudo realizado por Antonacopoulou (2001) aborda mudanças organizacionais e a aprendizagem nas organizações a partir da ótica da aprendizagem individual, na perspectiva do gerente, porém percebe-se que tanto os fatores que facilitam a aprendizagem quanto os obstáculos à aprendizagem, vistos de forma mais ampla, podem ser aplicados aos demais profissionais da organização.

2.8 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E COMPETÊNCIAS

Bitencourt (2004) apresenta uma pesquisa sobre competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. Nesse estudo, o foco se dá considerando os aspectos voltados ao desenvolvimento, ao acompanhamento e a avaliação (ênfase no aspecto dinâmico) das competências gerenciais, buscando identificar os elementos da aprendizagem organizacional (conceitos, princípios e práticas). Trata-se de uma pesquisa exploratória, desenvolvida com base em um estudo comparativo entre seis empresas (três brasileiras e três australianas).

A abordagem referente à aprendizagem organizacional, segundo a autora, reforça a importância de se pensar em gestão de competências, baseada em

reflexões que privilegiem o coletivo (interação entre pessoas), o desenvolvimento contínuo (visão processual) e a ênfase em ações (práticas de trabalho).

De acordo, ainda, com a autora, a gestão de competências nas empresas brasileiras encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, caracterizada por questionamentos relacionados à seleção e à priorização de atributos de competências. Já, as empresas australianas, encontram-se em um estágio mais avançado, caracterizado pela consolidação das competências.

O resultado, obtido por Bitencourt (2004), com a pesquisa nas empresas brasileiras, revela que as situações de aprendizagem mais significativas, não se referem às práticas formais e iniciativas estruturadas em relação ao programa de desenvolvimento de competências das empresas. A autora aponta que as experiências mais significativas nessas empresas referem-se às:

práticas de aprendizagem organizacional caracterizadas pela informalidade e pela busca de soluções de problemas, tendo como base as vivências anteriores (perspectiva social). Assim o conhecimento tácito é estimulado, principalmente pela reflexão em ação. A maior contribuição reflete-se na construção de um ambiente interativo aberto a novas aprendizagens (perspectiva dinâmica) (BITENCOURT, 2004, p.66).

Já, nas empresas australianas, os elementos e práticas de aprendizagem organizacional, mais valorizados apresentam como preocupação a consolidação das experiências, portanto a ênfase recai:

(...) nas práticas formais, que refletem aspectos culturais voltadas à priorização do controle, à formalização de parcerias entre universidades e empresas, ao desenvolvimento de programas estruturados e auditados periodicamente, e ao reconhecimento de melhores práticas” (BITENCOURT, 2004, p. 68).

Para Fleury e Fleury (2006), as discussões sobre aprendizagem em organizações apresentam suas raízes na perspectiva do modelo cognitivista, mas sem deixar de enfatizar as mudanças observáveis de comportamentos. Os autores apresentam, ainda, como as pessoas aprendem e desenvolvem as competências necessárias à organização e a seu projeto profissional, conforme ilustrado no quadro 05 sobre o processo de desenvolvimento de competências.

Quadro 05 Processo de desenvolvimento de competências

| TIPO | FUNÇÃO | COMO DESENVOLVER |
|-------------------------------------|--|---|
| Conhecimento teórico | Entendimento, interpretação. | Educação formal e continuada |
| Conhecimento sobre os procedimentos | Saber como proceder | Educação formal e experiência profissional |
| Conhecimento empírico | Saber como fazer | Experiência profissional |
| Conhecimento social | Saber como comportar | Experiência social e profissional |
| Conhecimento cognitivo | Saber como lidar com a informação, saber como aprender | Educação formal e continuada, e experiência social e profissional |

Fonte: Fleury e Fleury, 2006, p. 40

De acordo com o explicitado no quadro 05 pode-se observar a conjugação de situações de aprendizagem que podem propiciar a transformação do conhecimento em competências. Esta transformação só pode acontecer em um contexto profissional específico, uma vez que a competência deverá agregar tanto valor ao indivíduo quanto à organização (FLEURY e FLEURY, 2006).

Ainda, de acordo com esses autores, é possível distinguir entre os três níveis em que o processo de aprendizagem pode ocorrer:

- nível do indivíduo: o processo de aprendizagem ocorre primeiro no nível do indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas, por meio de caminhos diversos;
- nível do grupo: a aprendizagem pode vir a constituir-se em um processo social e coletivo; para compreendê-lo, é preciso observar como o grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados; estes, por sua vez, podem constituir-se em orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode constituir um elemento motivacional ao processo de aprendizagem;
- nível da organização: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo, torna-se institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações (FLEURY e FLEURY, 2006, p. 41).

O explicitado acima sobre os níveis de aprendizagem apresentados por Fleury e Fleury (2006), remete à abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997) acerca do conhecimento; para eles a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral em que a interação ocorre repetidamente. O aspecto central dessa abordagem está na descrição da espiral de conversão do conhecimento, que

se dá em função da interação entre as dimensões tácita e explícita do conhecimento. Para os autores, é o indivíduo o principal agente desse processo, é ele quem possui e processa o conhecimento, é também quem interage, através do conhecimento, com a organização.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) a criação do conhecimento ocorre, também, em três níveis: no nível do indivíduo, no nível do grupo e no nível da organização. Apresentam, ainda, que a forma de interação entre as duas dimensões do conhecimento (tácito e explícito) e entre o indivíduo e a organização, levam a quatro processos de conversão do conhecimento, que juntos se constituem na criação do conhecimento. De acordo com esses autores, os quatro processos de conversão do conhecimento podem ocorrer por: socialização; externalização; internalização e combinação. Conforme demonstrado no quadro 06 abaixo.

Quadro 06 Processo de conversão do conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 80

Freitas e Brandão (2006) partem do princípio que, como o desenvolvimento de competências se dá através da aprendizagem, se torna fundamental para as organizações o desenvolvimento de mecanismos para ampliar, tanto a capacidade quanto a velocidade de aprendizagem de seus empregados. Dizem que, historicamente, o desenvolvimento profissional nas empresas esteve fortemente associado às ações formais de treinamento e observam que, muitas vezes, essas ações eram separadas do contexto no qual os resultados organizacionais eram obtidos. Tal fato vai contra a concepção atual das

possibilidades de crescimento sustentável, que residem justamente no alinhamento das ações de treinamento, desenvolvimento e educação aos fatores críticos de sucesso e às competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização.

De acordo com Freitas (2002), as concepções tradicionais de programas de formação adotam como referência a construção de “grades de treinamento” na promoção do desenvolvimento profissional tanto de equipes como de indivíduos. O autor explica que as “grades” representam o conjunto de ações de aprendizagem, que, via de regra, são restritas a cursos formais e estão ligadas ao desempenho de um cargo específico, a que devem ser submetidos, obrigatoriamente, todos os empregados que desempenham certa função ou que desejem determinada posição na organização.

Para Freitas e Brandão (2006), as concepções de formação profissional, tais como as “grades de treinamento”, parecem ineficientes e justificam que, ao se restringir a capacitação à realização de cursos formais, não consideram as diversas possibilidades de aprendizagem, inclusive o próprio ambiente de trabalho. Qualquer situação de trabalho pode se tornar uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão e de profissionalização.

Dessa forma, os autores colocam que embora as empresas e empregados tenham necessidade de aprender e desenvolver competências, muitas vezes os recursos educativos disponíveis não são percebidos pelos interessados. Alegam que a vida profissional e social oferece às pessoas diversas oportunidades de aprendizagem, fato que deve ser associado à estrutura formal de educação tanto no que diz respeito às experiências profissionais e as novas tecnologias aplicadas à educação, quanto às atividades culturais e de lazer, entre outros recursos.

Para os autores, é mais motivador, produtivo e prazeroso o empregado poder fazer suas escolhas dentre as diversas opções de aprendizagem disponíveis, pois cada indivíduo tem seus gostos e preferências, além da perspectiva dele poder, também, adotar a estratégia de desenvolvimento que mais lhe seja apropriada. Tais observações fazem parte não só da identificação da pessoa com o trabalho que realiza, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais.

Na busca pela concepção de estratégias de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) que vejam o indivíduo como parte de um contexto social e

organizacional mais amplo, além das delimitações naturalmente impostas pelo cargo, Freitas e Brandão (2006) apontam como justificativa o surgimento do conceito de “trilhas de aprendizagem”, como alternativa às tradicionais “grades de treinamento”.

O conceito de “trilhas de aprendizagem” é baseado no modelo de navegação profissional proposto por Le Boterf (2003 [1999]), já exposto no item 2.4.5 deste referencial. Portanto, Freitas (2002) baseado em Le Boterf (2003 [1999]) aborda o conceito de trilhas de aprendizagem como caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento profissional e pessoal. Coloca que, quando o indivíduo define um curso de ação para o seu crescimento profissional, está, na prática, construindo uma trilha. Para ele, cada um deve conceber sua trilha de aprendizagem de acordo com as suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, além de, com isso, integrar em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas próprias aspirações profissionais, as competências que já possui e aquelas que ainda necessita desenvolver.

A proposta é que o profissional, considerando todas as variáveis acima apresentadas, possa eleger, dentre os recursos educacionais disponíveis, os que são mais adequados aos seus objetivos e aos estilos de aprendizagem da sua preferência. Dessa forma, para o autor, as trilhas de aprendizagem constituem uma estratégia para desenvolver competências voltadas para o aprimoramento do desempenho atual e futuro. Cabe à empresa dar o norte, criar um ambiente propício à aprendizagem, disponibilizar as oportunidades e orientar a utilização dos recursos disponíveis.

Freitas e Brandão (2006) apresentam a constituição das trilhas de aprendizagem a partir das estratégias organizacionais vinculadas ao negócio da empresa e demonstram alguns componentes fundamentais para subsidiar a concepção das estratégias TD&E nas organizações. A proposta dos autores é que os componentes: formulação da estratégia corporativa e estabelecimento do diagnóstico das competências organizacionais devam subsidiar os demais componentes, como o diagnóstico das competências profissionais, para que, a partir desse diagnóstico, sejam estabelecidas tanto as competências profissionais quanto o desenvolvimento delas, que deverão, em consequência, gerar a concepção das trilhas de aprendizagem, dando saída para o aprimoramento do desempenho atual

desejado para cada profissional e o aprimoramento do desempenho futuro (carreira) possível para cada profissional, conforme demonstrado na figura 09.

Figura 09: Estratégias organizacionais e ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E)



Fonte: Freitas e Brandão, 2006, p. 104

Para Brand e Finger (2001) as atividades de aprendizagem são elementos, contribuições ou intervenções que ocorrem no processo de aprendizagem organizacional e que contribuem para atingir os objetivos estratégicos da organização. De acordo com essa consideração, os autores apresentam as atividades de aprendizagem que consideram contribuir para realçar a capacidade de aprender de uma organização. Diferenciam as atividades de aprendizagem das atividades tradicionais de educação e treinamento. Propõem o que denominam de o uso ativo de fontes internas e de fontes externas de aprendizagem e a criação de um ambiente conducente à aprendizagem, que apresente condições estruturais e culturais, ou seja, apresente as condições de um ambiente organizacional favorável à aprendizagem. Observam que as atividades de treinamento e educação são apenas duas entre outras muitas atividades de aprendizagem que podem contribuir para a capacidade de aprender da organização. A seguir, a descrição das atividades de aprendizagem sugeridas pelos autores:

- atividades de educação e treinamento: referem-se aqui às atividades que ocorrem “de imediato”, “justo tempo”, no decorrer da tarefa;
- o uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização: rotação de cargos, circulação de informações, acesso livre a dados estatísticos, auditorias, times de aprendizagem autogeridos, utilização de mentores,

- círculos de qualidade, seminários sobre melhores práticas, reuniões matinais, sistemas de gestão da informação, padrões de desempenho;
- o uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização: painéis de consumidores, laços de *feedback*, análise de reclamações, pesquisa de mercado, comparações entre empresas, análise da imprensa, cooperação, *joint ventures*;
- a criação de um ambiente conducente à aprendizagem: espaços abertos para a aprendizagem; recompensas coletivas, que são os critérios de seleção e de promoção que recompensam a aprendizagem coletiva; participação de colaboradores; gestão por objetivos (BRAND e FINGER, 2001, p. 185-186).

