

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**

Leandro Correa Carpes

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS NA PRÁTICA
GERENCIAL: O CASO DE UMA INDÚSTRIA DE SIDERURGIA**

**Porto Alegre
2010**

Leandro Correa Carpes

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS NA PRÁTICA
GERENCIAL: O CASO DE UMA INDÚSTRIA DE SIDERURGIA**

**Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Departamento de Ciências
Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau
de Bacharel em Administração.**

Orientador: Prof. Roberto Lima Ruas

**Porto Alegre
2010**

Leandro Correa Carpes

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS NA PRÁTICA
GERENCIAL: O CASO DE UMA INDÚSTRIA DE SIDERURGIA**

**Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Departamento de Ciências
Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau
de Bacharel em Administração.**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Profa. Angela Garay - UFRGS

Orientador – Prof. Roberto Lima Ruas - UFRGS

Dedico a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, incluindo família, amigos e professores.

RESUMO

Tendo como base uma perspectiva individual da noção de competências, o objetivo principal deste estudo foi identificar quais competências são aprendidas na prática gerencial (de acordo com a percepção do grupo de entrevistados), de modo a apontar qual a articulação destas quando de sua execução; bem como sua compreensão conceitual para os profissionais aqui tratados. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa; sendo que os seus resultados deverão contribuir com as investigações já realizadas a respeito de quais competências são, efetivamente, aprendidas (desenvolvidas) no dia-a-dia de gestores; além de servir como subsídio para os que atuam na área de Recursos Humanos da empresa onde foi feito o estudo de campo. Partindo-se de uma pesquisa realizada com 07 integrantes do nível gerencial de uma empresa do setor siderurgia, chegou-se a conclusões quanto à diversidade conceitual da abordagem competências; e quanto ao conjunto de competências que é posto em ação no entendimento dos entrevistados. Assim, as inferências expostas na seção de análise de resultados apontam que todas as 11 competências presentes no Modelo Global de Competências desta organização são desenvolvidas, entretanto atenção especial foi dada a relevância de suas manifestações; fato esse justificado pela frequência de sua execução na rotina de trabalho.

Palavras-chave: Competências Individuais, Entendimento da Nação de Competências, Aprendizagem de Competências na Prática Diária de Trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistematização do vínculo entre competências organizacionais e competências individuais.....	17
Figura 2 – O estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais	18
Figura 3 – Competências Organizacionais	20
Figura 4 – Construindo organizações que aprendem.....	30
Quadro 1 - Quadro-síntese das idéias propostas por Nonaka e Takeuchi.....	31
Figura 5 – Estilos de Aprendizagem de Kolb. Kolb (1997).....	35
Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados.....	41
Quadro 3 – Distribuição das Variáveis nas Categorias Correspondentes.....	45
Figura 6 - Organograma da empresa.....	48
Quadro 4 – Quadro Ilustrativo das Competências Base do Modelo de Competências, Versão Preliminar	52
Figura 7 – Evolução do Modelo de Competências	53
Figura 8 – Modelo de Competências como Base do Processo de Carreira e Sucessão.....	54
Figura 9 – Modelo de Competências: Versão Atual	55
Quadro 5 – Dimensionamento das Ferramentas de Apoio ao Desenvolvimento de Competências.....	59
Quadro 6 – Alinhamento das Percepções Conforme suas Similaridades.....	66
Quadro 7 – Vinculação da opinião dos entrevistados às competências do Modelo da empresa.....	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	JUSTIFICATIVA	11
3	REVISÃO TEÓRICA	12
3.1	A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	12
3.1.1	A Noção de Competências Passada a Limpo	12
3.1.2	Competências Organizacionais	18
3.1.3	Competências Individuais	21
3.2	APRENDIZAGEM.....	24
3.2.1	Aprendizagem: Conceitos e Perspectivas	24
3.2.2	Aprendizagem Organizacional.....	25
3.2.3	Aprendizagem na Prática Gerencial	32
4	OBJETIVOS DE PESQUISA.....	37
4.1	OBJETIVO PRINCIPAL.....	37
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	37
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	38
5.2	COLETA DE DADOS	40
5.2.1	Público-alvo	40
5.2.2	Instrumentos da Coleta de Dados	42
5.2.3	Etapas da Coleta de Dados	42
5.3	ANÁLISE DE DADOS	43
5.4	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	46
6	EMPRESA.....	47
6.1	A EMPRESA: PANORAMA GERAL.....	47
6.1.1	MISSÃO	49
6.1.2	VISÃO	49
6.2	A EMPRESA: UNIDADE PESQUISADA	50
6.3	MODELO DE COMPETÊNCIAS	51
6.4	DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	57
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	61

7.1	CATEGORIAS SISTEMATIZADAS.....	61
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES.....	105

1 INTRODUÇÃO

A contar dos últimos vinte anos do século passado, o contexto social, econômico e político que engendra as relações interpessoais e interorganizacionais vem sofrendo constantes transformações em seu *modus operandi*. Tecnologia (modernização dos veículos de comunicação), mercado (globalização e acirramento da concorrência) e pessoas (alteração de expectativas e maior consciência de si mesmas) são macro-dimensões determinantes e estimuladoras da ruptura no paradigma taylorista/fordista para uma abordagem flexível na gestão das organizações.

A noção do modelo tradicional de gestão de pessoas, resume-se a um conjunto de procedimentos de ajuste do indivíduo a um estereótipo de eficiência já estabelecido (FISCHER et al, 2001), por meio da intensificação do ritmo de trabalho em busca da eficiência empresarial. O esgotamento deste referencial deve-se, sobretudo, ao conjunto de eventos de ordem geopolítica e socioeconômica (supracitados), que por sua vez acarreta uma nova postura e comportamento por parte de seu público-alvo, qual seja: empresas e pessoas.

Nesta conjuntura, as organizações são impelidas, tanto interna quanto externamente, a reverem suas políticas e práticas, de modo a redimensionar seu foco de ação: migrar do interesse particular para o interesse conciliado; deslocar a gestão por meio do controle para a gestão por meio do desenvolvimento; e desvincular-se de um modelo desarticulado para um modelo integrado e estratégico de gestão de pessoas (DUTRA, 2008).

Ainda ressaltando as contribuições de Dutra (2008), cabe às pessoas a gestão de sua *performance*, de sua competitividade profissional e de sua carreira; bem como, às empresas estimular o desenvolvimento e oferecer o suporte e as condições para uma relação bem condicionada.

Nos tempos medievais, os alquimistas procuravam transformar metais em ouro; os gerentes e as empresas hoje procuram transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária às organizações. Vamos chamá-la de 'competência' (DURAND, 1998 *apud* FLEURY, 2001, p. 189).

Em meio a esta atmosfera de construção, emerge a noção de competência sob as perspectivas de expressão a) coletiva e b) individual como instrumento utilizado pelas empresas na tentativa de adequar-se às exigências ambientais e manter-se participativa no setor de atuação.

A origem deste referencial surge através das publicações de McClelland (1973), Boyatzis (1982), e Spencer (1993); as quais carregam em si a concepção de competência como estoque de recursos que o indivíduo detém, facilitando a *performance* na realização de um *job* (PARRY, 1996). Tem-se em demasia o pensamento de cargo como agente caracterizador de demandas (BOYATZIS, 1982). Estes autores compõem a corrente anglo-saxã, também conhecida sob o nome de escola americana.

Entretanto, são outros estudiosos como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) que exploram o conceito de competência atrelado à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa (DUTRA, 2008). Para Le Boterf (2003) competência não é estado ou conhecimento que se tem, ela só existe em ação.

Por volta dos anos 1990 e 2000, pesquisadores brasileiros “tropicalizaram” a noção de competências individuais (CIs), adaptando *inputs* (capacidades) e *outputs* (agregação de valor) ao ato de mobilizar recursos no ambiente de trabalho, aproximando-se assim de uma abordagem mais completa do que vem a ser o entendimento deste tema, (RUAS, 2005; FLEURY, 2001; DUTRA, 2008).

“Saber agir de maneira responsável (...) implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”, (FLEURY, 2007, p. 27).

Menos conhecido e veiculado do que a expressão individual, o parâmetro coletivo, competências organizacionais (COs) e competências funcionais (CFs), tem origem na difusão do conceito de *core competence* (Prahalad; Hamel, 1990), e um desdobramento mais próximo do cenário de negócios brasileiro com Ruas (2005). Segundo este autor, as competências organizacionais (COs) classificam-se em três tipos, conforme seu nível de competitividade: básicas (servem como qualificadores para a sobrevivência); seletivas (viabilizam a diferenciação no espaço de competição regional e/ou nacional); e essenciais (atribuem a condição de excepcionalidade até mesmo no ambiente de concorrência internacional). No que tange as CFs, estas são

classificadas como um segundo nível de COs e estão vinculadas ao exercício dos principais macro-processos da organização (RUAS, 2005).

A aprendizagem organizacional também constitui aspecto de discussão e relevância na medida em que se projeta como elemento propulsor de vantagem competitiva sustentável. Capital intelectual, capital humano, inteligência competitiva e gestão do conhecimento são termos recorrentes no universo empresarial, todavia trazem em seu bojo a condição indissociável de *mudança*. Seu conceito é entendido a partir de várias perspectivas que convergem para o fato de sua origem basear-se em atores individuais, que ao executarem seu processo de aprendizagem (aquisição, melhoria e transferência de conhecimento), permitirão às empresas elevar seu nível de compreensão.

As organizações que aprendem são organizações aptas a criar, adquirir e transferir conhecimentos, bem como a modificar seus comportamentos para refletir novos conhecimentos e insights (GARVIN, 1993 *apud* FLEURY, 2001, p. 98).

Segundo Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) a aprendizagem organizacional tem estado presente na literatura sobre estudos gerenciais há décadas, porém com maior ênfase a partir dos anos 90. Deste grande campo de estudo, emergem duas correntes de pensamento: uma dita pragmática e a outra processual.

A corrente pragmática, genuinamente composta por consultores, interessa-se pela forma como as organizações devem fazer, linha prescritiva; e a corrente processual, integrada por acadêmicos, busca entender como as organizações aprendem, em abandono a como deveriam aprender.

A integração entre estas duas correntes é mediada por Easterby-Smith: “a aprendizagem organizacional é agora adotada como uma expressão pelas duas abordagens” (EASTERBY-SMITH, 1997 *apud* ANTONELLO, 2005, p. 14). Defende-se que a aprendizagem organizacional leva à organização de aprendizagem, e esta resulta de um processo anterior de aprendizagem organizacional.

Desta feita, a utilização da noção de competência como objeto de estudo (contribuições da academia) e verificação prática (contribuições das empresas) reproduz um extenso campo de investigação para àqueles que buscam articular de forma integrada sua configuração individual, a partir do aprendizado de quem as põem em ação, as pessoas.

Outrossim, versa sobre a quantidade elevada de artigos que exploram o conceito de competência no campo individual, no entanto restringem-se, em larga medida, a metodologias de revisão e aplicação, em detrimento à análise, foco primordial deste trabalho (Dutra et al, 2008). Nesta linha de raciocínio, torna-se prudente investigar a real extensão das competências mapeadas como individuais, universo de pesquisa, constatando e identificando se estas são usadas em conformidade ao padrão estabelecido ou se existe alguma distorção de natureza conceitual.

Portanto, consoante o desejo de correlacionar que competências ditas individuais são internalizadas pelo corpo gerencial da empresa, chega-se a questão de pesquisa deste trabalho, a saber: **Quais competências individuais são aprendidas por meio da prática gerencial na interpretação dos profissionais de uma empresa do setor de siderurgia?**

2 JUSTIFICATIVA

A noção de competência apresenta-se à realidade composta por diferentes óticas: da economia e estratégia, da educação, da sociologia do trabalho, do direito e da administração (DUTRA, 2008). Esta diversidade de fontes criadoras de referências concede ao tema riqueza de entendimentos sobre a discussão teórico-prática, bem como se encadeia ao processo de aprendizagem que promove o enraizamento e desenvolvimento de todos aqueles que atuam na esfera organizacional, agregando valor econômico à empresa e valor social às pessoas (FLEURY, 2000).