Os autores observam que a lista apresentada acima das atividades de aprendizagem não é completa, e, portanto, representa apenas uma lista, pois cada organização deve decidir por si própria quais as atividades de aprendizagem são as mais adequadas para destacar a capacidade de aprendizagem da organização. Além disso, ressaltam que cada uma das atividades de aprendizagem deverá contribuir também para os outros objetivos organizacionais, mais do que simplesmente aumentar a capacidade de aprender da organização, entre esses outros objetivos encontram-se, por exemplo, aumentar a lucratividade ou satisfação do consumidor (BRAND e FINGER, 2001).

Outro dado destacado pelos autores diz respeito à necessidade de se mensurar as atividades de aprendizagem utilizadas pela organização tanto em termos de quantidade como de qualidade, com o objetivo de poder relacioná-las aos indicadores que mensuram a capacidade de aprendizagem crescente de uma organização, da mesma forma em relação aos outros indicadores que medem a realização dos objetivos estratégicos. Concluem dizendo que “tais medidas tornarão possível avaliar se, e em que medida, tais atividades de aprendizagem, de fato, fazem a diferença” (BRAND e FINGER, 2001, p. 186).

Sims (2001) apresenta o desenvolvimento de histórias como uma possibilidade para desenvolver a aprendizagem. A proposta é uma abordagem narrativa para a investigação e categorização mais detalhadas da memória organizacional. Argumenta que a memória organizacional é mais bem compreendida por meio do exame de histórias e mitos, nos quais consiste e pelos quais é criada, desenvolvida e sustentada. O autor também discute a significância das histórias, considerando que não são estáticas, mas mudam e desenvolvem-se. Aborda as consequências que o desenvolvimento e a mudança ocorrida nessas histórias podem representar para a organização, considerando a maneira como as mesmas operam na memória organizacional.

Sims (2001) afirma, ainda, que as histórias carregam memória organizacional, e que o seu desenvolvimento constitui em aprendizagem organizacional. Para ele a aprendizagem, por indivíduos ou organizações, é considerada um assunto de mudança de memória, justificando que a memória é retida não apenas em proposições, mas também em histórias. Afirma que as histórias são uma moeda corrente essencial da vida organizacional, pois elas se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. Essa mudança nas histórias que são contadas é proveitosa para ouvir e entender tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem organizacional.

O referencial teórico construído para essa dissertação revela as diferentes formas de pensar o conceito de competências e de aprendizagem organizacional. O conceito de competência apresenta uma variedade de abordagens, que tem origem na própria evolução do conceito, processo que transita por períodos nos quais as ênfases para sua aplicação se modificam. Assim, se no início dos debates a ênfase era relacionada ao desempenho superior do indivíduo na realização de determinada tarefa, nos últimos anos, em que os processos de avaliação de resultados nas organizações se intensificaram, a ênfase do conceito de competência passa ser a contribuição do trabalho para a estratégia da empresa (RUAS, et al. 2005).

No que se refere ao conceito de aprendizagem organizacional, observa-se, também, a falta de consenso acerca dos termos conceituais, operacionais e metodológicos encontrados na literatura, além da diversidade de abordagens sobre os tipos ou níveis básicos da aprendizagem. Bitencourt (2004) sugere três focos para reflexões aprofundadas a respeito da abordagem referente à aprendizagem organizacional: a lacuna existente entre competências individuais e coletivas, que se refere à dificuldade de articular experiências e aprendizagem individuais no âmbito das organizações; a resistência em se perceberem as competências não como eventos isolados ou mesmo programas pontuais, mas sim como uma estratégia articulada voltada ao desenvolvimento das pessoas e da organização; e, por último, mas não menos importante, a preocupação excessiva com a criação de listas de atribuições, instrumentos de avaliação e metodologias complexas, que privilegiam o produto (instrumento de análise) perdendo o foco no desenvolvimento articulado de competências com base nos diversos programas e estratégias organizacionais.

Assim, vale, ainda, destacar a abordagem de Le Boterf (2003) sobre a compreensão da competência coletiva. Para esse autor, administrar e desenvolver o

capital de competências de uma empresa não se limita a administrar e desenvolver, apenas, as competências individuais de cada empregado, pois a competência de uma empresa não equivale a soma das competências individuais, o que importa é a qualidade da combinação ou da articulação entre os indivíduos e suas competências.

Ruas et al. (2005) apresentam, ainda, a importância de pesquisas que apontem as dificuldades para desenvolver competências profissionais num contexto em mutação, a partir de sistemas de formação e treinamento convencionais. Nesse sentido, pode ser incluída uma alternativa sobre o tema, em que a base se encontra na relação entre a abordagem competências e aprendizagem organizacional tanto relativa a processos e práticas de trabalho, quanto a uma nova filosofia de administração, que suporte a construção de um ambiente interativo aberto a novas aprendizagens.

É com esse foco que a presente dissertação pauta suas investigações a fim de verificar como ocorre a interação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional e a sua aplicação no desenvolvimento dos conteúdos para a formação do profissional no Banco Real.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente dissertação adota como tipo de pesquisa o estudo de caso, pautada na definição de Yin (2005). Para esse autor, o estudo de caso é definido como: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p.32).

A escolha pelo tipo de pesquisa esta também baseada em Roesch (2007), que considera apropriada essa a opção: “quando a ênfase da pesquisa for analisar fenômenos ou processos dentro de seu contexto e não de traços, opiniões ou ações de indivíduos como no caso do *survey*” (ROESCH, 2007, p. 201).

3.2 TIPO DE ESTUDO

O tipo de estudo escolhido para a realização da dissertação é o descritivo, pois objetiva descrever os fatos relacionados ao Banco Real no que diz respeito a: verificar como se dá a interação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional para aplicar conteúdos destinados a formar os profissionais do Banco. Desta forma, considerando, ainda, Cooper e Schindler (2003), o tipo de estudo descritivo é o mais adequado, pois o objetivo é descobrir o como e não o porquê de determinado fato.

Os aspectos que consolidaram essa escolha encontram-se, também, baseados em Yin (2005), e são:

- as questões da pesquisa concentram-se principalmente em questões do tipo “como”;
- o estudo não pretende controlar nenhum evento de caráter comportamental;
- a atenção do estudo está focada em acontecimentos contemporâneos.

3.3 ABORDAGEM

A abordagem adotada para a dissertação é a qualitativa, uma vez que os meios utilizados para a coleta dos dados envolveram análises que buscaram entender e compreender a partir da percepção tanto do participante quanto desta pesquisadora o objeto de estudo pesquisado.

3.4 A UNIDADE DE ANÁLISE

A unidade de análise desse estudo de caso qualitativo é o Banco Real, empresa do setor financeiro, na sede brasileira localizada na cidade de São Paulo. Sua atuação é destinada a rentabilizar a poupança dos clientes, financiar consumo e investimento e viabilizar pagamentos e recebimentos. Conta com uma rede de duas mil e seis agências e postos de atendimento, com uma carteira de 13,8 milhões de clientes e com 33.000 funcionários. No ano de 2007, obteve a 3ª posição no ranking dos bancos privados brasileiros em ativos.

3.5 ESTUDO DE CASO ÚNICO

De acordo com Yin (2005) uma preocupação comum de alguns pesquisadores em relação ao estudo de caso único é, que como tipo de pesquisa: “fornece pouca base para fazer uma generalização científica” (YIN, 2005, p. 29). Porém o autor rebate essa colocação, dizendo que o estudo de caso, da mesma forma que os experimentos, “são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações e universos” (YIN, 2005, p. 30). O objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não listar frequências (generalização estatística).

Além das considerações acima, vale explicitar que a escolha pela estratégia da pesquisa em estudo de caso único, ocorreu, também em virtude da

relação entre esta pesquisadora e o Banco Real. Esta pesquisadora é fornecedora de serviços de recrutamento e seleção, fato que garantiu a acessibilidade a dados estratégicos, políticos e aos procedimentos empregados pelo Banco Real. Isso deu condição de, na coleta de dados, obterem-se fontes que colaboraram para fortalecer os resultados e, assim, permitiram extrair conclusões interessantes.

De acordo com Creswell (1998), todo pesquisador deve explicitar qual o papel que assume na pesquisa, considerando suas experiências passadas, as conexões pessoais com as pessoas e ou locais, a trajetória para garantir a entrada na organização a ser pesquisada, além, é claro, das considerações de ordem ética.

Assim, considerando o exposto, o primeiro contato com o Banco Real ocorreu por conta do preenchimento dos dados exigidos para participação do processo de licitação destinado à prestação de serviços em recrutamento e seleção. Depois de concluída todas as etapas da licitação, como uma das empresas credenciadas na prestação desses serviços, houve uma convocação por parte da área de Desenvolvimento Humano do Banco Real para participar de um *workshop* denominado de “Capacitação de fornecedores”.

Ao término do *workshop* houve a oportunidade de aproximação com a consultora responsável pelo evento para falar a respeito do estudo e o interesse em realizar a pesquisa no Banco Real. Desse contato foram estabelecidos outros contatos; em primeiro lugar com a área de Desenvolvimento Humano para apresentação dos dados acerca da pesquisa, tais como: o tema; o tipo de pesquisa e estudo; o método de coleta de dados e a justificativa da escolha do Banco como objeto da pesquisa. Nesta ocasião essa pesquisadora recebeu da consultora da área de Desenvolvimento Humano os documentos: Modelo Educativo – nosso jeito de ser e de fazer, e, nosso jeito de educar. O segundo contato foi com a área de Estratégia da Marca e Comunicação Corporativa para elucidar novamente a respeito do estudo, verificar a aprovação do Banco em participar da pesquisa. Assim, dada a disponibilidade, essa pesquisadora recebeu um outro convite, dessa vez para participar do Seminário produzido e realizado pelo Banco sobre o programa de sustentabilidade do Real – “Um novo banco para uma nova sociedade”. Após alguns dias um novo contato foi estabelecido com a área de Desenvolvimento Humano para agendar a primeira entrevista. A partir da primeira entrevista outras foram agendadas.

3.6 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados realizada respeitou os três princípios de Yin (2005): “a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e a manutenção de um encadeamento de evidências” (YIN, 2005, p. 111).

Como fontes de evidências adotaram-se: entrevistas, documentação, registro em arquivos e artefatos físicos. Essas quatro fontes encontram-se entre as seis apresentadas por Yin (2005) como sendo as mais utilizadas em estudos de caso, o que facilita a manutenção do encadeamento das evidências.

A escolha de mais de uma fonte de evidência também respeitou o critério de triangulação metodológica e de dados conforme apresentado por Creswell (1998). Para o autor, a triangulação permite que, mediante a convergência das fontes de evidências, os resultados possam ser corroborados e revisados no transcorrer da pesquisa.

3.6.1 Entrevistas

As entrevistas são consideradas por Yin (2005) como uma das fontes mais essenciais de informações para o estudo de caso. Contudo, existem limitações que devem ser observadas, entre elas: “vieses devido a questões mal elaboradas; respostas viesadas, imprecisões, devido à memória fraca do entrevistado; e reflexibilidade, o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (YIN, 2005, p. 113). Dessa forma, justifica-se a intenção em utilizar outras fontes de evidência na tentativa de buscar a convergência entre elas, permitindo corroborar os resultados obtidos (YIN, 2005).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o Superintendente de Recursos Humanos e três consultoras de Recursos Humanos (das áreas de desenvolvimento de carreira e de educação e desenvolvimento).

3.6.1.1 Escolha dos entrevistados

De acordo com Yin (2005), a escolha dos entrevistados no estudo de caso não pode ser previamente estabelecida com precisão, considerando que depende da visão do pesquisador quanto à robustez dos dados e do critério de saturação qualitativa. Dessa forma, a proposta é que se tomem tantos entrevistados para a pesquisa, quantos se perceber necessários, tendo em vista as questões que se pretende explorar e que o pesquisador entenda ser suficiente para cobrir as questões relativas ao estudo em questão.

A escolha adotada para selecionar os entrevistados foi uma amostra intencional, conforme recomendada em estudos qualitativos (PATTON, 2002; YIN, 2005). A idéia para essa seleção foi entrevistar os profissionais que se encontram envolvidos diretamente com os processos de educação e de competências do Banco Real; portanto, os entrevistados são pessoas da área de Desenvolvimento Humano.

Ao todo, foram quatro os entrevistados, as entrevistas concedidas foram encadeadas no decorrer dos contatos estabelecidos, em que os próprios entrevistados, mediante a solicitação desta pesquisadora, fizeram indicações de outras pessoas da área de Desenvolvimento Humano do Banco Real, que pudessem colaborar com informações acerca do estudo. Todos os que participaram demonstraram interesse e disponibilidade em relação à pesquisa. Outro dado é que os entrevistados não apresentaram nenhuma resistência em relação ao fato das entrevistas serem gravadas e também não solicitaram confidencialidade sobre seus nomes.

3.6.1.2 Roteiro da entrevista

De acordo com Roesch (2007), as entrevistas semi-estruturadas utilizam questões abertas para permitir ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. É a forma do pesquisador não predeterminar sua perspectiva através da seleção prévia de categorias de questões. Porém, o autor propõe que é sempre bom ter uma lista de tópicos para conduzir a entrevista,

justificando que as entrevistas totalmente sem estrutura resultam em acúmulo de informações que são difíceis de serem analisadas.

Easterby-Smith et al. (1991) recomendam que, nas entrevistas semi-estruturadas, as habilidades do entrevistador se centrem na capacidade de reconhecer o que é relevante e lembrar ou gravar para, depois, redigir suas anotações. Para os autores o entrevistador deve ser capaz de ouvir e evitar projetar suas opiniões e seus sentimentos na situação.

Considerando os aspectos citados acima, esta pesquisadora estabeleceu um breve roteiro para conduzir as entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de estabelecer um norte para não se perder em relação às informações necessárias para a realização da análise dos dados obtidos.

3.6.1.3 Realização das entrevistas

A primeira entrevista foi realizada com a Consultora da área de desenvolvimento de carreira, aconteceu na sede do Banco Real, em uma das salas de reunião da área de Desenvolvimento Humano. A entrevista foi gravada e no transcorrer do tempo foram feitas algumas anotações consideradas relevantes. O tempo de duração foi de duas horas e o teor da entrevista foi transcrito.

Após o término da entrevista solicitei à entrevistada que me indicasse uma outra pessoa que pudesse colaborar com dados e informações de interesse da pesquisa. A consultora logo se prontificou e me convidou a acompanhá-la até área para conhecer o espaço, na oportunidade fui apresentada para a pessoa indicada. Em seguida ela me apresentou o livro *Nine Box*, que é a base da avaliação de desempenho adotada pelo Banco, e me deu o material institucional ABN AMRO – Perfil de Liderança.

A segunda entrevista aconteceu após alguns dias com a primeira Consultora de educação e desenvolvimento, também na sede do Banco Real, desta vez no próprio local de trabalho da entrevistada, o tempo de duração foi de duas horas, as quais foram gravadas e os dados obtidos foram transcritos posteriormente. Ao término dessa entrevista foi solicitada uma indicação para a próxima entrevista, prontamente a entrevistada sugeriu o Superintendente da área de Desenvolvimento

Humano e prontificou-se em agendar com o mesmo. A agenda foi estabelecida e confirmada por telefone.

A terceira entrevista aconteceu na sede do banco, no próprio local de trabalho do entrevistado, após alguns dias, de acordo com a agenda do mesmo; a duração foi de duas horas, as quais foram gravadas e transcritas após o término da entrevista.

A quarta entrevista foi com a segunda Consultora de educação e desenvolvimento, a entrevista foi indicação, também, da segunda entrevistada, mediante conversa que esta pesquisadora estabeleceu com a mesma após o contato com o Superintendente (terceiro entrevistado). O contato com a quarta entrevistada ocorreu por telefone e a agenda aconteceu respeitando a disponibilidade da mesma. A entrevista aconteceu na sede do banco, na Academia, com duração de duas horas, que foram gravadas e depois transcritas.

3.7 DOCUMENTAÇÃO

A utilização de documentos em estudo de casos tem como importância o fato de corroborar e valorizar as evidências colhidas de outras fontes. Yin (2005) aponta algumas vantagens e limitações sobre a utilização de documentos como fonte:

Vantagens: estável, pode ser revisada inúmeras vezes; discreta, não foi criada como resultado do estudo de caso; exata, contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento; ampla cobertura, longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes.

Limitações: capacidade de recuperação pode ser baixa; seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa; relato de vieses, reflete as ideais preconcebidas (desconhecidas) do autor; acesso, pode ser deliberadamente negado (YIN, 2005, p. 113).

Foram utilizados os seguintes documentos:

- Missão, visão e valores;
- *Modelo Educativo – ABN AMRO REAL: Nosso jeito de educar e Nosso jeito de ser e de fazer;*
- DVD – ABN AMRO REAL – *modelo educativo;*
- Relatório de sustentabilidade – abril de 2007;

- *Prática Real de sustentabilidade – caminhos e desafios;*
- Perfil de Liderança Real de dezembro de 2006, e vigente até o presente momento;
- Competências - modelo e as competências estabelecidas pelo ABN AMRO REAL, e ainda vigentes até o presente momento;
- Apresentação realizada durante o “*Workshop – Capacitação fornecedores*”;
- *Momento atual: a criação de um novo nós;*
- *Banco Real: que banco é este?*
- Processo seletivo: alinhamentos necessários;
- Histórico do Programa de Desenvolvimento de Lideranças – PDL I e II;
- Jornal PDL II;
- *Parceria de valor: adicionando valor a todos os envolvidos;*
- *Ação social:*
 - *Projeto Escola Brasil;*
 - *Amigo Real;*
 - *Compartilhar.*

3.7.1 Registro em arquivos

O registro em arquivos, assim com a documentação, requer cuidados que devem ser observados, pois muitas vezes, foram “produzidos com um objetivo específico e para um público específico (diferente da investigação do estudo), e essas condições devem ser avaliadas por completo [...]” (YIN, 2005, p. 116).

De acordo com o exposto no parágrafo acima, examinou-se como registros em arquivos documentos que não são disponibilizados, com o objetivo de ater-se aos cuidados requeridos para essa fonte de evidencia. Assim, consideraram-se como registro em arquivo os materiais disponibilizados tanto na *intranet* quanto na *internet* do Banco Real, tais como: resultados, normas, políticas, princípios, procedimentos e outros registros adequados aos objetivos da presente dissertação. Entre os registros de arquivos pesquisados encontram-se:

- Conheça nossa história;

- Perfil Real;
- Clima e cultura;
- Desenvolvimento de carreira – princípios e práticas;
- Programa Diversidade & Inclusão:
 - Princípios norteadores;
 - Mapa jornada da diversidade;
 - Fluxo de decisões;
 - Indicadores de diversidade;
 - Impactos da diversidade.
- Projetos culturais, esportivos e educacionais;
- Resultados – *Press Release* Banco Real e empresas no Brasil, períodos findos em 31 de março de 2008 e de 2007;
- Indicadores de presença no mercado brasileiro;
- Dados sobre o consórcio realizado em outubro de 2007 para aquisição do ABN AMRO pela Fortis, RBS e Santander;
- Estrutura acionária de março de 2008 – Banco Real e empresas ABN AMRO no Brasil.

3.7.2 Artefatos físicos

Em relação aos artefatos físicos, o que se pretendeu foi verificar a condição de acessibilidade relativa à utilização de computadores ou mesmo sistemas de apoio para treinamento via *intranet*; se essas condições de acesso são garantidas e se os meios, tais como computadores pessoais, *cd rom* e outros programas estão disponíveis. Além dessa verificação, observou-se também se os aspectos referentes à cultura do Banco encontram-se presentes nas instalações físicas, mobiliários, material de uso e outras observações que evidenciem fisicamente a cultura.

3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS

3.8.1 Estratégia geral de análise

A estratégia utilizada para analisar os dados levantados nesse estudo de caso foi baseada nas Proposições Teóricas formadas a partir da revisão realizada na literatura sobre o assunto. Essas proposições refletiram um conjunto de questões que nortearam a pesquisa em busca das evidências que deram forma ao plano de coleta de dados. De acordo com Yin (2005), as proposições teóricas ajudam a por em foco certos dados e a ignorar outros, além de ajudar a organizar todo o estudo de caso e a definir explicações alternativas que devam ser examinadas.

Tendo em vista o caráter descritivo desse estudo de caso, a técnica de análise utilizada foi o encadeamento das evidências, consideradas por Yin (2005) como as ligações explícitas entre as questões levantadas; os dados coletados e as conclusões a que se chegou.

3.8.2 Tratamento dos dados

A atividade de tratamentos dos dados iniciou com a criação de um banco de dados para arquivar as evidências distintas que foram levantadas. O estabelecimento dessa ação está baseado no segundo princípio da coleta de dados de Yin (2005, p.111), a saber: “a criação de um banco de dados para o estudo de caso”.

Desta forma foi preparado um rol abrangente das evidências brutas disponíveis, que inclui:

- o plano de coleta de dados em que foram registrados: as fontes de evidências, o material levantado em cada fonte e a forma com se obteve esse material;
- a gravação das entrevistas;
- a digitação das entrevistas;
- as notas das observações feitas quando das entrevistas;

- as notas referentes ao artefatos físicos observados durante a realização das entrevistas e durante a participação do *workshop* para fornecedores e do *workshop* sobre sustentabilidade;
- os aspectos relevantes dos registros em arquivos, quando disponíveis.

3.8.3 Análise das evidencias

Com o objetivo de identificar consistências e significados que possibilitem interpretar e dar sentido às evidencias foram adotados os seguintes procedimentos:

- entrevistas: devido ao reduzido número de entrevistados, optou-se pela análise de discurso sem categorização.
- análise dos textos e demais materiais institucionais a que se teve acesso.

3.8.4 Interpretação das evidencias

As evidencias foram interpretadas à luz do referencial teórico construído para essa dissertação, a partir da tríplice tarefa de tornar evidente o óbvio; tornar duvidoso o evidente e tornar evidente o escondido (PATTON, 2002). Desta forma o que se buscou foi dar explicações para promover a compreensão do caso (STAKE, 1995).

3.9 LIMITAÇÕES DO MÉTODO

De acordo com Gil (1991), a limitação mais significativa do estudo de caso refere-se à dificuldade de generalização dos resultados obtidos.

Outras limitações referentes a essa dissertação são:

- o número de entrevistas que foram realizadas, no total de quatro;
- os entrevistados serem diretamente ligados à gestão de pessoas no Banco;
- a observação ter sido realizada apenas na sede do Banco.

É importante observar que essas limitações, provavelmente, podem suscitar vieses, tanto em virtude do interesse e da visão parcial dos entrevistados, quanto ao fato de a observação não ter acontecido em outras instalações do banco fora da sua sede.