O alinhamento destas áreas de estudo (competências e aprendizagem) atrelado ao meu desejo de entender com mais clareza qual a percepção do corpo gerencial acerca destes fenômenos corrobora, em larga escala, para a determinação do que será tratado neste trabalho: aprendizagem de competências individuais na percepção dos profissionais de uma grande empresa do setor siderúrgico.

Por outro lado, uma das contribuições que se pretende com este estudo é fomentar nos teóricos e pesquisadores a reflexão sobre a aplicabilidade da noção de competências como ferramenta estimuladora do aprendizado; e aos profissionais ilustrar a necessidade de aderência ao Modelo de Competências desta organização, através do exercício de suas atividades diárias, assim como da participação ativa em esforços gerados pela equipe de recursos humanos.

Tão importante quanto às demais premissas foi à vivência, durante o biênio 2009-2010, ao lado do Prof. Dr. Roberto Lima Ruas, o qual suscitou meu interesse e encantamento em relação à compreensão dos temas, por conseguinte, a vontade imperiosa de tratá-los como objeto de pesquisa.

Sendo assim, este trabalho tem em pauta auxiliar na assimilação de competências por parte de agentes individuais, em suas práticas cotidianas de gestão, verificando quais são, realmente, as competências aprendidas e/ou desenvolvidas; além de visualizar a articulação do tema no interior de uma organização de abrangência internacional, balizando um novo parâmetro de pesquisa que pode auxiliar no entendimento deste referencial, e estimular correlações já feitas ou ainda em haver.

3 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que serve de subsídio para o desenvolvimento dos estudos discorridos neste trabalho.

3.1 A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O entendimento a respeito do tema competência não é de todo unânime e perfeitamente compreensível, o que muitas vezes leva a divergências quanto a sua operacionalização e aplicabilidade (BITENCOURT, 2005).

Nesta seção, debater-se-á os principais referenciais formadores da noção de competência, mediante análise das correntes de pensamento americana, francesa e brasileira, bem como apresentando sua compreensão organizacional e individual, a fim de discriminar seu escopo teórico.

3.1.1 A Noção de Competências Passada a Limpo

O modelo de competências abarca em seu bojo tanto as competências individuais (aplicadas a cada um dos colaboradores) quanto às competências organizacionais (aplicadas a empresa como um todo).

Partindo da perspectiva de análise individual das competências, tem-se que o conceito foi desenvolvido sob dois enfoques: o comportamentalista (baseado na concepção americana), e o construtivista (baseado na concepção francesa) – (PEREIRA, 2005).

Na concepção comportamentalista, em 1973, McClelland deu início a primeira proposta estruturada sobre competências. Sob o título de “Testing for Competence rather than Intelligence” (Testando por competências em vez de inteligência), buscou uma abordagem mais efetiva quanto à avaliação da inteligência nos processos de escolha de pessoas para as organizações. Para McClelland (1973), a competência é

uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Com isso, estabelece-se a diferenciação de competências e aptidões, talento natural da pessoa que pode ser aprimorado; de habilidades, demonstração de um talento particular na prática; e conhecimentos, o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997).

Durante a década de 1980, espelhado em McClelland, Richard Boyatzis reanalisou os dados de estudos feitos sobre competências, identificando um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem uma performance superior por parte dos gerentes. Segundo Boyatzis (1982), a partir da caracterização das demandas de determinado cargo na organização, procura-se fixar comportamentos efetivos esperados. Em seu trabalho, o autor demonstra uma incipiente preocupação com questões como a entrega da pessoa para o meio no qual se insere, entretanto não há maiores aprofundamentos.

Outro expoente na estruturação do conceito é Spencer e Spencer (1993), que em conjunto com McClelland e Dailey (1972) e Boyatzis (1982), formaram a base dos trabalhos da McBer, importante consultoria em competência, mais tarde Hay MecBer. Segundo esses autores, “competência é o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permite a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação” (Dutra et al, 2000, p. 162-163).

Com essa abordagem, Parry (1996, p.50) resume o conceito de competência como “um cluster de conhecimentos, skills e atitudes relacionados que afetam a maior parte de um job (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do job, que possa ser medida contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento”.

Fleury (2001) relata que, para os autores comportamentalistas, as competências são pensadas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de habilidades humanas) que justificam um alto desempenho, ou seja, a competência é percebida como um estoque de recursos, que o indivíduo detém. Ademais, esta autora salienta a correlação entre a forma de pensar competência, como conjunto de qualificação, e os princípios do taylorismo-fordismo, caracterizando-a sob um prisma mais moderno, entretanto retrógrado de administrar.

Lawler (*apud* Fleury, 2001, p. 185) posiciona-se contra a corrente de pensamento americana, “mostrando que trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos através do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, não atende às demandas de uma organização complexa, mutável, em um mundo globalizado”.

O debate francês sobre competência nasceu nos anos 1970, e tem como principais mentores: Le Boterf (1973) e Zarifian (2001). Não satisfeitos com a lacuna entre as necessidades do mundo do trabalho e os conceitos até então propagados; buscaram a aproximação do ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem.

Le Boterf (2003) afirma que a competência não é um estado ou conhecimento que se tem nem é resultado de treinamento. É na verdade, colocar em prática aquilo que se sabe em determinado contexto. Fala-se então de competência somente quando há competência em ação, isto é, saber ser e mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (DUTRA et al, 2000).

A competência não é uma constante. Ela pode e deve variar em função da evolução da situação em que intervém. Supondo a colocação a prova da realidade, a mobilização pertinente dos saberes e das habilidades é progressivamente aprendida. Somente ao final de certo período de tempo o indivíduo poderá ser reconhecido como competente em seu contexto de trabalho. (LE BOTERF, 2003, p. 52).

O aspecto da competência em ação é imprescindível à obra de Le Boterf. Defende que ela não preexiste ao acontecimento ou à situação e que é exercida em um contexto particular. Sempre há “competência de” ou “competência para”, o que significa dizer que toda competência é finalizada e contextualizada (LE BOTERF, 2003, p. 52). Assim, o autor considera que a competência é criada a partir das trocas que o indivíduo faz com outras competências, de outros indivíduos, que estão no mesmo ambiente, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos.

Segundo Zarifian (1999), competência é inteligência na prática, a qual se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma com maior intensidade na medida em que aumenta a complexidade das situações.

Na obra de Zarifian (1999), a competência passa a ter aplicabilidade pela observação de três descontinuidades no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações:

✓ A noção de incidente, definido pelo autor como forma de imprevisto (...) “não parte dos acasos que ocorrem no interior dos sistemas de produção, mas dos novos problemas colocados pelo ambiente, que mobilizam a atividade de inovação (...) O evento não é um acaso negativo, insólito. Pelo contrário, faz parte da vida normal de uma organização” (ZARIFIAN, 2001 *apud* RUAS 2005, p. 37).

✓ Comunicação: compreender o outro e a si mesmo. Significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão (FLEURY, 2001). “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que estes atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p.74).

✓ Serviço: a comunicação representa condição básica para que a noção de serviço, atender clientes externos e internos à empresa, atinja seu objetivo; bem como perpassa todas as atividades empreendidas. “Ninguém produz alguma coisa voltando-se para si mesmo, mas, sim, destinando-a aos outros” (FLEURY, 2001, p. 52).

Zarifian (2001), também entende por competência a ação do indivíduo em tomar responsabilidades para si próprio, conforme excerto da literatura vigente: “ A competência é tomar a iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

Percebe-se, nessas definições apresentadas por Le Boterf e Zarifian, que competência é algo dinâmico e está associada à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa (DUTRA, 2008).

O encadear dos conceitos até então apresentados (escolas americana e francesa) compõe o enfoque dado, atualmente, ao tema por autores de origem brasileira. Fato este exposto na literatura como **tropicalização** do conceito de competência (FLEURY; FLEURY, 2000).

A noção de competência, inicialmente, tratada como um conjunto de atributos que propiciam a melhor execução de um *job* (visão comportamentalista), passa a ser contestada e revista por meio de novos questionamentos e referenciais, ilustrados na visão construtivista, a qual realça as características que facilitam a entrega de certa tarefa. Hoje, o cenário que representa a plenitude do tema, em grande medida,

deve-se a participação de acadêmicos e pesquisadores brasileiros, que alinharam três estágios determinantes para a sua correta caracterização: a) *inputs* (conhecimentos, habilidades e atitudes); b) *mobilização* inserida em um contexto; e c) *outputs* (agregação de valor).

Esta linha tem como principais representantes, Fleury (2001), Fischer (2002), Ruas (2005) e Dutra (2007); não obstante outros enfoques e perspectivas, igualmente, enriquecem a produção científica nacional: Rhinow (1998), Amatucci (2000), Hipolito (2000), Antonello (2006).

Para Dutra (2007) o conceito de competências divide-se em entradas (capacidades necessárias à execução de um trabalho) e saídas (entrega da pessoa para a organização). A entrega é considerada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização, assinalando que agregação de valor não é atingir metas, mas sim, melhorar processos ou introduzir tecnologias.

Ainda segundo Dutra (2007), existe uma relação íntima entre o conceito de competência individual e organizacional, assim, a definição das competências individuais deve estar vinculada à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que há uma mútua influência entre elas. A organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, na organização ou fora delas. As pessoas, por sua vez, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para organização seu aprendizado, habilitando a organização a enfrentar novos desafios.

Abaixo, apresenta-se fluxograma (Figura 1) para sintetizar o processo de correlação existente entre competências individuais e competências organizacionais, conforme Dutra (2007).

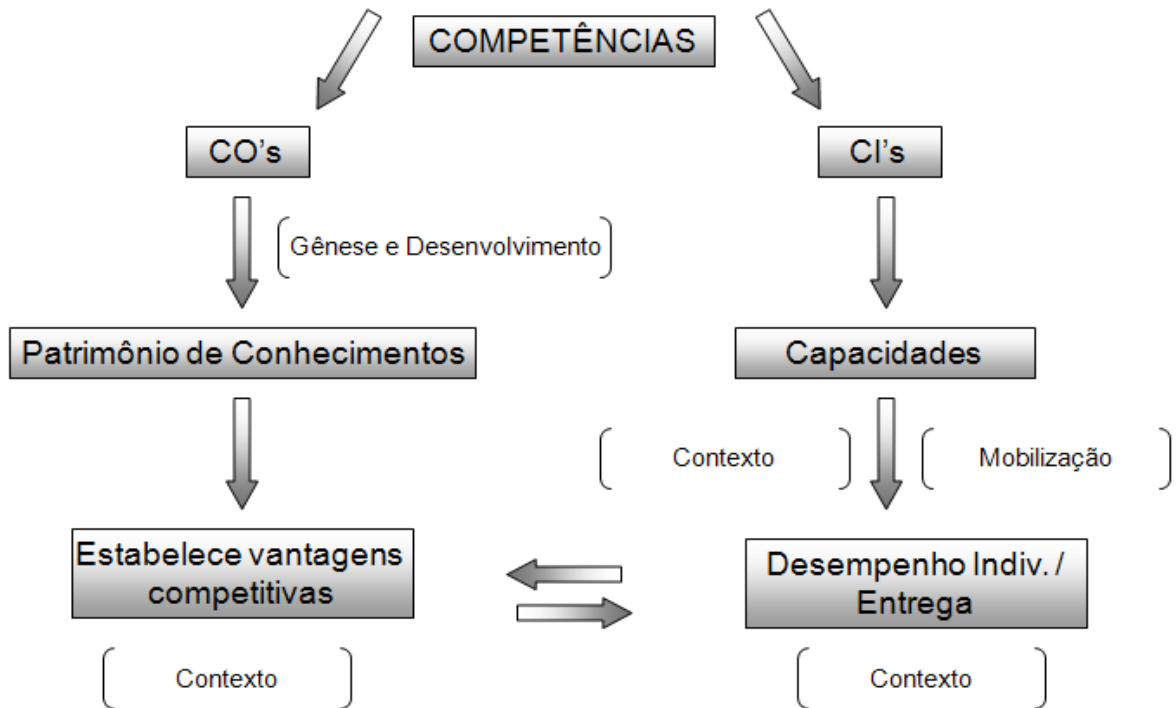


Figura 1 – Sistematização do vínculo entre competências organizacionais e competências individuais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Fleury e Fleury (2007, p.30) definem competência como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Ruas (2005), baseado nas idéias de Zarifian (2001), afirma que a noção de competência tem relação próxima com a capacidade de mobilizar e combinar adequadamente à situação a ser enfrentada, ao evento, os recursos anteriormente desenvolvidos, e não simplesmente um estoque de conhecimentos e habilidades. Segundo este autor, o conceito de competência é articulado por meio de capacidades mobilizadas em um contexto dinâmico e competitivo com vistas a uma entrega, a qual é permanentemente avaliada. Porventura, a capacidade não seja colocada “em ação”, ela não representa o desempenho de alguma competência.