Contudo, acredita-se que a triangulação metodológica adota para essa dissertação consiga superar as limitações apontadas acima.

4. DESCRIÇÃO DO CASO BANCO REAL

4.1 INSTITUCIONAL ¹

4.1.1 O Banco Real e sua história

A história do ABN AMRO BANK, no Brasil inicia-se há 87 anos, com a chegada do Banco Holandês da América do Sul às cidades do Rio de Janeiro e Santos, no ano de 1917. Clemente de Faria, no ano de 1925, inicia a formação da Cooperativa Bancária e após três anos, em 1928, passa a ser renomeada Banco da Lavoura de Minas Gerais, banco antecessor do Banco Real.

No ano de 1963 o Banco Holandês Unido adquire cinquenta por cento do controle da Cia. Aymoré de Crédito, relativas aos setores de financiamento e investimento, sendo que o restante da participação é adquirida no ano de 1970. Esse fato acontece após dois anos da mudança da sua sede para a cidade de São Paulo.

Em 1971, o Banco da Lavoura de Minas Gerais torna-se Banco Real S/A. Em 1993 o Banco Holandês é renomeado ABN AMRO BANK, que também muda sua sede da cidade do Rio de Janeiro para a cidade de São Paulo. Nessa trajetória, em julho de 1998, o ABN AMRO anuncia a compra do Banco Real, que é consolidada em novembro do mesmo ano e, nesse mesmo período, adquire, também, o Bandepe. A integração das duas instituições, ABN AMRO e Banco REAL, é concluída no ano 2000 e em 2003 o grupo adquire o Banco Sudameris.

No ano de 2007, mais especificamente entre os meses de fevereiro a junho, ocorre a oferta do *Barclays* e do consórcio formado pelas instituições financeiras *The Royal Bank of Scotland Group – RBS, Santander e Fortis* para a aquisição do Banco Real, as quais foram formalizadas. Em outubro desse mesmo ano se dá a adesão de oitenta e seis por cento dos acionistas do ABN AMRO à

¹ Informações extraídas dos sites www.bancoreal.com.br, www.abnamro.com, disponíveis em 06/08 e 02/09/2008 e do site www.santander.com.br, disponíveis em 02/09/2008.

oferta realizada do Barclays e do consórcio com os outros três bancos acima citados. Desta forma entre os meses de julho a setembro de 2007 o Banco Central Holandês (DNB) sinaliza que o ABN AMRO pode seguir com a análise das propostas realizadas pelo consórcio e pelo *Barclays*.

Em 26 de fevereiro de 2008 é anunciado que o atual Presidente do Banco Real, Fábio Barbosa, assumirá a presidência do Grupo Santander do Brasil. Em agosto de 2008, Fábio Barbosa se dirige pela primeira vez como Presidente do Grupo Santander do Brasil aos clientes dos dois bancos (Real e Santander) por meio de publicação escrita e em vídeo, que se encontra disponibilizada nos *sites* dos respectivos Bancos – Real e Santander.

Em sua mensagem, Fábio Barbosa explicita sobre a união dos dois Bancos e diz que ambos são referências de instituições financeiras no mundo. Destaca os prêmios recebidos recentemente pelas duas instituições: o da revista *Euromoney*, que elegeu o Banco Santander como “o melhor banco do mundo”; e o jornal *Financial Times* que atribuiu ao Banco Real o título de “o banco mais sustentável do mundo”. Agradece o apoio dos clientes e manifesta a satisfação de continuar a contar com a confiança dos mesmos nesta nova etapa. Diz também que o objetivo “é ser o melhor e mais eficiente banco no Brasil” (BARBOSA, 2008).

4.2 VISÃO E MISSÃO DO BANCO REAL

A visão do Banco Real é:

Um novo Banco para uma nova Sociedade. A sociedade em evolução, cada vez mais bem informada e consciente, busca a integração do humano e do ambiental com o econômico em todas as suas decisões. Nós, como organização e como indivíduos, somos agentes dessa evolução (BANCO REAL, 2006, p. 6).

O Banco Real apresenta como missão:

Ser uma organização reconhecida por prestar serviços financeiros de qualidade exemplar aos nossos clientes, gerando resultados sustentáveis e buscando a satisfação de pessoas e organizações, que, junto conosco, contribuem para evolução da sociedade (BANCO REAL, 2006, p. 7).

O objetivo da visão e da missão é nortear e alinhar as pessoas para a conduta, objetivos e tomada de decisão respeitando onde se quer chegar e do que fazer para se chegar ao ponto desejado a partir da visão. A forma utilizada para se discutir e compreender cada um dos aspectos que envolvem a conceituação da visão e missão se dá através do material institucional denominado de *Modelo Educativo*.

O Modelo Educativo, implantado no ano de 2006, apresenta-se formatado em dois grandes tópicos norteadores das ações educativas, um denominado *Nosso jeito de ser e de fazer*, e o outro *Nosso jeito de educar*. O primeiro – *Nosso jeito de ser e de fazer* – apresenta a constituição e definições acerca da visão; missão; modelo; valores e princípios de negócios; comportamentos; responsabilidade e protagonismo; diversidade e inclusão; atributos da marca; *compliance* e sustentabilidade.

O segundo – *Nosso jeito de educar* – é constituído por um conjunto de conceitos, métodos e técnicas compartilhados por aqueles que atuam no planejamento, execução e avaliação das atividades educativas que ocorrem no âmbito do Banco Real. Pode ser visto como um artefato organizacional que responde pela tarefa de criar oportunidades que promovam o desenvolvimento humano, visando cumprir a missão da Empresa (BANCO REAL, 2006). Nos próximos itens é apresentado o Modelo Educativo do Banco Real, com cada uma das suas duas abordagens e seus respectivos conceitos.

4.3 MODELO EDUCATIVO – *NOSSO JEITO DE SER E DE FAZER E NOSSO JEITO DE EDUCAR*

4.3.1 Modelo Educativo – *Nosso jeito de ser e de fazer*

O Modelo Educativo – *Nosso jeito de ser e de fazer* é denominado pela Empresa de *Nosso Modelo*, encontra-se representado graficamente e explicita a estratégia do Banco Real para cumprir a sua missão, conforme ilustrado na figura

10. A ilustração do modelo pode ser observada em diversos locais do Banco, exposta em quadros e em material de divulgação, assim como na *internet* e *intranet*.

Figura 10: Nosso Modelo



Fonte: Modelo educativo – nosso jeito de ser e de fazer, Banco Real, 2006

É orientado que a leitura do modelo aconteça de baixo para cima. Na base da figura estão as condições necessárias para que se possa cumprir a missão do Banco Real. Cada um dos pontos ilustrados da Figura 10 é descrito a seguir.

“**Foco no foco do cliente**”:
é a busca para estabelecer um relacionamento intenso com o cliente para entender as necessidades, expectativas e motivações. Com o objetivo de através desse entendimento conseguir oferecer serviços e produtos mais adequados a cada cliente.

“**Pessoal engajado**”:
é considerada a condição das pessoas fazerem a diferença. Nesse ponto é destacada a importância dos funcionários construírem um clima organizacional positivo.

“**Valores compartilhados**”:
manifesta a importância do compartilhamento de valores como base das relações estabelecidas com e entre as pessoas, conjugando valores corporativos com os valores individuais que são trazidos pelas pessoas para o trabalho e para as situações de negócios.

“**Melhores processos e disciplina na execução**”:
manifesta a importância em relação ao cumprimento dos processos estabelecidos. Considera-se necessário que os processos não sejam negligenciados e que a disciplina seja mantida.

“Satisfação total”: das pessoas que se relacionam com a Organização, sejam funcionários, fornecedores, acionistas, parceiros de negócios ou clientes.

“Indivíduo no centro”: a intenção é deixar claro a busca da satisfação total do indivíduo, não importando o papel que desempenhe na relação com o Banco.

“Um indivíduo vários papéis”: o objetivo é que as pessoas possam desempenhar diversos papéis com o Banco. Por exemplo, uma pessoa pode ser funcionária e cliente e ainda ser representante de uma instituição ligada ao meio ambiente e voluntária de um dos projetos sociais do Banco, mas é a mesma pessoa.

“Resultados sustentáveis”: colocados acima expressa que, respeitadas as condições colocadas na base do Modelo, buscando satisfação total das expectativas do indivíduo em todos os seus papéis, será possível conseguir ter uma performance competitiva junto ao mercado e sustentável ao longo do tempo.

4.3.2 Modelo Educativo: *Nosso jeito de educar*

Baseado no material institucional levantado, o modelo, apresenta a concepção de educação a partir da visão de ser humano, da visão de mundo e da visão de conhecimento, adotadas para desenvolver as ações educativas.

A visão de ser humano está baseada em considerar:

o ser humano entendido como protagonista (ator principal) de sua própria vida, atuando de forma consciente e responsável como fonte de iniciativa (ação), com liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) pelos seus atos. Portanto, o ser humano não é entendido como receptáculo (BANCO REAL, 2006, p. 14).

A visão de mundo está baseada:

[...] na concepção de desenvolvimento sustentável para apontar um novo rumo nas relações do ser humano com o planeta (BANCO REAL, 2006, p. 15).

A visão de conhecimento está sustentada na “visão sistêmica” e no “pensamento complexo”, entendidos como:

- visão sistêmica:

[...] tudo está relacionado com tudo e não existe nada fora da relação. A adoção do enfoque sistêmico pressupõe e exige uma atitude permanente

de análise de situação, formulação de objetivos, definição de estratégias, construção de indicadores de processos e de resultados e introdução permanente de elementos de ajuste, visando uma aproximação constante e cada vez maior entre a cultura efetivamente vivida e a cultura projetada no âmbito de uma organização (BANCO REAL, 2006, p. 17).

- pensamento complexo:

[...] o conhecimento não está apenas nas ciências, pois há conhecimento profundo também na arte e na filosofia. Para compreender o ser humano em todas suas dimensões, não podemos reduzi-lo à dimensão da compreensão intelectual dos fenômenos. Faz-se necessária uma abordagem que tenha como ponto de partida a complexidade irreduzível do fenômeno humano (BANCO REAL, 2006, p. 18).

O Modelo Educativo orienta que os métodos adotados nas ações educativas devem respeitar as concepções da Empresa relativas ao protagonismo; à sustentabilidade e à diversidade. Entende-se por protagonismo o indivíduo como responsável por seu próprio processo de desenvolvimento. Por sustentabilidade, ações que valorizem o equilíbrio entre as dimensões: social, econômica e ambiental. Por diversidade, como a concepção que permite estimular o relacionamento com diferentes públicos e a capacidade de oferecer e criar produtos e serviços que atendam às necessidades dos diferentes segmentos da sociedade.

De acordo, ainda, com o Modelo Educativo as ações educativas devem também integrar o pensar, o sentir e o agir. Portanto, recomenda que as técnicas utilizadas nas ações educativas devam contemplar a didática, ou seja, o ensino, a transmissão metódica dos conteúdos; a prática e a vivência, constituídas pelas dinâmicas e pelos jogos de aprendizagem e as técnicas que favoreçam uma forma de relacionamento baseada na abertura, na reciprocidade e no compromisso.

Os fornecedores do Banco Real para ações educativas são instituições de ensino superior, consultorias, consultores autônomos e outros institutos de desenvolvimento humano. Todo fornecedor que atua no planejamento, execução e avaliação das atividades educativas do Banco, deve se apropriar do Modelo Educativo para desenvolver as ações educativas de acordo com o conjunto de princípios, valores, conceitos, métodos e técnicas.

Para isso, a equipe de educação da área de Desenvolvimento Humano do Banco, atua promovendo o diagnóstico das demandas que são especificadas pelas próprias áreas através dos *Business Partners*. Entende-se por *Business Partner* (BP's), funcionários da área de Desenvolvimento Humano do Banco, que exercem a função de consultor interno de recursos humanos. Esses consultores atuam em

áreas específicas da organização como responsáveis em assessorá-las nos assuntos relativos a recursos humanos.

De acordo com a demanda apontada através dos *Business Partners*, é realizado um diagnóstico pelas consultoras de educação da área de Desenvolvimento Humano que atuam na sede. Mediante o resultado do diagnóstico, a ação das consultoras é junto com o fornecedor estabelecer o conteúdo que deverá ser desenvolvido.

4.4 O MODELO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS DO BANCO REAL

O modelo global de competências do Banco Real, denominado de modelo de liderança, foi desenvolvido institucionalmente, no ano de 2004, com o suporte da consultoria *Hay Group*, baseado no modelo de competências de McClelland (1990). O desenvolvimento do modelo tem seu início na sede do Banco na Holanda, na ocasião, antes da aquisição do Banco Real pelo Banco Santander. Participaram da constituição do modelo as posições executivas de maior representatividade (*Senior President* e *Vice President*) dos bancos filiados à matriz do ABN AMRO presentes em todos os países.

Portanto, a definição do modelo de liderança é iniciada a partir do levantamento das competências necessárias para corresponder ao alto desempenho esperado para as posições de *Senior President* e *Vice President*. Esse levantamento foi realizado por meio do instrumento de avaliação do impacto que os gestores dessas posições geram na empresa (avaliação de clima) e na própria avaliação de desempenho desses executivos que participaram do encontro.

O resultado das avaliações gerou as onze competências estabelecidas globalmente, que foram estruturadas a partir de seis competências principais. Para cada uma das onze competências foi estabelecido o nível desejado de alto desempenho considerando todas as posições gerenciais do Banco. Desse trabalho se iniciou a adaptação e implantação do programa para toda a organização. No Brasil, o programa de competências é implantado no ano de 2006. O quadro 07 abaixo apresenta as competências estabelecidas.

Quadro 07: As competências do Banco Real

| Competências Principais | As onze competências |
|---------------------------|---|
| 1. Liderança engajadora | 1. Liderança de pessoas 2. Conduzir para vencer |
| 2. Liderança colaborativa | 3. Colaboração 4. Adaptabilidade |
| 3. Autogestão | 5. Autogestão |
| 4. Estabelece a direção | 6. Visão de mercado 7. Criação de valor futuro |
| 5. Constrói apoio | 8. Foco no cliente 9. Influência |
| 6. Otimiza desempenho | 10. Coragem e Resiliência 11. Foco em Resultados |

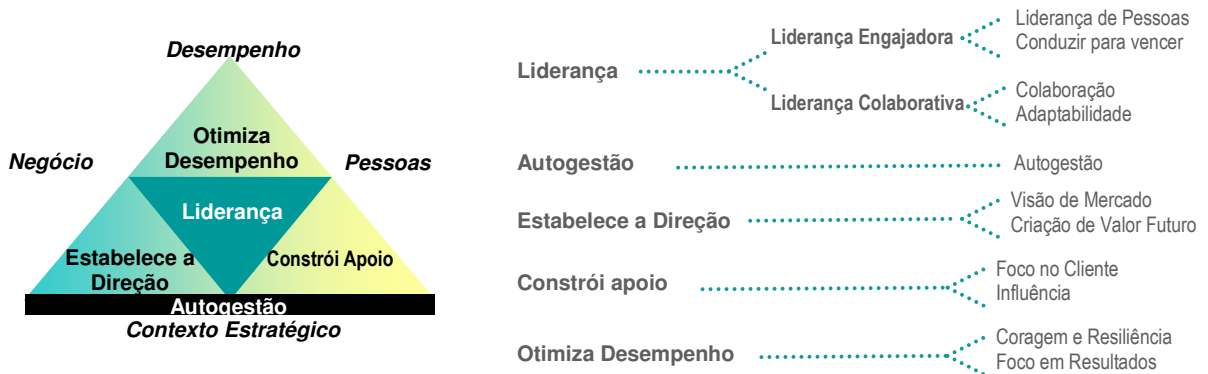
Fonte: Banco Real, 2006

4.4.1 Estrutura das competências do Banco Real

As competências compõem o perfil de liderança adotado para o Banco e estabelecem o que diferencia o alto desempenho desejado para todas as posições de gerência (gerentes de projeto, gestor de pessoas e gestor de gestores) e para as demais posições não gerenciais denominadas de contribuidor individual.

A Figura 11 apresenta a forma que encontra-se representado o perfil de liderança de acordo com a estrutura das competências. Para o Banco Real, é considerado como líder o funcionário responsável por gerir pessoas.

Figura 11: Perfil de Liderança do Banco



Fonte: Banco Real, 2006

O conceito de competência adotado é:

Qualquer motivo, atitude, ou comportamento essencial para desempenhar uma função, ou que diferencia o alto desempenho. Competências são observáveis (podem ser medidas e quantificadas através da observação, da frequência e contexto em que aparecem) (BANCO REAL, 2006).

Cada uma das onze competências está classificada por níveis de desempenho esperado. Esses níveis foram atribuídos a partir da avaliação dos executivos na função de *Senior Vice President* e *Vice President*, que participaram do encontro na Holanda, com o objetivo de fundamentar o perfil de liderança. O resultado da avaliação desses gestores apresentou as diferenças de características nos níveis de competências apresentados por indivíduos de destaque nas posições de *Senior Vice President* e *Vice President*. Portanto, essas diferenças refletem nas competências, que foram classificadas em quatro níveis de acordo com o desempenho esperado para determinada função gerencial ou não gerencial. Os quatro níveis estão descritos no quadro 08.

Quadro 08: Os quatro níveis atribuídos para as competências

| Nível | Representação por nível |
|-------|---|
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> Representa o nível no qual vimos <i>Senior Vice President's</i> de destaque desempenhando o seu papel. Este nível deve ser tratado como o nível ideal para as posições de <i>Senior Vice President's</i>. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> Representa o nível no qual vimos <i>Vice President's</i> de destaque desempenhando o seu papel. Este nível deve ser tratado como o nível ideal para <i>Vice President's</i>. |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> Descreve o fundamento do nível de competência, que é essencial para o desenvolvimento de objetivos. |
| 0 | <ul style="list-style-type: none"> Descreve comportamentos essenciais, a base de intenções e ações que podem levar ao desenvolvimento da competência. |

Fonte: Banco Real, 2006

A justificativa do procedimento estabelecido para constituir a estrutura desses quatro níveis, é que não seria sensato pretender trabalhar em um nível ideal em todas as competências, sem considerar a competência, a posição de gestão ocupada e as demais posições não gerenciais denominadas de contribuidor individual. Desta forma foi estabelecido para a função de contribuidor individual e para cada função gerencial (gerente de projetos, gestor de pessoas e gestor de gestores), o nível desejado de alto desempenho para cada uma das onze

competências, de acordo com um dos quatro níveis atribuídos e demonstrados no quadro 08 acima.

A tabela 01 apresenta as competências mais relevantes por tipo de função de acordo com o nível requerido para cada competência, destacados os níveis requeridos para as competências em determinada função.

Tabela 01: Competências mais relevantes por tipo de função e os níveis requeridos

| | Contribuidor individual | Gerente de Projetos | Gestor de Pessoas | Gestor de Gestores |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Liderança de Pessoas | NÍVEL 0 | NÍVEL 0 | NÍVEL 2 | NÍVEL 3 |
| Conduzir para vencer | NÍVEL 1 | NÍVEL 1 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Colaboração | NÍVEL 1 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Adaptabilidade | NÍVEL 0 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Auto Gestão | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Coragem e Resiliência | NÍVEL 1 | NÍVEL 1 | NÍVEL 1 | NÍVEL 3 |
| Criação de Valor Futuro | NÍVEL 0 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 3 |
| Influência | NÍVEL 0 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 3 |
| Visão de Mercado | NÍVEL 1 | NÍVEL 1 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Foco no Cliente | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |
| Foco em Resultados | NÍVEL 1 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 | NÍVEL 2 |

Fonte: Banco Real, 2006

4.4.2 As competências do Banco Real: organização e descrição

As onze competências estão organizadas por um título atribuído para a competência; uma breve definição, suportada pela pergunta: “Por que é importante?” – o objetivo é demonstrar a essência da competência; além dos comportamentos considerados limitantes para o alto desempenho de cada competência.

1. Liderança de pessoas

- Definição: conduz a organização, oferecendo clareza, energia, senso de direção e orientação a longo-prazo.
- Por que é importante: pessoas em papéis de liderança reconhecem que maximizam valor e atingem resultados através do seu pessoal; proveem motivação e orientação aos outros de modo a engajá-los e inspirá-los. Formam equipes coesas e assumem uma visão a longo-prazo da capacidade organizacional.
- Comportamentos limitantes: dá à equipe total liberdade, mas orientação insuficiente; constrói capacidade da própria área de negócio sem considerar os efeitos nas demais áreas; desenvolve uma visão que não é apoiada por etapas práticas.

2. Conduzir para vencer

- Definição: conduz para melhorar desempenho, criar valor e superar os concorrentes.
- Por que é importante: para estabelecer e atingir novos níveis de excelência. E para focar a própria energia em aprimorar desempenhos e agregar valor para o negócio.
- Comportamentos limitantes: demonstra enorme comprometimento em manter o *status quo*; estabelece objetivos baseados na continuação do desempenho atual; mostra preocupação em evitar risco ou exposição excessiva.

3. Colaboração

- Definição: desejo de trabalhar de forma colaborativa com os demais para maximizar a efetividade do grupo, atingir um desempenho ótimo e diminuir a duplicação de esforço.
- Por que é importante: líderes trabalham de forma colaborativa de modo a alcançar resultados ótimos em situações de equipe (i.e: onde eles não são o líder formal). Este comportamento lhes permite maximizar o desempenho da equipe, ganhando comprometimento e apoio para uma agenda compartilhada.
- Comportamentos limitantes: expressa dificuldade na equipe sem oferecer soluções; permanece do lado de fora quando a equipe não

está claramente funcionando de forma efetiva; cria ou ignora divisões que impedem a equipe de atingir as metas planejadas.

4. Adaptabilidade

- Definição: entende e aprecia diferentes perspectivas nas questões, e desafia si mesmo para adotar mudanças e flexibilidade de trabalho, mudando sua abordagem conforme os requisitos da situação mudam.
- Por que é importante: para estar apto a se adaptar e trabalhar efetivamente com uma variedade de situações, e com ampla gama de grupos de *stakeholders*; para flexibilizar a própria abordagem visando a adaptação à determinada situação, visando atingir o sucesso em uma ampla faixa de circunstâncias.
- Comportamentos limitantes: persiste com a mesma abordagem mesmo quando ela tenha sido mal sucedida antes; usa as mesmas táticas com grupos distintos sem levar em consideração o perfil particular; não reconhece o valor potencial ou a validade das perspectivas alternativas.

5. Autogestão

- Definição: usa a compreensão de seus próprios pontos fortes e fracos, emoções e motivação para gerenciar seu desenvolvimento. Entende como isto impacta suas interações com os outros e, em última análise, seu desempenho.
- Por que é importante: para entender suas próprias emoções e o impacto que seu comportamento tem sobre os outros. Gerenciam este fato a fim de interagir de forma mais efetiva com os outros e buscar oportunidades para desenvolver suas próprias capacidades.
- Comportamentos limitantes: permite a repetição de padrões de comportamentos negativos; permite que seus sentimentos atuais afetem seu desempenho negativamente; tem uma visão imprecisa ou incompleta de seus pontos fortes e fracos.