Ruas (2006) evidencia que para existir competência é necessário colocar em ação um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades integrativas, capacidades relacionais, etc.), os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas, das

panes, etc. Portanto, ao colocar em prática os recursos de competência, tem-se a oportunidade de aprendizado através do desenvolvimento da própria competência.

Nota-se, a partir da revisão teórica despendida pela escola brasileira, que a utilização do modelo de competências tanto na sua compreensão coletiva (dimensionamento estratégico) quanto na sua orientação processual (remuneração, avaliação e movimentação por competências) mantém o caráter integrador entre as necessidades das organizações e as expectativas das pessoas, concedendo ao tema relevância e reconhecimento.

3.1.2 Competências Organizacionais

Quando analisada em sua perspectiva mais estratégica, vem à tona a instância organizacional das competências, as quais derivam da visão, missão e objetivos de cada empresa (RUAS, 2005). A partir do mapeamento das competências organizacionais, estas definem as competências individuais que, por sua vez, também redefinem/influenciam a revisão das já homologadas competências organizacionais, como pode ser visualizado no esquema a seguir.

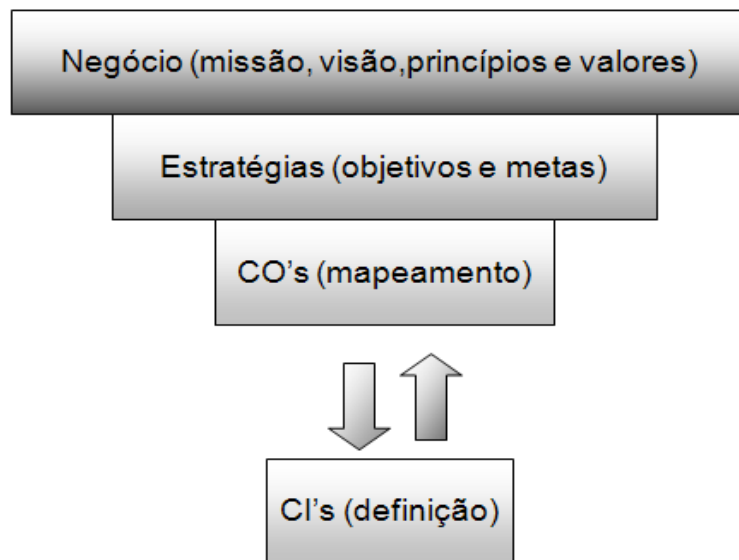


Figura 2 – O estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sua revisão literária tem origem com o conceito de *Core Competence (CC)*, apresentado por Prahalad e Hammel (1995), discriminando o conjunto de habilidades e tecnologias que resultam aportar um diferencial fundamental para a competitividade da empresa. Tais competências estão no nível estratégico e são as responsáveis pelo desenvolvimento de diferenciais junto a clientes e ao mercado.

Segundo os autores, uma competência assume a condição de CC quando satisfaz a três critérios de validação: a) deve contribuir decisivamente aos valores agregados aos produtos; b) deve oferecer acesso potencial a uma ampla variedade de mercados; e c) deve ser de difícil imitação.

Para Fleury e Fleury (2000) o conceito de competência organizacional tem origem na teoria baseada em recursos (*resource based view of the firm*). Nesta ótica, todas as empresas possuem seu portfólio (recursos de ação), seja ele financeiro, intangível, físico ou de recursos humanos. O portfólio cria as vantagens competitivas e, por conseguinte, o total entendimento das possibilidades estratégicas concedidas por eles é o início da definição das estratégias competitivas.

Ruas (2005) afirma que competências organizacionais são competências coletivas da organização que asseguram a realização da missão, da visão e/ou da estratégia da empresa. No mais, constituem o resultado de um processo e não sua causa, ou seja, uma competência organizacional é a consequência de um tipo específico de sinergia e de cooperação de competências individuais e das interações de grupos e áreas da empresa.

Ruas (2005) também articula suas idéias de modo a correlacionar gestão por competências e planejamento, mostrando que a lacuna existente entre desempenho real e planejamento estratégico é sanada pelas competências organizacionais. Ele, assim as defini: coordenação de conhecimentos, habilidades, sistemas e práticas, cuja combinação vai sustentar as principais atividades estratégicas da empresa.

Ainda de acordo com Ruas (2005), as competências organizacionais classificam-se em três tipos, conforme seu nível de competitividade: básicas, seletivas e essenciais:

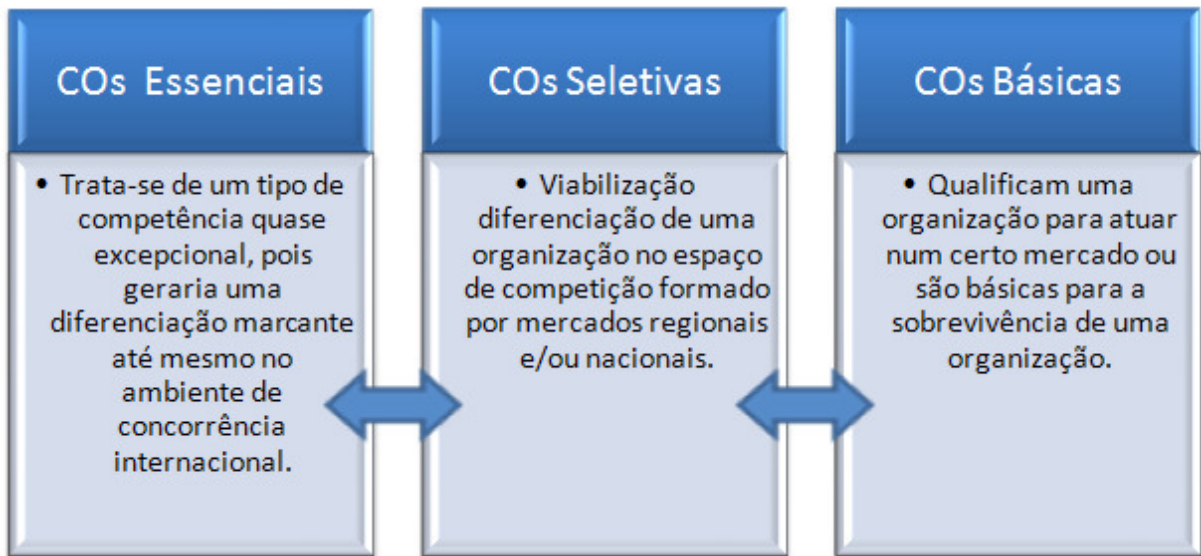


Figura 3 – Competências Organizacionais

Fonte: Adaptado de Ruas (2005, p.46)

Ulrich (2000) entende que competências essenciais representam o aprendizado coletivo da organização, em especial no que se refere à coordenação das diversas atividades de produção e a integração das múltiplas correntes de tecnologia. O autor, também considera a importância do desenvolvimento das habilidades gerenciais e individuais para poder dar sustentação ao desenvolvimento das competências organizacionais e essenciais.

Para Mills et al. (*apud* DUTRA, 2007), as competências podem ser categorizadas por meio de tipos, conforme segue:

- ✓ Competências essenciais: fundamentais para a sobrevivência da organização;
- ✓ Competências distintivas: reconhecidas pelos clientes como diferenciais, em comparação à concorrência;
- ✓ Competências de unidades de negócio: pequeno número de atividades-chave esperadas pela organização das unidades de negócio;
- ✓ Competências de suporte: atividades que dão suporte a outras atividades da organização;
- ✓ Capacidade dinâmica: adaptação das competências às exigências do ambiente.

Mills et al. (*apud* DUTRA, 2007) procura criar uma distinção para as competências organizacionais de uma empresa. Assim como Prahalad e Hamel

(1990), define a existência de competências distintivas, que creditam às organizações vantagens frente a concorrentes. O autor também admite outros tipos de competências organizacionais, as quais servem de suporte ou sustentação para o negócio da empresa.

Encadeadas às competências organizacionais estão às competências individuais. A premissa para que se construa uma organização integrada é a vinculação da estratégia (ótica coletiva) à execução (ótica individual). Para tanto, necessariamente, deve-se trazer o embasamento conceitual das competências ditas individuais, foco da próxima seção.

3.1.3 Competências Individuais

A noção de competência, quando analisada em sua forma de expressão individual, confere as pessoas seu caráter de relevância. Ruas (2005), a fim de transmitir a real extensão do conceito, inicialmente, trata de identificar as diferenças entre o que é capacidade, e o que vem a ser competência.

Para ele, a emergência da noção de competência está atrelada ao contexto sócio-econômico que engendra as relações de produção.

Já nos anos 1990, quando da intensificação da reestruturação produtiva, a emergência do conceito de competência é resultado de outro contexto, no qual se destacam a aceleração da concorrência, a lógica da atividade de serviços, o trabalho intermitente e informal, a baixa previsibilidade dos negócios e atividades e, por fim, a crise nas associações sindicais de trabalhadores (RUAS, 2005, p. 36).

Assim, o conceito de competência emerge em um ambiente dinâmico, imprevisível e intenso; diferentemente da idéia de qualificação que carrega em si a contextualização da lógica padronizada, estável e de baixa aprendizagem. Ruas (2005, p. 40) afirma que “capacidades podem ser entendidas como potenciais de competências que estão disponíveis para serem mobilizadas (...) e competências são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades e os recursos tangíveis (quando for o caso)”.

Le Boterf (2003), admite competência como resultado do saber agir, poder agir, e querer agir, onde:

✓ Saber agir implica em saber fazer e saber como mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional específico;

✓ Poder agir envolve um contexto facilitador que fornecerá os meios apropriados para a criação da competência: a autoridade para agir, as redes de recursos e a própria organização do trabalho;

✓ Querer agir é ser encorajado por desafios, por uma auto-imagem positiva que fortalece a expectativa e que incentiva a mobilização, também por um contexto de reconhecimento e confiança estimulando o trabalhador a assumir riscos (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

Ainda segundo Le Boterf (2003), competência é o entrecruzamento de três eixos: formados pela pessoa (biografia e socialização); pela formação educacional; e pela experiência profissional. Assim, pode ser entendida como “o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem e a jusante pelo sistema de avaliações” (Le Boterf, 1995, *apud* Fleury, 2001, p. 187).

Fleury e Fleury (2000, p. 21), definem competência individual como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Dutra (2004) aborda o tema de forma que competência só faz sentido quando é colocada em ação. Desta forma, mesmo que o indivíduo possua o repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes, não necessariamente haverá garantias que a entrega desejada se concretizará. Para este autor, o conceito de competência, quando compreendido em toda a sua extensão e utilizado em conjunto com outros referencias (padrões de complexidade e espaço ocupacional), tem a capacidade de explicar a realidade da Gestão de Pessoas. Em sua literatura, entende-se por padrão de complexidade o nível que a entrega é realizada (baixo, intermediário, avançado); e por espaço ocupacional o aumento das atribuições e responsabilidades, sem a contrapartida da mudança de cargo ou posição na empresa.

Antonello (2006) e Lantelme, Powell e Formoso (2005), contextualizam competência individual como uma capacidade de ação eficaz e/ou de resolver problemas profissionais de maneira satisfatória dentro de um contexto particular, ao

mobilizar diversas capacidades do indivíduo de maneira integrada – sendo esta mobilização pertinente e oportuna à situação.

Hipólito (2002, p.7) declara que competência individual é “mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, devendo adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”.

Inseridas na abordagem individual, as competências gerenciais são classificadas por Ruas (2000, p. 6) como “a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.