6. Visão de Mercado

- Definição: identifica e endereça questões comerciais através da aplicação de compreensão de mercado, usando raciocínio dedutivo e criativo, avaliação de fatos, acessando riscos e gerando opções.
- Por que é importante: a capacidade de olhar as questões e os problemas voltados para o negócio e criar novas formas de entender e abordá-los é essencial para um desempenho excelente no papel do líder.
- Comportamentos limitantes: aceitação do *status quo*, sem desafiar a sabedoria convencional; incapaz de dar um passo atrás e ver a situação como um todo; pede mais e mais dados para analisar e não toma decisões.

7. Criação de valor futuro

- Definição: raciocina e toma decisões importantes antecipadamente para maximizar o desempenho e evitar problemas.
- Por que é importante: permite identificar metas no futuro que serão a base para seu próprio motivador em busca de realizações e da liderança que é oferecida aos outros. Além disso, permite que enfoquem suas energias voltadas para a capitalização de oportunidades comerciais futuras.
- Comportamentos limitantes: envolve-se no detalhamento de todo o trabalho que está sendo feito; gerencia de forma retrospectiva usando dados de desempenho anterior; foca em reagir às crises conforme elas aparecem.

8. Foco no cliente

- Definição: constrói, mantém e age sobre as relações comerciais a fim de oferecer valor de longo-prazo para os clientes e o Banco.
- Por que é importante: exceder as expectativas de clientes (internos e externos) e oferecer serviços de excelência para garantir que as relações sejam mantidas e que a reputação e a credibilidade do Banco sejam reforçadas. Serem completamente

responsáveis por oferecer produtos que atendam e excedam as expectativas dos clientes para otimizar o sucesso comercial.

- Comportamentos limitantes: age sem considerar o impacto que tem sobre o cliente; adota uma abordagem padrão com todos os clientes, sem pensar ou responder as necessidades individuais dos mesmos.

9. Influência

- Definição: consegue se comprometer com as pautas, com os valores, com as decisões e com as ideais através de uma ampla estratégia e habilidade de se comunicar, influenciando os outros.
- Por que é importante: consegue o apoio de colegas e de outros *stakeholders* para a sua pauta de assuntos, direcionando seus esforços para a meta da área de negócios e a organização como um todo.
- Comportamentos limitantes: persiste com a mesma abordagem para ganhar o apoio mesmo quando não tem sucesso; acredita que as boas ideais se vendem sozinhas; usa o poder da posição como única base para conseguir apoio.

10. Coragem e resiliência

- Definição: acredita em sua própria capacidade de entrega de resultados de sucesso para o negócio, combinado com o compromisso pessoal com o Banco.
- Por que é importante: para aceitar desafios de forma segura e baseado em sua autoconfiança, persistência e entusiasmo. Isto permite que aborde questões com confiança e ao mesmo tempo alinha suas ações com as metas e valores do Banco.
- Comportamentos limitantes: age somente de acordo com interesses próprios; não tem confiança para defender questões importantes ou mais delicadas; permite que outras pessoas assumam papéis que ofereçam desafios pessoais.

11. Foco em resultados

- Definição: estabelece para si um alto padrão de entrega e assegura que os outros também o façam.

- Por que é importante: para ser decidido e voltado para resultado. Atingir resultados de forma oportuna tanto pessoalmente quanto através dos outros.
- Comportamentos limitantes: busca informações futuras e análises para dar suporte ao processo de tomada de decisões; perde alguns prazos de entrega; busca aprovação dos outros para todas as decisões difíceis ou incertas que tenha que tomar.

5. RESULTADOS OBTIDOS

Neste item serão apresentados os resultados da pesquisa que consistem na identificação de como se dá a interação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional para aplicar conteúdos destinados a formar os profissionais do Banco. Os resultados dessa análise também serão examinados à luz do referencial teórico construído, tendo em vista às questões norteadoras estabelecidas no item 1.3 da dissertação.

A partir desta comparação serão descritos os aspectos em que esta pesquisa reforça a literatura e em que os resultados do trabalho divergem ou apontam novas dimensões para a reflexão sobre o tema dissertado. Ao fazer esse esforço espera-se contribuir para o desenvolvimento da literatura existente.

5.1 RESULTADO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

De acordo com as entrevistas realizadas observou-se que o Banco apresenta um sistema de educação articulado com conceitos e práticas que privilegiam ações voltadas a sustentabilidade. Vale observar que a sustentabilidade é a estratégia de negócio adotada para o Banco Real cumprir sua missão. A internalização dessa estratégia foi realizada através do desenvolvimento e divulgação do modelo de gestão, apresentado no item 4.3 da dissertação, intitulado de “Nosso Modelo” (ver figura 11).

O referido modelo explicita que a obtenção de resultados sustentáveis se dá mediante o cumprimento de um conjunto de “aspectos”, que sustentam o próprio modelo, tais como: foco no foco do cliente; pessoal engajado; valores compartilhados; melhores processos e disciplinas na execução; além dos aspectos voltados à satisfação total do indivíduo em seus diversos papéis (cliente, acionista, funcionário, sociedade, fornecedor, meio ambiente). E que as ações do Banco em qualquer área e segmento de negócio, devem sempre contemplar a sustentabilidade.

Pergunta-se sempre: o que tem de sustentabilidade nessa ação? O desafio é que todas as ações de educação, assim, com as demais ações do Banco devam estar ligadas a sustentabilidade e o indivíduo visto como protagonista dessas ações. Em 2003, foi constituída a área de responsabilidade social e educação, com a proposta de assumir um papel estratégico, pois dependíamos da educação para disseminar a nova cultura relativa as questões da sustentabilidade. A evolução dessa ação foi o desenvolvimento do Modelo Educativo, cuja implantação se deu em 2006, com a proposta de integrar as ações de educação com a visão; missão; modelo; valores e princípios de negócios [1ª Consultora de educação e desenvolvimento].

De acordo com o depoimento acima seria natural entender a sustentabilidade como uma competência organizacional para o Banco Real, levando em consideração Ruas et al. (2005), que define como competência organizacional aquela que transita pelas áreas da empresa e contribui para a sobrevivência ou mesmo para a diferenciação da empresa no mercado em que atua. Lembra-se, ainda, que o jornal *Financial Times* elegeu o Banco Real “o banco mais sustentável do mundo”, o que de certa forma evidencia o reconhecimento da sustentabilidade como um diferencial.

Porém, quando questionados a respeito nas entrevistas, as respostas obtidas são que a sustentabilidade não é entendida na empresa como uma competência. Vale citar o relato obtido na terceira entrevista realizada com o Superintendente de Educação:

A sustentabilidade é maior que a questão da competência, a nossa visão é que competência está baseada em um raciocínio organizado de novo para dentro da organização, confinada a própria organização. Vemos que muitas vezes a competência pode ser uma barreira para uma visão mais ampla, que vá além das questões da própria empresa. A empresa esta inserida em um contexto maior de mundo e é afetada por ele. Não temos preconceito em relação à competência, ao contrário, utilizamos essa abordagem. Só que tomamos cuidado para não olhar pelo retrovisor. A maior parte das estratégias organizacionais não consideram a complexidade das relações, e isso pode direcionar o olhar apenas para o resultado. Consideramos que para tratar a complexidade das relações as abordagens de competências não são suficientes.

Considerando, ainda, Ruas et al. (2005), se no início dos debates sobre competências a ênfase estava relacionada ao desempenho superior do indivíduo na realização de determinada tarefa, nos últimos anos, em que os processos de avaliação de resultados se intensificam nas organizações, a ênfase do conceito passa a ser a contribuição do trabalho para a estratégia da empresa.

A partir desse entendimento é possível considerar a sustentabilidade como uma competência organizacional. O próprio modelo de gestão (Nosso Modelo)

que apresenta na sua estruturação, na base do modelo, aspectos desejáveis de comportamentos, citados no início desse subitem (5.1), também poderiam ser vistos como competências desdobradas da sustentabilidade. De acordo com Bitencourt e Moura (2006, p. 2): “a questão estratégica está diretamente vinculada ao diagnóstico das competências da empresa, tendo desdobramento na gestão dos processos internos”.

O Modelo Educativo – nosso jeito de educar, de acordo com a consultora de educação e desenvolvimento (2ª entrevista), é definido a partir:

[...] do foco no ser humano em seus diversos papéis: cliente, acionista, funcionário, fornecedor, ampliando para sociedade e meio ambiente. A definição se deu através das perguntas: que tipo de ser humano queremos desenvolver? Que tipo de sociedade para cuja construção queremos contribuir quando desenvolvemos um ser humano? Qual a visão de conhecimento em que nos baseamos? [1ª Consultora de educação e desenvolvimento].

A visão de ser humano é baseada no protagonismo, o funcionário é visto como ator, autor e executante da ação. Quanto ao tipo de sociedade a visão é de buscar uma sociedade baseada em relações que favoreçam as pessoas, planeta e o econômico, ao mesmo tempo. O objetivo é o crescimento econômico sustentável. A diversidade é valorizada, como uma cultura de inclusão e respeito aos direitos humanos. A visão de conhecimento é baseada nos enfoques da visão sistêmica e pensamento complexo.

O pensamento complexo incentiva a inovação, as respostas criativas aos problemas, ao mesmo tempo em que promove uma visão abrangente da realidade. Evita-se reduzir e fragmentar a visão de ser humano e do mundo [1ª Consultora de educação e desenvolvimento].

O enfoque sistêmico é definido como “tudo liga tudo”. Toda e qualquer ação reflete em todos os representantes do sistema (funcionários, sindicato, sociedade, acionista, governo, meio ambiente, fornecedores, imprensa e no próprio Banco). Essa visão traz como consequências a atitude constante de analisar a situação, definir estratégias, construir indicadores de processos e de resultados e introduzir elementos de ajuste [1ª Consultora de educação e desenvolvimento].

Considerando ainda as informações obtidas na segunda entrevista, as ações educativas são definidas considerando:

- foco no desenvolvimento pessoal, profissional e ampliação da consciência como cidadão;
- cultura do autodesenvolvimento;
- parcerias com educadores e instituições de ensino;

- integração com a comunidade;

A tendência da organização para educação convergem para o crescimento do *e-learning*, autodesenvolvimento, realização de atividades culturais e incentivo à ações de voluntariado.

[...] acreditamos que a educação se dá “dentro para fora”. Assim as atividades culturais também são vistas como oportunidade de aprendizagem, ampliam a forma de pensar, flexibilizam crenças [1ª Consultora de educação e desenvolvimento].

O relato acima vai ao encontro do proposto por Bitencourt e Azevedo (2006) em relação a melhor compreender os processos de aprendizagem nas organizações: “aprendizagem se dá não de forma cognitiva, mas cultural e comportamental” (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006, p. 111).

A forma de comunicação entre as áreas do Banco e a área de RH é feita através dos BP`s (*Business Partners*), conforme já apresentado no item 4.3 da dissertação, e das frentes de trabalho, constituídas pela área de Desenvolvimento Humano. Uma delas é a frente de treinamento, em que são feitas oficinas com os gestores das áreas para levantar as necessidades de treinamento.

Alguns programas que foram relatados durante as entrevistas, encontram-se abaixo relacionados:

- PDL I – Programa de Desenvolvimento de Liderança, composto por vários módulos e sessões de *coaching* presencial, destinado à alta gerência;
- PDL II com maior abrangência, destinado à média gerência, também inclui sessões de *coaching* presencial e por telefone;
- ARTE, programa de relacionamento com o cliente;
- Programa Evolução *Chronos*, realizado a distância, cujo objetivo é aprofundar conhecimentos em sustentabilidade;
- Canal Educação, composto de cursos *on line* com diversos conteúdos;
- Boas Práticas, destinado ao registro, pelos funcionários, de práticas de sucesso adotadas na realização do trabalho;
- Programa de formação de novos gerentes;
- Seminário de Sustentabilidade, destinado a parceiros, clientes e a sociedade de forma geral;

- Programa de capacitação de fornecedores, visando alinhar o fornecedor aos conceitos, modelos, princípios, missão, visão e cultura do Banco.

Além desses programas, existem outros destinados aos funcionários, que são disponibilizados e que, de acordo com o interesse e objetivo de carreira dos mesmos, podem ser acessados; alguns são programas feitos a distância. Há um catálogo de cursos e os mesmos são registrados no sistema. Alguns cursos são obrigatórios outros dependem do interesse de cada funcionário [2ª Consultora de educação e desenvolvimento].

Percebe-se também que o modelo de educação contempla ações com ênfase na vinculação entre trabalho e educação, ênfase essa que citando Garcia e Vieira (2004), traz uma abordagem alinhada com a escola francesa, que considera as competências como resultados da educação sistemática.

O modelo também prioriza a cultura do autodesenvolvimento e a visão do indivíduo como protagonista, responsável pelo próprio desenvolvimento e escolhas. Isso remete a abordagem de Le Boterf (2003), a qual preconiza que o profissional deve ser visto como autor e coautor da sua profissionalização.

Há, ainda, atenção à cadeia de valor do Banco com ações de educação voltada a clientes, funcionários, sociedade e fornecedores. Esses dados, também, remetem à questão da competência atrelada à questão da estratégia competitiva, apontada por Fleury e Fleury (2006), em que prevê a abrangência da cadeia de valor no direcionamento da estratégia das organizações.

O modelo de competências é composto por 11 competências voltadas ao perfil de liderança; além dessas competências, existem outras ligadas a cada função exercida pelos empregados (conhecimentos e comportamentos, porém, essas não são explicitadas com o título de competências), todas as competências possuem níveis de proficiência, e diferenciam o alto desempenho. As competências fazem parte do ciclo de gestão de pessoas.

Foram realizadas várias discussões internas sobre competências. Porém a visão adotada é baseada na abordagem de McClelland. É a visão americana, o que precisávamos era de uma abordagem concreta e a *Hay Group* dava essa condição. Mas o Banco nunca brilhou os olhos para isso, a escolha foi feita para poder ajudar a implantação [Superintendente de Educação].

Toda organização complexa tem que incluir diversas visões. Desde que o Fábio Barbosa assumiu a presidência do Banco Real, a visão de educação foi ampliada, vai além do treinamento. A gente ainda adota a visão da competência atrelada à função, tem conteúdos específicos, por exemplo, que são ligados ao treinamento, e, são, também, importantes. Porém o objetivo é ir além. Assim a gente aplica a visão da competência ligada à

função, para definir perfil e desempenho, mas vai além, não temos apenas esse foco. As coisas não são excludentes, são interligadas. O modelo educativo explicita as nossas crenças e ênfase sobre educação [Superintendente de Educação].

O ciclo de gestão de pessoas é considerado do momento da contratação até a saída do funcionário da organização. Os processos de RH tais como remuneração, desenvolvimento, folha de pagamento, ajudam nesse fluxo. Existem no ciclo dois subciclos, nos quais são colocados os outros processos de RH:

- ciclo de gestão de talentos: focado no desenvolvimento. Nesse subciclo estão contidas as avaliações e análises frente ao modelo de competências; existe um comitê de pessoas, colegiado, em que são identificados empregados potenciais; há também o processo de *feedback* com foco no desenvolvimento. Desse subciclo sai o *input* para a educação.
- ciclo de gestão de desempenho: define metas, o que é esperado de cada função. Os objetivos são revistos no meio do ano, com *feedback* relativo ao desempenho e a avaliação final se dá no final do ano.

Os dois subciclos acontecem simultaneamente, porém o foco do *feedback* dos gestores são diferentes. O de desempenho foca o passado, é avaliação, enquanto que o de talentos foca o futuro. A lente é diferente: curto prazo e longo prazo. A avaliação é vinculada à remuneração, enquanto gestão de talentos gera *input* para capacitação e desenvolvimento [Consultora de desenvolvimento e carreira].

De acordo, ainda, com a consultora de desenvolvimento de carreira (primeira entrevista), os critérios de ascensão dos funcionários estão ligados às competências em níveis de complexidade e desempenho. Caso uma pessoa demonstre competências que a capacitam a assumir uma função mais complexa, ela só assumirá essa função se apresentar, também, resultados, um bom desempenho, do contrário não assumirá novas funções mais complexas.

Pessoas diferentes atingem o sucesso de maneiras diferentes, dependendo do tipo de função que têm. Cada função é relacionada a um perfil de competências. É visto as competências mais relevantes e o nível requerido para exercê-las [Consultora de desenvolvimento e carreira].

O subciclo gestão de desempenho existe há 8 anos, o de gestão de talentos é novo, faz mais ou menos 3 anos e ainda não foi “cascateado” para todos os níveis da organização, está apenas no grupo de liderança. Temos o desafio de juntar os dois ciclos, que representará a integração horizontal dos processos de gestão de pessoas [Consultora de desenvolvimento e carreira].

Apesar da declaração acima de que os critérios de ascensão estão ligados às competências em níveis de complexidade, esses termos não são divulgados entre o quadro funcional. Em relação aos programas disponibilizados através da Academia, também esses não divulgam as competências alvo contempladas em seus conteúdos.

Considerando os fatos acima descritos em relação ao entendimento da organização sobre a abordagem de competência; a não divulgação para os empregados das competências-alvo relativas aos conteúdos de educação e ao sistema de carreira, isso pode sugerir que:

- a forma de a empresa entender e organizar as competências não está de acordo como as abordagens mais recentes sobre o tema;
- o encontrado na literatura sobre os diversos entendimentos e aplicação do conceito e abordagem sobre competências aplicados nas empresas, se confirma parcialmente;
- o fato do subciclo de gestão de talentos, não ter sido aplicado para todos os níveis da organização e estar apenas no grupo de liderança, poderá suscitar nos empregados a percepção de que a avaliação voltada a resultados é o único foco;
- a abordagem da escola norte americana, baseada em McClelland e Spencer (1990) seja vista como a mais prática em relação a sua aplicação nas empresas, comparada à abordagem francesa;

O segundo ponto sugerido acima remete às observações de Barbosa (2003), quando afirma que a existência de diferentes definições e entendimentos sugere elementos de reflexão, particularmente, quanto à aplicabilidade do conceito de competências no contexto das organizações. Barbosa e Rodrigues (2006) sustentam que há evidência que a noção de competências ainda se encontra em construção e tem sido submetida a uma ação operacional no âmbito das empresas, com diferentes resultados e impactos.

As considerações sugeridas também remetem a um dos objetivos intermediários da dissertação, destinado a apontar como a identificação de competências e as práticas de aprendizagem organizacional se encontram inter-relacionados. O que pode sugerir é que não estejam diretamente inter-relacionados, são práticas distintas explicitamente.

Porém, é interessante observar a riqueza da própria concepção e conceitos que o Modelo Educativo apresenta, pois percebe-se um alinhamento com a abordagem da escola francesa sobre a ênfase na vinculação entre trabalho e educação, em que as competências são resultados da educação sistemática.

Não podemos olhar apenas para o cargo, a visão é mais ampla, está ligada a papéis, ao relacionamento com a organização, com o cliente. Hoje estamos ampliando para a questão das redes de saber, redes no sentido que o conhecimento pode ser construído através de contatos, trocas. Se a gente olha conhecimento como algo apenas para resolver um problema e atrelado à função, você reduz a dimensão do conhecimento, e isso está expresso no modelo educativo [Superintendente de Educação].

Outro aspecto que vale demonstrar é ao significado da fala do Superintendente de Educação (3ª entrevista), em que destaca a forma de o Banco preparar seus empregados no que diz respeito ao relacionamento com o cliente.

Para tratar a questão do relacionamento com o cliente temos um curso chamado ARTE, que apresenta conteúdos voltados a perceber e conhecer o cliente considerando o seu todo, a sua constituição familiar, objetivos futuros e outros aspectos. Quem desenha os programas está comprometido com essa concepção, temos o cuidado de usar as ferramentas explorando além do que elas são. Exploramos todas as questões relacionadas ao cliente indo além das competências ligadas aos cargos, de funções que diretamente mantém contato com o cliente. O nosso objetivo é preparar o funcionário para perceber, tornar-se sensível, a dinâmica específica de cada cliente para ofertar os serviços que possam contribuir da melhor forma com ele, e isso reverte para o Banco. É o funcionário que deverá encontrar a melhor opção, a ação é dele. Não basta aprender a utilizar a ferramenta é necessário ir além. É isso que queremos que aconteça [Superintendente de Educação].

Essa fala possibilita perceber a dimensão que se pretende atingir ao preparar o empregado. O interessante é que essa forma não é percebida como direcionada à competência desejada para prepará-lo. É vista a parte da competência atrelada unicamente à concepção de educação adotada pelo Banco. Considerando Zarifian (2001), o que diferencia a competência de um trabalho “taylorizado” é que ela expressa uma autonomia de ação do indivíduo, que pode acontecer em virtude de sua iniciativa, na melhoria do valor produzido. O que parece ser a intenção da organização, tomando como base a fala acima do terceiro entrevistado.

O modelo de competência adotado pelo Banco parece hoje ser o grande entrave para entender a concepção do conceito de competência de forma mais ampla alinhado com a estratégia da organização. A base do conceito de competência adotado pela organização não alcança o objetivo que se tem em relação à educação e formação de seus funcionários. Esse fato deixa evidente a

lacuna existente na inter-relação entre o conceito de competência e aprendizagem organizacional. Tal evidencia pode ser observada através das entrevistas em que as pessoas que participaram expressam a distância do modelo de competência em relação ao próprio Modelo Educativo. A concepção do modelo é considerada a parte do modelo de competência.

O próprio movimento de carreira adotado para o Banco não prevê um alinhamento com as competências, pois as trilhas de carreira, termo adotado institucionalmente no Banco, não atribuem como competências os conhecimentos e comportamentos necessários para determinada posição.

[...] o modelo de competência e o modelo educativo não são lineares. Fazemos um trabalho ligado a trilhas de carreiras possíveis no Banco. No site são especificados os tipos de comportamentos e conhecimentos que são importantes para determinada posição. Contém os cursos necessários de serem feitos para se fazer um movimento em direção à posição desejada. É um trabalho que, embora não esteja estabelecido como competências, instrui e aponta os caminhos possíveis de serem trilhados. Para a gente, o que é muito forte é que a pessoa, além de ter um bom desempenho, faça o que gosta de fazer, que se identifique com o que faz. O objetivo deste trabalho é ajudar o funcionário a conhecer quais são os seus talentos, o que gosta de fazer e assim trazer os melhores resultados. Isso é uma crença, tem que se estar feliz com o que faz. Isso espelha a concepção do modelo educativo [Consultora de desenvolvimento de carreira].

Percebe-se através do relato acima a relação entre uma das reflexões proposta por Bitencourt (2005) acerca da dificuldade das empresas em estabelecer uma identificação, entre os próprios programas de competências desenvolvidos, com suas estratégias competitivas. Para a autora existe uma “resistência em enxergar as competências não como eventos isolados [...], mas como uma estratégia articulada voltada ao desenvolvimento contínuo e integral das pessoas e da organização” (BITENCOURT, 2005, p. 147).

Ao mesmo tempo, é interessante observar que o Modelo Educativo e a prática relativa ao movimento de carreira do Banco, apontam para questões que a própria Bitencourt (2005) atribui como importantes de serem (re)pensadas em relação aos programas de educação e a realidade organizacional, tais como: autodesenvolvimento (formação baseada em iniciativas dos indivíduos); visão integral do ser humano e satisfação pessoal e profissional.

6. CONCLUSÕES

Na elaboração do presente estudo de caso, buscou-se entender a inter-relação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional, considerando a prática adotada pelo Banco Real para aplicar conteúdos destinados a formação de seus empregados.