A julgar pela representatividade da ação de gerentes na contemporaneidade empresarial, o gestor ao ser taxado de competente, não mais pode ter como fundamento, única e exclusivamente, o seu *saber ser*; conforme Ruas (2000), uma nova concepção orientada ao desempenho propriamente dito, *saber ser/agir*, é o que vai atestar ou não a competência do indivíduo frente a situações de trabalho. Na mesma linha de Ruas (2000), Oderich (2001, p. 21) atrela o conceito teórico de competências gerenciais à performance do gestor: “as competências gerenciais são um conceito teórico relativamente preciso (...) mais relacionado ao desempenho do gestor”.

Em síntese, alinhando mais este trabalho às escolas francesa e brasileira, e em menor intensidade à escola americana, o conceito de competência individual refere-se “à capacidade da pessoa de assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso” (CAUDURO, 2003, p.155). Entende-se assim, que a competência é mais do que, simplesmente, estar apto ao trabalho (conhecimento ou qualificação do indivíduo); é a conjugação dos verbos mobilizar, integrar e transferir, em situações práticas no ambiente profissional. Este caráter de ação nos permite chegar ao desenvolvimento de competências, o qual é parte constituinte da aprendizagem dentro das organizações.

3.2 APRENDIZAGEM

Esta seção propõe-se a apresentar algumas das abordagens presentes na literatura sobre aprendizagem organizacional. Para tanto, é feita a contextualização do termo aprendizagem, explorando seus conceitos e perspectivas; para que, conseqüentemente, haja a sua inserção no escopo das empresas: aprendizagem dentro das organizações.

3.2.1 Aprendizagem: Conceitos e Perspectivas

Até meados dos anos 1950, a maioria dos estudiosos que a definiam, corrente behaviorista, encontrava na expressão “mudança de comportamento” a real extensão de seu significado, o que é resultado de uma visão da aprendizagem como produto (MERRIAN; CAFFARELLA, 1991). Em contraposição, a aprendizagem vista como processo, leva em conta o que ocorre quando ela acontece, ou seja, sua geração/aquisição, sua disseminação e seu uso posterior (DIBELLA; NEVIS, 1999).

“Aprendizagem é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento” (FLEURY; FLEURY, 1995, p. 19).

Merriam e Caffarella (1991) tratam a respeito do processo de aprendizagem de adultos e o definem como parte integrante de um quebra-cabeças (SILVA, 2009). As autoras insistem que as principais perspectivas teóricas norteadoras da aprendizagem são a behaviorista, a cognitiva, a humanista, e a social.

A vertente behaviorista tem como foco principal o comportamento, que é determinado por elementos do ambiente e não do aprendiz (SILVA, 2009). Segundo Fleury (2002, p. 134): “planejar o processo de aprendizagem implica concebê-lo como passível de observação, mensuração e réplica científica”.

Já a vertente cognitiva “coloca o ser humano como agente ativo no processo de aprendizagem, que interpreta sensações e dá significado aos eventos que afetam a sua consciência” (SILVA, 2009, p. 146), ou seja, “leva em consideração as crenças

e as percepções dos indivíduos, que influenciam seu próprio processo de apreensão da realidade” (FLEURY, 2002, p. 134).

A base da vertente humanista é a aprendizagem como resultado da motivação. Admite que o potencial humano para o crescimento é o ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004). Nesse sentido, o ser humano exerce o controle sobre o seu destino, tem liberdade de agir, além de o seu comportamento ser consequência de escolhas (SILVA, 2009).

Por fim, a vertente social considera que a aprendizagem pessoal é decorrente de um processo de observação de outras pessoas, e atribui ao ambiente caráter de relevância. “A aprendizagem ocorre por meio da observação das pessoas em um ambiente específico. Além disso, a aprendizagem é uma função da interação entre pessoa, ambiente e comportamento” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p. 139).

Existem diversas correntes de pensamento que subsidiam a articulação do tema “aprendizagem”. Para Cranton (1994), o processo de aprendizagem é multidimensional e pode influenciar as perspectivas de significado de várias maneiras e em diferentes níveis.

Assim sendo, tamanha sua extensão e abrangência, quando incutida em um *locus* organizacional, assume novos desmembramentos, os quais constituem a pauta principal das próximas seções.

3.2.2 Aprendizagem Organizacional

O conceito de aprendizagem organizacional é balizado, acima de tudo, por um referencial teórico heterogêneo e multidimensional (ANTONELLO, 2005), o que por sua vez engendra grande difusão não apenas na pesquisa em administração como também na sua prática (ANTONELLO; GODOY, 2007). A complexidade conceitual, segundo Huysman (2001), acarreta implicações em nível de pessoas, de grupos e da empresa como um todo.

Corroborando a idéia exposta, Fleury (2002) expõe que o processo de aprendizagem pode ocorrer em três níveis:

- ✓ Nível do indivíduo: é o primeiro nível. Está carregado de emoções, tanto positivas quanto negativas;

- ✓ Nível do grupo: a aprendizagem pode vir a constituir um processo social partilhado por indivíduos de um grupo;

- ✓ Nível da organização: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhados pelo grupo, torna-se institucionalizado e se expressa em diversos artefatos organizacionais, como estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos.

A grande maioria dos estudos, segmenta o processo de aprendizagem organizacional em três fases: 1) adquirir informações; 2) interpretar as informações, produzindo perspectivas e entendimentos refinados; e 3) aplicar as informações, visando às tarefas, atividades ou novos comportamentos. Quando analisado detalhadamente e em momentos distintos, o processo de aprendizagem: inicia-se pelo indivíduo, passa pelo grupo, e finalmente materializa-se na organização.

No que diz respeito a sua discussão, o tema da aprendizagem apresenta-se à realidade empresarial por volta dos anos de 1960; entretanto as primeiras constatações formais foram originadas nos trabalhos desenvolvidos por Argyris e Schon ao final da década de 70. A contar de 1990, houve um aumento significativo nas publicações e estudos vinculados ao assunto, o que de certa forma possibilita um “abrir portas” para o universo desse processo (ANTONELLO, 2005).

Segundo Garvin (2000), há certos pressupostos básicos para identificar se uma organização aprende ou não:

- ✓ A organização tem uma programação definida de aprendizagem? Significa conhecer o ambiente (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) inerente aos seus processos de produção, bem como estar ativamente desejando informações;

- ✓ A organização evita repetir erros? Significa refletir sobre suas próprias experiências;

- ✓ A organização perde conhecimento crítico quando uma pessoa abandona a mesma? Significa codificar conhecimentos em políticas e procedimentos, disponíveis para diferentes grupos de pessoas;

- ✓ A organização age visando resultados com base no que conhece? Significa não apenas repor conhecimentos, mas sim criar aprendizagens, nas quais a adaptação de comportamento deve criar vantagens competitivas à empresa.

“A organização que aprende é a que dispõe de habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a refletir os novos conhecimentos e idéias” (GARVIN, 1993 *apud* FLEURY, 2001, p. 98).

DiBella e Nevis (1999) definem aprendizagem organizacional como “a capacidade que uma organização possui ou o processo que utiliza para manter ou melhorar seu empenho com base na experiência adquirida”. Defendem que a aprendizagem é um processo que ocorre em três etapas distintas: geração/aquisição, disseminação e uso do conhecimento, caracterizando-a assim na ótica processual.

Argyris (1999) conceitua aprendizagem organizacional como um mecanismo para superar obstáculos de mudança organizacional, e também como um processo de identificação e correção de erros. Estendendo-se o foco de observação, entretanto mantendo-se o paradigma da mudança, Fiol & Lyles (1985) intitulam-na como um processo de aperfeiçoamento das ações por meio de melhores conhecimento e compreensão. Assim, a literatura existente promove uma relação forte entre aprender e mudar, e alguns autores comentam que as duas práticas são sinônimas (ANTONELLO, 2005).

Argyris e Schon (1978) desenvolvem suas idéias acerca da aprendizagem organizacional pela esquematização de três conceitos importantes: aprendizagem de ciclo único (*single-loop*); aprendizagem de ciclo duplo (*double-loop*); e aprendizagem de ciclo triplo (*triple-loop*). Para os autores, *single-loop* refere-se à eficiência em atingir os objetivos existentes e, também, de como melhor manter o desempenho da organização considerando as normas e valores existentes.

Já o *double-loop* envolve a revisão crítica da teoria em uso por meio do questionamento dos princípios e regras vigentes, que são então adequadamente alterados (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Por fim, o *triple-loop* pode ser definido como a habilidade de aprender a aprender, resumindo-se no ganho de insights sobre o processo de aprendizagem de ciclo simples e de ciclo duplo (Probst e Buchel, 1997).

Segundo Bitencourt (2004, p. 5):

Argyris (1992) dedica-se à discussão do gap observado entre a teoria assumida e em uso (discurso e prática). Neste momento, ressalta-se a necessidade de tratar a competência enquanto práticas observadas no ambiente de trabalho, fato esse que a diferencia do desenvolvimento de potencial. Argyris destaca, ainda, a importância de (re) pensar o processo

de desenvolvimento de competência a partir do erro e assim oportunizar o desenvolvimento do double loop learning evitando o desenvolvimento de incompetência hábil.

Swieringa e Wierdsma (1994), ao discorrerem acerca do processo de aprendizagem, intitulam três pressupostos:

✓ Pressuposto 1: para existir mudança nas organizações, necessariamente, as pessoas que nelas atuam têm de empreender uma nova atitude frente ao trabalho e à própria organização, pois mudança de atitude é resultado de aprendizagem;

✓ Pressuposto 2: cada vez mais o modelo tradicional de mudança, baseado numa dinâmica de estruturação imposta de cima para baixo, não atende aos objetivos delimitados pelas organizações. É preciso haver tempo para que as pessoas aprendam novas formas de atuação;

✓ Pressuposto 3: são as pessoas que mudam as organizações e não o contrário.

Ditos os pressupostos, o processo de aprendizagem orienta-se a partir de elementos relacionais: quais sejam: a) *princípios básicos*: o que se é e o que se pretende ser; b) *insights*: o que se sabe e o que se compreende sobre como fazer; e c) *regras*: estabelece o que se deve fazer e o que é permitido.

A articulação desses elementos molda a forma de agir das pessoas no ambiente de trabalho, possibilitando assim o surgimento de um novo conceito: o de *comportamento organizacional*. Este diz respeito ao que se faz, a conduta das pessoas na organização.

Para Swieringa e Wierdsma (1994), a aprendizagem é dividida em três modalidades: informal, formal e metódica. A *informal*: consiste em aprender por imitação; a *formal*: aprende-se com base em recompensas e castigos; e completando a tríade, a *metódica*, que se dá pela aquisição de conhecimento (leia-se: dados, informações, conteúdos, notícias, etc.) através de atividades metódicas e estruturadas, tais como: cursos, conferências e seminários.

Senge (1998), um dos autores que mais enfatizou o papel dos modelos mentais no processo de aprendizagem, veicula que as organizações que aprendem são aquelas onde as pessoas aprimoram de maneira contínua suas capacidades para criar o futuro que realmente gostariam de ver surgir. Então, como construir organizações voltadas para a aprendizagem? (...) O próprio Senge (1990) responde:

1º) engajamento de todos os membros da empresa; 2º) mapeamento das capacidades fundamentais da organização; e 3º) incorporação das cinco disciplinas de aprendizado: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico.

Domínio pessoal é o processo de autoconhecimento, “de clarificação de quais são seus objetivos e projetos sociais” (FLEURY et al, 2001, p. 97); modelos mentais, consiste em refletir, esclarecer continuamente e melhorar a imagem que cada um tem do mundo, a fim de verificar como moldar atos e decisões; visão compartilhada, estímulo e engajamento do grupo em prol do futuro que se pretende criar, além da elaboração de princípios e diretrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado; aprendizado em equipe, transformação de aptidões coletivas ligadas a pensamento e comunicação, a fim de que as pessoas desenvolvam inteligência e capacidades maiores do que a soma dos talentos individuais; e finalmente, a última disciplina, pensamento sistêmico, configura a análise e apreensão das inter-relações que modelam o comportamento dos sistemas. Permite a visualização das dinâmicas relacionais do todo, e não apenas das cadeias lineares de causa-efeito.

Em resumo, ao elaborar com afincos os meios pelos quais as empresas atingem (ou podem atingir) a condição de *organizações que aprendem*, Senge (1990) realiza um recorte conceitual-instrumental que inclui, além do já mencionado, questões como tipos de aprendizagem, papel do líder e tensão criativa.