As diferentes fontes de evidências (dados primários recolhidos por meio das entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos empregados lotados na área de Desenvolvimento Humano e de dados secundários oriundos de documentos internos do Banco Real) utilizadas na elaboração deste trabalho buscaram garantir a credibilidade dos dados e das considerações sobre a realidade estudada.

O Banco apresenta um programa de competência articulado ao conceito da escola norte-americana, conforme mencionado pelo Superintendente de Educação. Os entrevistados percebem a limitação dessa abordagem, que prioriza a competência relacionada ao alto desempenho e, ambos (competência e alto desempenho) atrelados especificamente às questões técnicas e características de cada cargo. De acordo como os entrevistados, tal limitação é compensada através do Modelo Educativo. Esse modelo, na percepção desta pesquisadora, adota uma perspectiva mais articulada com os princípios da escola francesa – as competências como resultado da educação sistemática e não apenas atreladas ao alto desempenho esperado para determinado cargo e ou função.

As ações de educação adotadas buscam atender a estratégia do Banco expressa no Modelo de Gestão. Dessa forma, as questões norteadoras do estudo, lembradas abaixo, podem ser respondidas:

- Como os conceitos de competências e aprendizagem organizacional são aplicados no Banco?
 - Esses conceitos são entendidos e aplicados distintamente. O conceito de educação – “criar oportunidades que promovam o desenvolvimento humano, visando cumprir a missão da organização” (BANCO REAL, 2006) – busca compensar o conceito de competência – “qualquer motivo, atitude comportamento essencial para desempenhar a função, ou que diferencie o alto desempenho. Competências são observáveis

(podem ser medidas e quantificadas através da observação, da frequência e contexto em que aparecem)” (BANCO REAL, 2006). Assim, pode se dizer que o conceito de educação é aplicado de forma mais abrangente e está ligado à estratégia do Banco, enquanto que o conceito de competência é entendido e aplicado voltado essencialmente à função e está diretamente e apenas ligado ao alto desempenho.

- Como o Banco Real elabora os conteúdos de aprendizagem destinados à capacitar seus empregados?
 - Os conteúdos educacionais são elaborados a partir da visão sistêmica e do pensamento complexo, de acordo com os entrevistados e com o material institucional sobre o Modelo Educativo, esses conceitos (visão sistêmica e pensamento complexo), também, estão explicitados nos subitens 4.3.2 e 5.1. Portanto, pode se entender que os conteúdos educativos são elaborados considerando a sua interligação com os representantes do sistema organizacional, articulados à cadeia de valor e à estratégia da organização (visão sistêmica), além de considerar a educação a partir da dimensão do indivíduo, em que a mesma não acontece apenas vinculada à dimensão da compreensão intelectual (pensamento complexo).
- Como o Banco Real traduz os conhecimentos adquiridos através da experiência do profissional em práticas que contribuam para melhorar o desempenho da Empresa?
 - Foram citadas algumas práticas:
 - O Programa “Boas Práticas”, destinado ao registro, pelos empregados, de práticas de sucesso adotadas na realização do trabalho;
 - O *site* do Programa de Liderança, com espaço para armazenar os trabalhos de conclusão de curso, com acesso liberado aos participantes do programas interessados pelas produções;
 - O *Blog* de Tecnologia, com fóruns de discussão.

Essas práticas têm como objetivo difundir o conhecimento dentro da organização.

- Como os conceitos de competências e aprendizagem organizacional encontram-se inter-relacionados no Banco Real?
 - Pelas evidências relatadas no subitem 5.1 pode-se concluir que o conceito de competência adotado pelo Banco não se encontra inter-relacionado ao conceito de educação adotado. Em relação ao conceito de aprendizagem organizacional apesar do Modelo Educativo apresentar certa aderência a esse conceito, ainda faltam evidências que apontem para a aplicação do conceito no Banco.

Resumindo, pode-se concluir que o modelo de competência do Banco Real remete a confirmar o que foi identificado, em maior parte, no referencial teórico, para apontar que competências, é um conceito, ainda, em construção (LE BOTERF, 2003).

Em relação às suposições do estudo pode-se se afirmar que a suposição quanto à aplicabilidade dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional não serem tratados nas empresas como parte de um conjunto de ações integradas para desenvolver conteúdos destinados a capacitação e desenvolvimento dos empregados, ela se confirma no caso estudado.

Já a suposição sobre a possibilidade de os conceitos e abordagens sobre competências e aprendizagem organizacional serem apenas um rótulo mais moderno adotado pelas empresas para gerir uma realidade ainda fundada nos princípios do paradigma funcionalista, não foram identificados dados suficientes que a pudessem confirmar. Contudo, considerando o observado no resultado e na análise das entrevistas, há indícios que essa suposição se confirme, uma vez que a própria abordagem de competência escolhida pelo Banco Real, sustentada na escola norte-americana, tem sua escolha justificada considerando essa abordagem como sendo a mais prática em relação a sua aplicabilidade, comparada a outras abordagens.

Outro dado levantado no estudo que pode ser considerado é a possibilidade da sustentabilidade não ser de fato uma competência organizacional para o Banco, conforme depoimentos colhidos nas entrevistas. O que leva a supor é

que a sustentabilidade esteja relacionada no campo das abordagens dos valores. Suposição, esta, que não foi investigada mais aprofundadamente.

6.1 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para ampliar o entendimento relativo à aplicabilidade dos conceitos de competência e aprendizagem organizacional enquanto parte de um conjunto de ações integradas para desenvolver conteúdos para a capacitação e desenvolvimento dos empregados nas empresas. Contudo futuras pesquisas poderão ser feitas para aprofundar o entendimento sobre a questão de como abordagem acerca da competência pode contribuir para a autonomia da ação do profissional, em virtude da iniciativa do mesmo para a melhoria do valor que produz nos processos que realiza.

Uma outra contribuição que valeria ser pesquisada é se de fato procede que o modelo de competência baseado em McClelland e Spencer (1990) é visto pelas organizações como um modelo mais pragmático e, assim, mais fácil de ser implantado.

Vale, ainda, propor que o estudo seja ampliado tendo como referência outras organizações que adotem o modelo de competências, com o objetivo de se verificar, através da comparação dos resultados obtidos em cada organização, a inter-relação entre os conceitos e abordagens de competência e aprendizagem organizacional em que as duas abordagens (competências e aprendizagem organizacional) fossem adotadas.

E, por último, há, também, a oportunidades para que estudos futuros explorem a inter-relação entre os conceitos e abordagens de competência e aprendizagem organizacional a partir da percepção de outros empregados do Banco Real, além dos envolvidos diretamente nos processos de gestão da área de Recursos Humanos.

7. REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 263-292.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 12-33.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. **Organizational learning**: a theory of action perspective. Reading, Ma: Addison-Wesley, 1978.

BANCO REAL, 2006.

BARBOSA, A. C. Q. Um mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 285-297, 2003.

_____ RODRIGUES, M. A. Alternativas metodológicas para a identificação de competências. **B. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 20 - 29, 2006.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004.

_____ A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 132-149.

_____ AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 46, ed. esp. Minas Gerais, p. 110-112, 2006.

_____ MOURA, M. C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista de Administração de Empresas – RAE – eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 1, art. 3, 2006.

_____ et al. Processo de aprendizagem organizacional e desempenho empresarial: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. **Revista de Administração de Empresas – RAE – eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 2, art. 14, 2006.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: Wiley, 1982.

BRAND, S. B.; FINGER, M. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação de setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da

teoria. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 165-195.

CARVALHO, M. M.; RABECHINI JUNIOR, R. Perfil das competências em equipes de projetos. **Revista de Administração de Empresas - eletrônica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 2-17, 2003.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **B. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001.

DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (ed.). **Research in organizational behavior**. Greenwich, CT: JAI Press, p. 75-123, 1979.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

EASTERBY-SMITH, M; THORPE, R.; LOWE, A. **Management research**: an introduction. Londres: Sage, 1991.

EBOLI, M. **Modernidade na gestão de bancos.** 1996, 375 f. Tese de Doutorado (Administração). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1996.

_____ Um novo olhar sobre a educação corporativa. In: Dutra, J. (org.). **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001, p. 109-130.

FISCHER, R. **A construção do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares.** 1998. Tese de Doutorado (Administração) – São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1998.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Estratégias empresariais e formação de competências.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____ Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas – RAE,** São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

_____ Construindo o conceito de competências. **Revista de Administração Contemporânea – RAC, ed. esp.,** p. 183-196, 2001.

_____ SILVA, S. M. A gestão das competências organizacionais na perspectiva da cadeia produtiva: um estudo na indústria de telecomunicações. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP,** v. 40, n. 3, p. 253-265, 2005.

_____ NOKANO, D. N. Utilizando estoques de conhecimento organizacional: um quadro de referência. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP,** v. 40, n. 2, p. 136-144, 2005.

FOWLER, S. W. et al. Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v. 42, n. 1, p. 36-49, 2002.

FREEDBERG, E., J. **Ativação**: a competência básica. São Paulo: Educator, 2000.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD**, 26. Anais... Salvador: Associação Nacional de Pesquisa em Administração – ANPAD, 2002.

_____ BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES – ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 97-113.

GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. **Revista de Administração de Empresas – RAE eletrônica**, v. 3, n. 1, art. 6, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JACQUES, E. In praise of hierarchy. **Harvard Business Review**. DOI: 10.1225/90107, 1990.

KERGOAT, P., **Savoirs, qualifications, compétences**: enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école, disponível em:

www.cite-sciences.fr/francais/al_cite/act_edu/education/apprendre/soirs1.htm.

Acesso em 22/07/2008.

KILIMNIK, Z. M. **Trajetórias e transições de carreiras profissionais de recursos humanos**. 2000. Tese de Doutorado (Administração), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2000.

_____ et al. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? **Revista de Administração de Empresas – RAE ed. esp.**, v. 44, p. 10-21, 2004.

_____ SANT´ANNA, A. S. Modernidade organizacional, política de gestão de pessoas e competências profissionais. In: BORGES ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 85-96.

_____ et al. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **Revista de Administração de Empresas – RAE eletrônica**, v. 4, art. 1, 2005.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEVY-LEBOYER, C. **Le bilan de compétences**. Paris: Éditions d´Organisation, 1993.

LEITE, J. B. D.; PORSSE, M. C. S. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. **Revista de Administração Contemporânea – RAC, ed. esp.**, p. 12-141, 2003.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

_____ ; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Boston: McBer & Company, 1990.

MARCONDES, R. C.; PIRES, G. M. Conhecimento, inovação e competências em organizações financeiras: uma análise sob o ponto de vista de gestores de bancos. **Revista de Administração Contemporânea – RAC ed. esp.**, p. 61-78, 2004.

MORGAN, M. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 88-115.

PATTON, M. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional – Desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. ARAUJO, L. (coord.)

Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H.; **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 34-54.

_____, et al. O conceito de competências de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD,** 2005.

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração.** Tese de Doutorado (Administração). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2002.

SANTOS, A. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP**, v.36, n. 2, p. 25-32, 2001.

SCHULZ, M. The uncertain relevance of newness: organizational learning and knowledge flows. **Academy of Management Journal**, v. 44, n. 4, p. 61-81, 2001.

SIMS, D. Aprendizagem organizacional como desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (coord.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 64-80.

SPENCER, L. M, SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

TEECE, D. J.; PISANO, G; Shuen, A. Dynamic capabilities and strategic. **Strategic Management Journal**, Chichester, West Sussex, v.18, n.7, p. 509-533, 1997.

VASCONCELOS, F. C. et al. Gestão de pessoas – paradoxos organizacionais, gestão de pessoas e tecnologia na Souza Cruz. **Revista de Administração de Empresas – RAE - eletrônica**, v. 3, n. 2, art. 25, 2004.

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

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)