O aprendizado é distinguido em dois tipos, quanto a sua origem: adaptativo e generativo. O primeiro refere-se a lidar com o que está à volta, agir reativamente na solução de problemas; em contrapartida, o segundo refere-se à criação, a expandir a capacidade de entendimento.

Assim, do aprendizado (adaptativo e generativo) surge o novo trabalho do líder, expresso através de papéis (reflexos de postura), os quais são condicionados pela distância entre a nossa “visão” e a nossa “realidade atual”, tensão criativa:

- ✓ Líder Projetista: desenha idéias, cria processos e elabora estruturas que permitem aos demais executarem seus propósitos e atividades;
- ✓ Líder Professor: auxilia as pessoas na aquisição de visões da realidade que sejam mais precisas, mais ricas e que lhes dêem maior poder de ação;
- ✓ Líder Regente: aquele que serve, que é prestativo, que contribui com outrem. Este é o mais sutil dos papéis do líder.

Os referenciais mostrados por este autor/consultor podem ser compilados na esquematização a seguir.

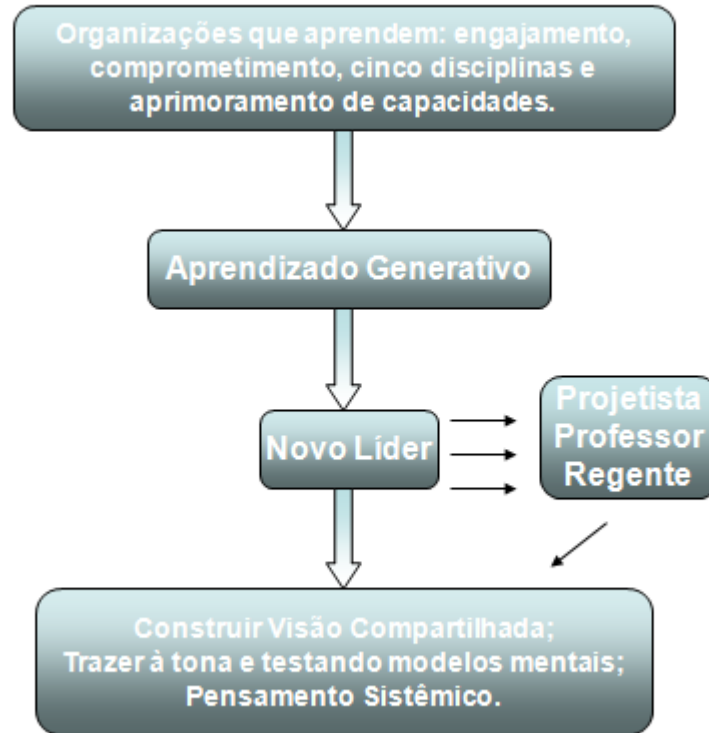


Figura 4 – Construindo organizações que aprendem
 Fonte: Adaptado de Senge (1990)

Nonaka e Takeuchi (1997), sob outro ponto de vista, também exploram a idéia de modelos mentais, redimensionado na empresa criadora de conhecimento.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) a aprendizagem organizacional é, de certo modo, a socialização da aprendizagem individual dentro da organização. Tem-se assim, como ponto de partida da criação de conhecimento: a unidade básica indivíduo. É este o sujeito que promove a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, sendo o conhecimento tácito aquele oriundo da experiência, subjetivo, de caráter amplamente pessoal, específico ao contexto, e de difícil comunicação; e sendo o conhecimento explícito aquele objetivo, codificado e transmissível em linguagem formal e sistemática.

Nosso modelo dinâmico da criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e conhecimento explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67).

O processo de criação do conhecimento fundamenta-se na conversão de conhecimento tácito para conhecimento tácito (leia-se socialização); de conhecimento tácito para conhecimento explícito (leia-se externalização); de conhecimento explícito para conhecimento explícito (leia-se combinação); e de conhecimento explícito para conhecimento tácito (leia-se internalização).

Logo a seguir, mostra-se quadro-síntese das idéias propostas por Nonaka e Takeuchi (1997):

Modo de conversão	Tipo de conversão	Dinâmica da conversão
Socialização	Conhecimento tácito para conhecimento tácito	Processo de compartilhamento de experiências que cria modelos mentais e habilidades técnicas. A base é a experiência compartilhada.
Externalização	Conhecimento tácito para conhecimento explícito	Processo de expressão de modelos mentais e habilidades técnicas na forma de metáfora, analogias, hipóteses ou modelos.
Combinação	Conhecimento explícito para conhecimento explícito	Processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos. O rearranjo das informações por meio de categorizações do conhecimento explícito pode levar a outros conhecimentos.
Internalização	Conhecimento explícito para conhecimento tácito	Processo de incorporação do conhecimento explícito no tácito e está relacionado a aprender fazendo.

Quadro 1 - Quadro-síntese das idéias propostas por Nonaka e Takeuchi

Fonte: Informações reunidas por meio da disciplina ADM01178 Desenvolvimento de Pessoas (UFRGS) – Prof. Roberto Ruas

Em grande parte, pela extensa gama conceitual sobre a noção de aprendizagem organizacional, depreende-se a existência de múltiplos focos de análise; todavia a condição indissociável de mudança atravessa grande parte do referencial teórico utilizado hoje em dia. Para Senge (1990), a aprendizagem ocorre

em “qualquer lugar” e a “toda hora”, seja para aperfeiçoamento das ações (Fiol & Lyles, 1985), seja para superar obstáculos e identificar erros (Argyris, 1977 e 1988), seja para criar, adquirir, e transferir conhecimentos (Garvin, 2000). A aprendizagem é inerente ao ser humano, e assume diferentes conotações quando vinculada a um contexto em específico, por exemplo: a prática gerencial. Na tentativa de entender melhor este fenômeno, o tema da próxima seção será: aprendizagem na prática gerencial.

3.2.3 Aprendizagem na Prática Gerencial

A aprendizagem, na prática diária, constitui objeto de estudo de certos autores. Esta abordagem parte da relação existente entre aprendizagem e experiência, sendo esta entendida como situações vivenciadas, marcantes ou não.

Recentemente, existe um movimento de grande interesse e valorização em torno de ações de desenvolvimento que se utilizem mais do treinamento baseado no trabalho (RAPER, ASHTON, FELSTEAD e STOREY, 1997 *apud* ANTONELLO et al, 2006) e da aprendizagem informal (MAC-CAULEY, RUDERMAN, OHLOTT e MORROW, 1994 *apud* ANTONELLO et al, 2006).

Segundo Raelin (1997, p.21), o conhecimento também pode ser produzido na ação. Reforça isto como uma abordagem de desenvolvimento pautada na noção de que “as pessoas aprendem efetivamente ao trabalharem problemas em tempo real, em seus próprios locais de trabalho”.

Em lugar de enfatizar habilidades técnicas, a aprendizagem na ação concentra-se no desenvolvimento de comportamentos fundamentais de liderança e aprender a aprender através de atividades. Se nossos gerentes realmente são visivelmente míopes por causa de sua perspectiva demasiadamente técnica ao resolver problemas organizacionais, a aprendizagem na ação pode merecer um olhar mais profundo e atento. (RAELIN, 1993 *apud* ANTONELLO, 2005, p. 39)

Ainda conforme esse autor, além da instrução em sala de aula, outra forma de desenvolvimento gerencial que existe é através da experiência. As trocas, os exercícios práticos, as simulações e os jogos possibilitam a experiência, a socialização e o compartilhamento do conhecimento.

No campo da aprendizagem na ação, destacam-se como áreas constituintes: a aprendizagem informal, e a aprendizagem das comunidades de práticas.

Abarcada no ambiente de trabalho, a aprendizagem informal ocorre como conseqüência natural da execução de atividades, estimulando a criação de um local propício e desafiador para o desenvolvimento de todos os funcionários (ANTONELLO; RUAS, 2005). Sobre as comunidades de práticas, estas oportunizam a participação das pessoas, objetivando a articulação conjunta de idéias em prol da consecução de um projeto (ANTONELLO; RUAS, 2005). As comunidades de práticas são descritas como: “um grupo interdependente de pessoas com conhecimento complementar e que interagem através de (recursos e outras) relações” (MERALI, 2000).

Para Reavans (1982), a aprendizagem situada é uma forma de expressão da aprendizagem do tipo informal, uma vez que se dá em espaços e interstícios da vida organizacional - no café ou durante uma saída de carro, em uma reunião em torno de uma piscina ou durante um processo de produção no chão de fábrica; sendo caracterizada pela relação e interação interpessoal em processos sociais básicos (por exemplo: resolução de problemas, cometendo-se erros, refletindo-se na experiência, aprendendo habilidades técnicas, etc.) (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Mabey e Iles (1994) acreditam que as preocupações saíram de como medir e avaliar a aprendizagem para o ingresso em como a aprendizagem pode estar entrelaçada com atividades cotidianas no local de trabalho.

Atenção, igualmente importante, é dada a aprendizagem experiencial a qual acontece de uma forma não planejada no percurso do trabalho cotidiano (MUMFORD, 1995), e pode ser expressa em atividades, tais como: rotação de cargo, observação, treinamento, *mentoring*, aprendizagem por erros, ou aprendizagem por novos desafios no trabalho. Ainda mais contundente quanto a relevância do assunto, Davies, Bennett, Cunningham e Cunningham (1996) atribuem que os gerentes parecem aprender pela experiência em maior grau do que pelos programas de formação gerencial.

As observações acerca dos estudos sobre aprendizagem pela experiência demonstram que, embora exista material técnico sobre o assunto, é limitado o número de investigações empíricas, o que de certa forma justifica a relevância do tema e as realizações de pesquisas na área (ANTONELLO et al, 2006).

Pozo (2002) menciona que várias fontes de aprendizagem dão suporte ao exercício da função gerencial e podem ser divididas em duas grandes categorias: aprendizagem explícita e aprendizagem implícita. Aprendizagem explícita versa sobre o produto de uma ação propositada, organizada e consciente com o objetivo de aprendizado. Por sua vez, a aprendizagem implícita ocorre de forma não intencional, por vezes não consciente e fora do ambiente formal. Estas categorias encontram correspondência ao que Nonaka e Takeuchi (1997) classificam como conhecimento explícito e conhecimento tácito.

Kolb (1984 e 1997) contribui, deveras, com a discussão teórica sobre aprendizagem pela experiência. Caracteriza a aprendizagem como um processo cíclico, desenvolvendo um modelo chamado de Aprendizagem Vivencial, no qual, para que exista aprendizado, é necessário:

Quatro tipos diferentes de habilidades: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experimentação ativa (EA). Isto é, eles precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (EC), refletir sobre essas experiências (OR), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (CA), e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (EA). (KOLB, 1997, p. 322).

A Aprendizagem Vivencial de Kolb valoriza a experiência como elemento de consolidação da Aprendizagem. Para ele, a aprendizagem pela experiência tem origem nos seguintes pressupostos: a aprendizagem é um processo, não um resultado; a aprendizagem deriva da experiência; a aprendizagem requer do indivíduo a resolução de conflitos de modo dialeticamente opostos de adaptação ao mundo; a aprendizagem é holística e integrativa; a aprendizagem requer transação entre a pessoa e o ambiente; e a aprendizagem resulta na criação de conhecimento.

Kolb (1984), mediante pesquisas, estabeleceu quatro tipos diferentes de estilos de aprendizagem: convergentes, divergentes, assimilador e acomodador.

- ✓ Convergentes: aprendem com maior intensidade pela conceituação abstrata e experimentação ativa, mostrando facilidade na aplicação prática de idéias;

- ✓ Divergentes: maior ênfase na experimentação concreta e na observação reflexiva, mostrando facilidade em criar novas idéias (mais imaginativos);

- ✓ Assimilador: apresenta facilidade de conceituação abstrata e observação reflexiva, o que conduz a maior habilidade em criar modelos teóricos;

- ✓ Acomodador: melhor em experiência concreta e experimentação ativa, reunindo esforços na consecução prática de planos e experimentos.

Então, associando o modelo de Aprendizagem Vivencial aos estilos de aprendizagem, temos a figura a seguir:

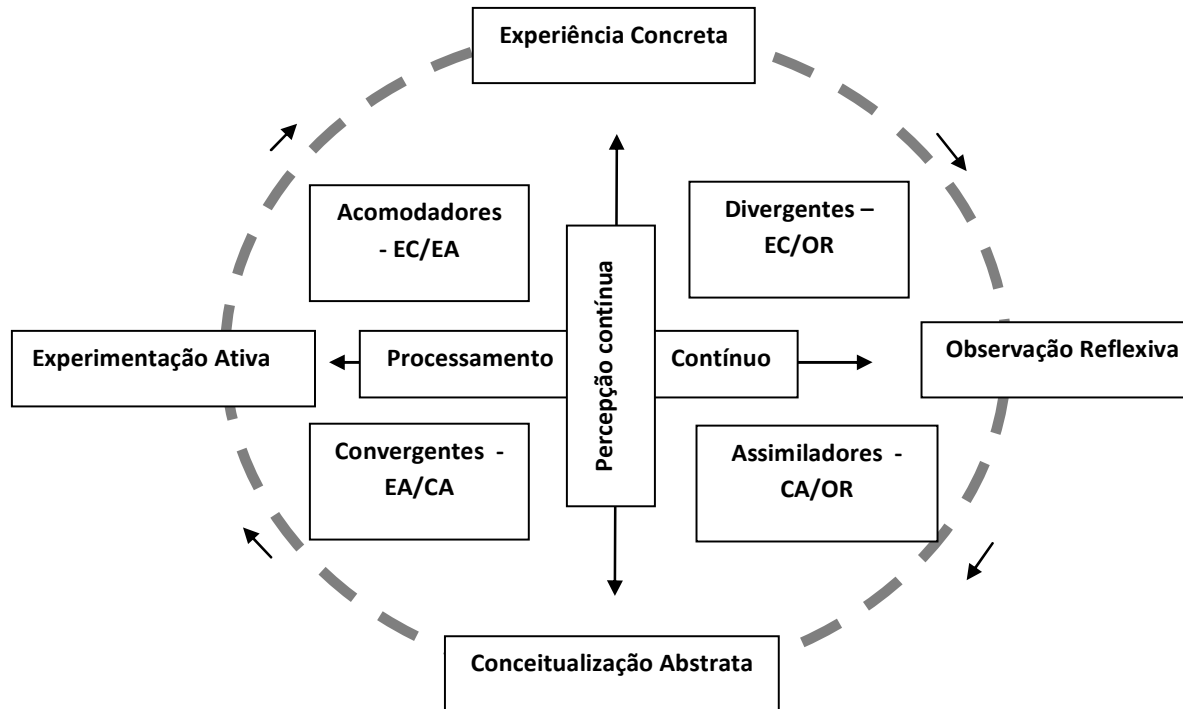


Figura 5 – Estilos de Aprendizagem de Kolb. Kolb (1997)

Fonte: Traduzido pelo autor usando como base a adaptação e design de Alan Chapman 2005-06 acerca de *Kolb's learning styles*, 1984.

Antonello et al. (2006) descreve que, ao se observar assistematicamente o exercício da função gerencial, é possível supor que os gerentes façam uso da aprendizagem pela experiência no desenvolvimento de suas ações diárias. Para McCall e cols., 1988, Daudelin, 1996 (*apud* Antonello et al, 2006), estudos evidenciam que as experiências do dia-a-dia dos gerentes são ricas fontes de aprendizagem.

Tomando emprestadas as afirmações de Burgouyne e Reynolds (1997, p. 5), a aprendizagem gerencial “refere-se tanto ao o *que* é adquirido quanto ao o *como* essa aquisição ocorre quando indivíduos e grupos sociais adquirem a habilidade de gerenciar”. Para estes autores, a aprendizagem gerencial é uma área, tanto da prática profissional, quanto da ênfase teórica.

Para Fox (1997, p. 34-35), a aprendizagem gerencial preocupa-se com a investigação dos “processos de aprendizagem que contribuem para a prática da

gestão, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial”. Ainda, refugiando-se nos trabalhos de Fox (1997), este autor divide o escopo da aprendizagem gerencial em três domínios: o mundo das práticas gerencial e os mundos da educação e do desenvolvimento gerencial. A principal relevância destes níveis de compreensão é creditar a aprendizagem gerencial não só o caráter do desenvolvimento ou da educação formal, mas também as contribuições do dia-a-dia de trabalho.

Em estudo de caso conduzido por Moraes e Silva (2004) concluiu-se, a partir da verificação de como o processo de aprendizagem gerencial ocorre em uma organização hospitalar, que a aprendizagem dependia dos contextos vivenciados e das pressões, internas e externas, exercidas sobre os sujeitos. Sua efetivação provinha de vários formatos, a saber: projetos de aprendizagem individuais ou da instituição, atualização profissional, compartilhamento de relacionamentos, observação, ação, reflexão e mudança de consciência. Os fatores que condicionaram positivamente os resultados tiveram origem na organização (ampliação da área de ação, autonomia, credibilidade) ou no próprio ator, referindo-se a comportamentos ou atributos pessoais (ser humilde, proativo, interessado, adotar modelos e trabalhar em equipe).

Em pesquisa similar ao estudo de caso anterior, todavia despendida por Antonello (2004), buscou-se a identificação e análise de práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais. O universo de pesquisa composto por 43 participantes de programas de especialização e mestrado profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contribuiu para a apuração de categorias sistematizadas por meio qualitativo, quais sejam: experiência anterior e transferência extra profissional; experiência; reflexão; auto-análise; observação de modelos; feedback; mudança de perspectiva; mentoria e tutoria; interação e colaboração em grupo; treinamentos; aprendizagem informal com base na prática e em relacionamentos em cursos de especialização e mestrado; e aprendizagem pela articulação entre teoria e prática. Como resultado, pode-se discriminar a relevância da aprendizagem informal e a agregação de valor advinda de práticas rotineiras para o desenvolvimento de competências gerenciais.

4 OBJETIVOS DE PESQUISA

4.1 OBJETIVO PRINCIPAL

Identificar quais competências individuais, definidas pelo Modelo de Competências da empresa pesquisada, são aprendidas pelos gestores em suas práticas diárias de trabalho.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Descrever o Modelo Global de Competências e as ferramentas pelas quais a organização investigada empreende suas ações de capacitação e desenvolvimento;
- ✓ Verificar qual o entendimento da noção de competências na visão dos gestores, fundamentando-o na literatura vigente;
- ✓ Identificar quais competências individuais são aprendidas pelos gestores, a partir de suas próprias percepções;
- ✓ Analisar (por meio de relatos e entrevistas) como os gestores consideram que aprendem as competências definidas pela organização através do Modelo Global de Competências.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o alcance dos objetivos indicados neste trabalho, discriminam-se os procedimentos metodológicos aplicados, quais sejam: tipo de pesquisa; e meios de coleta de dados (desde a definição do público-alvo, passando pela explicação do tipo de instrumento, até a veiculação das etapas).

5.1 TIPO DE PESQUISA

O estudo de caso realizado deu-se através de pesquisa do tipo exploratória de natureza qualitativa.

Segundo Richardson (1999) os métodos de pesquisa são classificados de acordo com seus objetivos, e para este trabalho é de relevância utilizar o método *exploratório* (procura conhecer as características de um fenômeno para procurar posteriormente, explicações de suas causas e conseqüências); e o método *descritivo* (objetiva discriminar de forma sistemática um fenômeno ou área de interesse).

O princípio metodológico do estudo de caso é, amplamente, usado para a investigação de fenômenos individuais, organizacionais, políticos e de grupos (YIN, 2005). Ademais, seu propósito está em generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar freqüências (generalização estatística), contribuindo assim para possíveis generalizações teóricas sobre os eventos.

Para YIN (2005), o estudo de caso investiga um evento contemporâneo inserido em seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão bem definidos.

A condição de sucesso do estudo de caso está atrelada a cinco condições de suma importância, conforme destaca o mesmo autor:

- ✓ O estudo de caso deve ser significativo;
- ✓ O estudo de caso deve ser completo, compreendendo 3 (três) itens: diferenciação entre o fenômeno estudado e seu contexto; orientação de esforços do pesquisador na coleta de evidências relevantes; e não interrupção do estudo por

limitações de tempo, recursos ou outros fatores não diretamente relacionados com a pesquisa;

- ✓ O estudo tem de considerar perspectivas alternativas;
- ✓ O estudo de caso tem de apresentar justificativas convincentes para a apreciação, julgamento, de quem as lê;
- ✓ O estudo tem de ser produzido de forma atraente seja na linguagem: clara e objetiva; seja na estruturação dos tópicos: estimulantes e consistentes.

Para Siggelkow (2007), a construção de estudos de caso é oriunda de três motivos:

- ✓ Motivação: quando o estudo visa a motivar a criação de uma nova teoria ou contestar a teoria existente;
- ✓ Inspiração: quando a estratégia usada no estudo permite que a teoria venha à tona a partir do caso e dos dados coletados;
- ✓ Ilustração: quando o estudo visa a ilustrar uma situação real, possibilitando a criação de esquemas que demonstrem a relação causal entre as variáveis analisadas.

Hartley (1995) salienta que a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como uma investigação detalhada, por meio da coleta de dados durante um período de tempo, de uma ou mais organizações ou grupos de organizações, com o intuito de gerar uma análise do contexto e processos envolvidos no fenômeno em estudo.

Segundo este autor, o estudo de caso não é um método, mas sim uma estratégia de pesquisa. Dentro desta abordagem estratégica, pode-se utilizar certo número de métodos, os quais venham a ser de origem qualitativa, quantitativa ou ambas.

A escolha deste método (estratégia de estudo de caso) deu-se em razão da possibilidade de verificação de assuntos complexos (competência e aprendizagem), a partir de múltiplas perspectivas (entendimento dos entrevistados a respeito do tema de interesse: aprendizagem de competências na prática gerencial), bem como pelo seu caráter de ferramenta de valia para situações em que se fazem necessárias generalizações conceituais.

Outrossim, trata de como esta estratégia permite que características holísticas e significativas dos fenômenos da vida real sejam preservadas à luz de sua execução, evitando assim julgamentos baseados na ideologia do pesquisador.

5.2 COLETA DE DADOS

A referida seção expõe o público-alvo abordado, seus critérios de definição, qual o tipo de instrumento de coleta de dados, bem como as etapas de execução deste.

5.2.1 Público-alvo

Com a intenção de manter em sigilo a identidade da empresa-foco deste trabalho, não foi veiculada sua razão social, e quando da necessidade de contextualizá-la como agente ativo das ações, a mesma foi designada por: uma organização pertencente à indústria siderúrgica.

O público-alvo do presente estudo compreendeu o grupo de gestores e facilitadores de uma organização do setor de siderurgia, localizada no município de Charqueadas /RS, que é integrado por sujeitos de processos de produção (Aciaria, Laminação e Transformação Mecânica) e de áreas de apoio à produção (Engenharia de Produtos e Processos, Garantia da Qualidade, Logística, e Recursos Humanos).

A fim de realizar as entrevistas presenciais, foram indagados profissionais que trabalham no nível gerencial, conforme especificações, a saber:

- ✓ A escolha dos entrevistados foi realizada mediante critérios: posição, nº de subordinados, grau de instrução, e tempo de empresa;
- ✓ A função desempenhada pelo entrevistado, necessariamente, é a de Gestor de Área ou Facilitador de Célula;
- ✓ O número de entrevistados será de sete (07) gestores e/ou facilitadores;
- ✓ A equipe sob sua gestão deve ser composta por no mínimo 10 colaboradores;

- ✓ O grau de escolaridade do entrevistado será o de, ao menos, Ensino Superior completo;
- ✓ O tempo de empresa do entrevistado deve ser igual ou superior a 1 (um) ano.

Como identificação dos entrevistados, utilizou-se a letra E seguida de um número aleatório E1 e E7, por exemplo, não na seqüência dos indivíduos, para se manter o sigilo dos sujeitos. O perfil dos entrevistados segue na tabela a seguir:

IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO DE EMPRESA	ESCOLARIDADE	IDADE	SEXO
ENTREVISTADO 1 (E1)	Gestor de Logística	17 anos	Pós-graduação Completo	40 anos	Masculino
ENTREVISTADO 2 (E2)	Gestor de Engenharia de Produtos e Processos (EPP)	7 anos	Mestrado Completo	30 anos	Feminino
ENTREVISTADO 3 (E3)	Gestor de RH	7 anos	Pós-graduação Completo	30 anos	Feminino
ENTREVISTADO 4 (E4)	Gestor de Qualidade	4 anos	Mestrado Completo	29 anos	Masculino
ENTREVISTADO 5 (E5)	Facilitador de Linhas de Inspeção	2,5 anos	Mestrado Completo	30 anos	Masculino
ENTREVISTADO 6 (E6)	Facilitador de Manutenção Elétrica	6 anos	MBA Completo	29 anos	Masculino
ENTREVISTADO 7 (E7)	Facilitador de Forno Elétrico de Aciaria	8 anos	Mestrado Completo	31 anos	Masculino

Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados

Fonte: Elaborado pelo autor.

As responsabilidades concernentes ao Gestor de Área são as de um Gerente, todavia pelo desenho da estrutura organizacional não é utilizado no título do cargo o termo Gerente, mas sim Chefe. Os chefes, na hierarquia da empresa, estão subordinados a níveis de direção que extrapolam as fronteiras físicas da unidade; assim respondem aos líderes posicionados no comando das Operações de Negócios (na próxima seção será explicado o conceito de Operações de Negócios para esta empresa). Já o Facilitador de Célula coordena um processo (ou conjunto de processos) dentro das grandes áreas de produção, e reportam-se aos Chefes/Gestores de suas respectivas áreas.

5.2.2 Instrumentos da Coleta de Dados

O instrumento utilizado para a condução das entrevistas junto aos gestores de área e/ou facilitadores de célula será o *Roteiro Semi-Estruturado de Entrevista Gerencial* que consta no Anexo A deste trabalho.

5.2.3 Etapas da Coleta de Dados

A coleta de dados está subdividida em duas em duas etapas:

I. Momento 1: investigação de documentos internos, tais como manuais, relatórios, sites da web (internet e intranet), e apostilas que estejam vinculados ao Modelo Global de Competências, assim como à política de capacitação da empresa. Tal procedimento será realizado pelo executor do trabalho;

II. Momento 2: realização de entrevistas presenciais, valendo-se de roteiro semi-estruturado de perguntas abertas (Anexo A), as quais *a priori* estabelecem a estruturação da entrevista, todavia não há necessidade de se respeitar uma ordem rígida de questionamento dos tópicos, possibilitando assim a visualização de novos itens que podem ou não ser incorporados ao estudo.

5.3 ANÁLISE DE DADOS

O tratamento dos dados obtidos neste estudo será guiado pelo procedimento de pesquisa análise de conteúdo que, segundo Puglisi e Franco (2005), cada vez mais tem sido utilizado para produzir inferências sobre dados verbais e/ou simbólicos, oriundos de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.

Conforme Freitas e Janissek (2000), no momento em que os dados a analisar se apresentam sob a forma de um texto ao invés de uma tabela de valores, a análise correspondente assume o nome de análise de conteúdo.

Bardin (1996) ressalta que o objetivo da análise de conteúdo é a inferência, esta entendida como “operação lógica, pela qual se aprova uma proposição em verdade de sua ligação com outras proposições já ténues por verdade” (BARDIN, 1996, p.43). Assim, a análise de conteúdo torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo apenas às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso, fala ou resposta de um respondente (PERRIEN; CHÉRON; ZINS, 1984).

O propósito da análise de conteúdo está, estreitamente, ligado a prover conhecimentos, novos *insights* obtidos a partir dos dados apurados (KRIPPENDORFF, 1980), ou seja, a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica (FREITAS; JANISSEK, 2000).

Bardin (1996) assinala três etapas no desenvolvimento da análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o momento de organização do trabalho, através da escolha do objeto de estudo, da formulação dos objetivos, bem como da seleção adequada dos documentos a serem investigados.

A partir da consolidação da etapa anterior, inicia-se o procedimento de exploração do material. Nesta fase, o pesquisador procurará responder as suas hipóteses ou questões contidas em um roteiro pré-estabelecido, subsidiado pela leitura dos documentos em seu poder.

Na última etapa de análise do conteúdo, os resultados obtidos são trabalhados de modo a se tornarem válidos e significativos, possibilitando a realização de inferências e de interpretações.

Portanto, constituindo o portfólio de ação deste estudo, a análise de conteúdo almeja codificar as informações obtidas, transformando-as e agrupando-as em unidades que permitam uma descrição exata das características relevantes das entrevistas, além de permitir ao executor deste trabalho deter-se na percepção do público-alvo sobre questões comportamentais, atitudinais e históricas, o que por sua vez aumenta a credibilidade do que é veiculado.

A fim de operacionalizar a análise das informações apuradas ora por intermédio das entrevistas ora por intermédio do levantamento de documentos, usou-se o seguinte plano:

- ✓ Organização do material levantado junto à empresa.
- ✓ Transcrição literal das entrevistas realizadas com os gestores e/ou facilitadores.
- ✓ Organização dos dados relevantes provindos das entrevistas.
- ✓ Interpretação dos dados através das análises conclusivas.
- ✓ Estabelecimento de categorias por meio do agrupamento das inferências geradas.

No que tange à criação das categorias, vale frisar que estas podem ser tanto estabelecidas *a priori* quanto *a posteriori* à execução das entrevistas. Para este trabalho, optou-se por categorias que emergiram do conteúdo das respostas, o que implicou constantes revisões nas partes de revisão teórica e metodologia.

Como conseqüência à estratégia citada, as categorias de análise formuladas, após a transcrição das entrevistas, foram: I – Entendimento da Noção de Competências; II – Evidências do Conceito de Competências na Organização; e III – Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática.

Essas categorias tiveram origem na identificação de 06 variáveis que estão relacionadas às percepções dos entrevistados sobre o tema em discussão: aprendizagem de competências na prática gerencial.

As variáveis, por sua vez, distribuíram-se entre as categorias mediante critérios estabelecidos, a saber: sentido e freqüência. Sentido, na medida em que os fatos e dados transmitidos pelos entrevistados estivessem vinculados à questão de

pesquisa deste trabalho; e freqüência, uma vez que os aspectos relevantes das falas de cada respondente pudessem ser identificados nas dos demais, de modo a classificarem-se como um fator de identificação recorrente.

A esquematização das categorias e das respectivas variáveis pode ser visualizada conforme quadro abaixo. Além disso, quando da análise dos resultados das entrevistas, será explicado o que representa cada uma das variáveis aqui mencionadas.

CATEGORIA	VARIÁVEL	OBJETIVO
I – Entendimento da Noção de Competências	Natureza Conceitual (1)	Sistematizar as respostas dos entrevistados, com base nas diferentes escolas de pensamento: americana, francesa e brasileira.
II – Evidências do Conceito de Competências na Organização	Treinamentos (2) Ferramentas e Processos (3) Cultura e Diretrizes (4) Relevância das Competências para a Atividade Gerencial (5)	Identificar em quais eventos o conceito de competências é percebido pelos entrevistados em ações empreendidas pela empresa.
III – Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática	Competências Descritas no Modelo (6)	Verificar as competências usadas pelos entrevistados no dia-a-dia de trabalho, tendo como referência as competências definidas no Modelo Global de Competências.

Quadro 3 – Distribuição das Variáveis nas Categorias Correspondentes

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, a análise buscou classificar e organizar as informações adquiridas, servindo de base para a definição das limitações deste estudo.

5.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Em razão da indisponibilidade de tempo por parte do pesquisador, não houve a possibilidade de comparar as percepções dos entrevistados no início de suas trajetórias gerenciais e suas percepções depois de transcorrido um intervalo considerável de tempo (entre cinco e seis anos).

Ao aproximar e vincular aquilo que se tinha em mente no início da função gerencial (conjunto de expectativas e certezas de como as interações e atividades poderiam se dar) com o que de fato pode ter ocorrido; auxiliaria em muito a entender como a prática, quando analisado de maneira longitudinal, influencia o aprendizado (entendimento de competências) de um dado indivíduo, em certo intervalo de tempo.

6 EMPRESA

Nos itens a seguir (6.1 e 6.2) serão apresentados a estrutura organizacional do grupo, panorama geral, e o universo de pesquisa utilizado para a redação deste trabalho: unidade pesquisada. Uma vez feita à esquematização acima indicada, descrever-se-á o Modelo de Competências adotado, bem como o portfólio de ferramentas da organização para o desenvolvimento das competências de Gestores e Facilitadores, seções: 6.3 e 6.4, respectivamente.

6.1 A EMPRESA: PANORAMA GERAL

Líder na produção de aços longos nas Américas e uma das maiores fornecedoras de aços longos especiais do mundo, esta empresa tem presença industrial em 14 países, com unidades de operação: nas Américas, na Europa e na Ásia; totalizando assim uma capacidade instalada superior a 25 milhões de toneladas de aço. Não suficiente, é intitulada como a maior recicladora da América Latina, o que significa transformar, anualmente, milhões de toneladas de sucata em aço.

Ao término do ano-calendário de 2009, ocupava a 13ª colocação no ranking dos maiores produtores de aço do mundo. Para atingir este resultado, sua marca faz-se presente nos mais diversos ramos da economia: agropecuária, indústria, construção civil, mineração, petroquímica, ortodôntica, médica e alimentícia na forma de tarugos, barras, perfis, fios-máquina e derivados.

Seu dimensionamento não só é percebido em aspectos de operação, mas também em termos financeiros. Com mais de 140 mil acionistas, seus papéis são listados nas mais influentes Bolsas de Valores ao redor do mundo, a saber: Bovespa (São Paulo); Nyse (Nova Iorque); GNA (Toronto); Latibex (Madri); e BVL (Lima).

Sua historicidade remonta há mais de 100 anos, quando integrantes de uma mesma família tomaram para si o desejo de produzir pregos, partindo-se de uma estrutura concebida à luz de dedicação e esforço: surge assim a Fábrica de Pregos,

a qual marca o início das atividades desta hoje considerada gigante da metalurgia e siderurgia mundial.

Nas décadas de 1940,1950 e 1960, já então respondendo pela alcunha de “Grupo”, dá-se acentuada expansão nacional com a compra de novas unidades que, por sua vez, aumentaram a capacidade produtiva, o faturamento e a magnitude da empresa no cenário econômico brasileiro.

Nos anos 1980, 1990 e 2000, a organização consolida seu processo de internacionalização, desencadeado com a compra da usina Laisa, no Uruguai. Alguns anos mais tarde, passa a atuar na América do Norte (Canadá e Estados Unidos); América Central (República Dominicana), e recentemente na Europa (Espanha) e na Ásia (Índia). Sua maior atuação, porém, é oriunda da representatividade maciça na América do Sul, possibilitada por operações em países como: Argentina, Chile, Colômbia, Peru e Venezuela.

Atualmente, sua estrutura organizacional subdivide-se em Operações de Negócios (ONs). Cada ONs é definida pela sua localização geográfica e, principalmente, pela linha de produtos fabricados. O organograma abaixo ilustra a dinâmica do modelo de ONs utilizado pela organização.

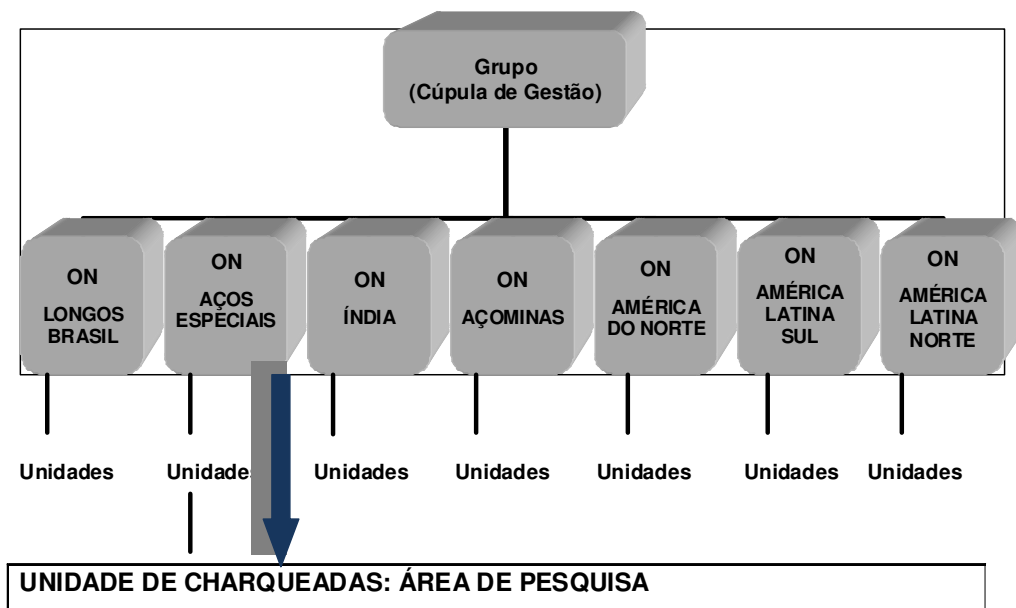


Figura 6 - Organograma da empresa

Fonte: Elaborado pelo autor deste projeto com base em observações *in loco*.

Independente da ONs, princípios de gestão ambiental, de pessoas, de saúde e segurança do trabalho, e de ferramentas de suporte à operação perpassam todos os níveis hierárquicos, desde gerentes passando por administrativos até operadores, variando única e exclusivamente no impacto e na influência das decisões.

Sua orientação estratégica está assentada em objetivos sólidos, focados em qualidade, custo, segurança e satisfação do cliente (seja ele externo ou interno). Assim, os valores que orientam seu comportamento organizacional são:

- ✓ CLIENTE satisfeito;
- ✓ SEGURANÇA TOTAL no ambiente de trabalho;
- ✓ PESSOAS comprometidas e realizadas;
- ✓ QUALIDADE em tudo que faz;
- ✓ EMPREENDEDORISMO RESPONSÁVEL;
- ✓ INTEGRIDADE;
- ✓ CRESCIMENTO e RENTABILIDADE.

Portanto, a contar de 1901, esta organização vivenciou momentos de adversidade e de prosperidade, de retrocessos e de avanços, todavia sempre embasada em condutas de ação dignas de seu porte, e que possibilitaram sua sustentabilidade, econômica, social e ambiental. É a preocupação, ou melhor, o atendimento das necessidades de todos aqueles que de certa forma estão envolvidos com sua a missão, produzir aço, que faz desta empresa um modelo de excelência mundial, visão, e objeto de análise deste trabalho.

6.1.1 MISSÃO

Empresa com foco em siderurgia, que busca satisfazer as necessidades dos clientes e criar valor para os acionistas, comprometida com a realização das pessoas e com o desenvolvimento sustentado da sociedade.

6.1.2 VISÃO

Ser uma empresa siderúrgica global, entre as mais rentáveis do setor.

6.2 A EMPRESA: UNIDADE PESQUISADA

A aproximadamente 60 quilômetros de Porto Alegre/RS fica Charqueadas/RS, cidade de 33.705 habitantes que abriga uma das fábricas da empresa que norteia as análises doravante percorridas neste estudo.

Sua fundação data de 1961, mediante a justificativa de promover a recuperação da atividade carbonífera e estimular a indústria metal-mecânica no Estado do Rio Grande do Sul. A partir de 1973, passou a operar sob controle do Estado, sendo adquirida em 1992, por leilão, pela organização aqui tratada.

A unidade ocupa uma área de 100 hectares, alocando uma força de trabalho de 1.200 pessoas (outubro 2010), produzindo anualmente centenas de milhares de toneladas de aço.

O segmento de atuação concentra-se no de aços denominados Construção Mecânica e Alta Liga (operação de negócios: Aços especiais), sendo sua linha de produtos produzida para atender, direta ou indiretamente, a cadeia automotiva.

Com investimentos na ordem de US\$ 107 milhões, no intervalo de até três anos após a aquisição da unidade, foram alcançadas marcas surpreendentes no que tange à otimização da gestão com vistas à excelência operacional:

- ✓ Liquidação de débitos;
- ✓ Atualização de equipamentos e tecnologia;
- ✓ Treinamento do corpo funcional;
- ✓ Ajuste das estruturas gerenciais e comerciais.

O resultado de maior destaque desta readequação de práticas foi reconhecido pela crítica especializada no ano 2002 com a conquista do PNQ (Prêmio Nacional da Qualidade), na modalidade Grandes Empresas.

Sendo assim, esta caracterização inicial atribui à empresa analisada identidade e importância espacial, quesitos estes que servem de subsídio para as

próximas seções: Modelo de Competências e Ações de Desenvolvimento de Competências.

6.3 MODELO DE COMPETÊNCIAS

Ao observar como a noção de competências é tratada nesta organização, é possível identificar fases de evolução e consolidação conceituais deste referencial.

A primeira veiculação formal do termo competência ocorreu em 1999, sob a titulação Modelo THC (competências técnicas, humanas e conceituais). Neste, o principal objetivo era iniciar o debate, antes desconhecido, sobre a forma de maximizar o desempenho dos colaboradores, mediante discussão prévia do conjunto de características essenciais para a execução de um trabalho.

Feito este contato inicial e reconhecida a importância da correta articulação do tema no interior da empresa, em meados de 2001, buscando-se o realinhamento do pensamento estratégico, foi contratada uma consultoria especializada no assunto para redimensionar a organização quanto a sua dimensão e potencial de crescimento, transformando-a assim em uma companhia global. Segunda fontes pesquisadas (Cartilha Mapeamento de Competências, 2010), para ser global, a empresa precisa ter processos e práticas mundialmente replicados, e não apenas presença internacional.

Como resultado desta alteração de paradigma, no ano de 2004 é homologado a versão preliminar do Modelo de Competências corporativo, constituído por 14 competências segmentadas por três áreas de natureza distintas: negócios, liderança e processos, conforme visualização a seguir.

ÁREA DE INFLUÊNCIA	COMPETÊNCIA
NEGÓCIOS	Obsessão por Resultados Eficácia nos Processos Orientação para o Cliente Simplicidade em Tudo
LIDERANÇA	Desenvolvimento de Pessoas Paixão pelo que Faz Gestão Global Liderança Inspiradora
PROCESSOS	Responsabilidade Social Visão Estratégica Trabalho em Time Superação de Limites Senso de Oportunidade Capacidade de Transformação

Quadro 4 – Quadro Ilustrativo das Competências Base do Modelo de Competências, Versão Preliminar

Fonte: Cartilha de Competências (2010).

Em 2009, almejando dar prosseguimento a sua estratégia de crescimento contínuo, e amparada por sua filosofia empresarial focada em *benchmark*, realizou melhorias incrementais em seu Modelo, reorganizando as competências em função de sua aplicabilidade, a saber: *Core*, de *Gestão* e *Técnicas*, além de diminuir sua quantidade (de 14 para 11), e readequar suas descrições.

A utilização dos eixos *Core*, de *Gestão* e *Técnico* foi estabelecida de modo a amparar a estrutura de carreira em Y adotada pela empresa. A carreira em Y inicia com uma base comum (competências *core*), mas em determinado ponto concede a oportunidade de progressão a partir de dois caminhos com escopos diferentes: 1) Carreira Gerencial: os profissionais têm maior foco na gestão de pessoas, e são responsáveis pela coordenação formal de equipes (competências de *gestão*); e 2) Carreira Técnica: os profissionais têm maior foco na execução de atividades especializadas, e prestam orientação técnica sem exercer a função de gestão de pessoas (competências técnicas).

A seguir, linha ilustrativa da evolução do Modelo de Competências nesta empresa.

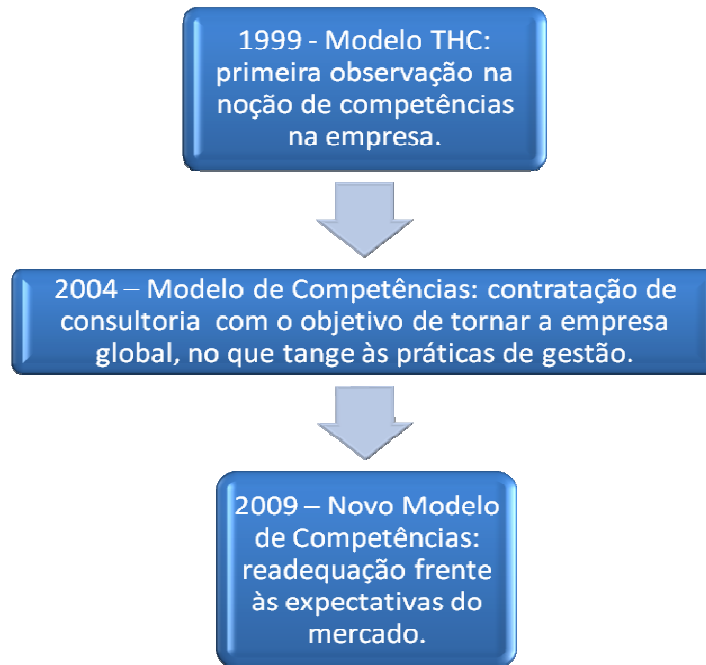


Figura 7 – Evolução do Modelo de Competências

Fonte: Elaborado pelo autor com base em observações *in loco*.

Em defesa do lema “One Company” (uma companhia), chegou-se ao hoje empregado Modelo Global de Competências, definido com base em análises sistemáticas das ameaças e oportunidades da indústria de siderurgia, bem como das fraquezas e das forças da própria organização. Neste grande painel engendrado para definir o curso de ação na transformação destas novas expectativas em práticas, pontuou-se:

- ✓ O mercado siderúrgico em processo global de consolidação;
- ✓ As pressões por novos produtos e tecnologias;
- ✓ A integração de culturas;
- ✓ O aproveitamento das sinergias internas;
- ✓ O desenvolvimento de profissionais para atuação no setor siderúrgico.

Para a organização, o Modelo de Competências foi concebido com o intento de sustentar a gestão do processo de Carreira e Sucessão. Partindo-se dos objetivos estratégicos, construiu-se o Modelo de Competências, que subsidia as práticas de Avaliação Executiva, Mapeamento de Competências, Planejamento de

Avaliação do Desempenho (PAD) e Histórico e Aspirações, os quais, por sua vez, permitem a execução do processo acima referido, qual seja: Carreira e Sucessão.



Figura 8 – Modelo de Competências como Base do Processo de Carreira e Sucessão
 Fonte: Cartilha de Competências (2010).

Antes de ratificar seu Modelo Global de Competências, foi necessário definir o conceito de competência. Assim, a organização o expressa como: “característica de uma pessoa que prediga um excelente desempenho em determinado trabalho, papel, organização ou cultura” (Cartilha de Competências, 2010, p.30); propiciando àqueles de desempenho diferenciado demonstrar comportamentos essenciais: mais freqüentemente, com melhores resultados, e em mais situações (Documento Interno).

Cada competência discriminada no Modelo foi articulada de modo a evidenciar o grau de atribuições e responsabilidades compatíveis a importância e abrangência da função relacionada. Assim, definiu-se cinco níveis de complexidade:

- 1) Contribuidor individual;
- 2) Primeira experiência como líder;
- 3) Líder formador de líderes;
- 4) Líder de Processos;
- 5) Líder de Negócios.

Ao avaliar comportamentos esperados frente a desafios atuais e futuros da organização, 11 competências foram descritas, a partir de três eixos-chave, conforme figura 8.



Figura 9 – Modelo de Competências: Versão Atual

Fonte: Cartilha de Competências, 2010.

As competências individuais homologadas pela empresa estão divididas em três grupos: *core*, *de gestão*, e *técnicas*. O grupo denominado *core* é associado a todo e qualquer colaborador, exceção feita ao nível operacional, e sua construção está baseada nos valores definidos como norteadores da conduta organizacional (seção 6.1).

Foco em Resultados → Atinge as metas estabelecidas em conjunto com sua Área/Unidade, entregando resultados sustentáveis consistentemente. Gosta de desafios e, portanto, estabelece metas desafiadoras baseadas nos objetivos da empresa, além de assumir a responsabilidade pela austeridade e simplicidade no uso de recursos.

Visão de Negócios → Conhece a empresa e seu ambiente de negócios e compreende o impacto das suas ações no contexto regional e global, trabalhando para gerar valor sustentável (econômico, social e ambiental) para a organização.

Trabalho em Equipe → Como integrante de uma equipe, trabalha de forma integrada e respeitosa com seus colegas, engajando e estimulando-os para o desempenho superior de acordo com os Valores e Objetivos da empresa.

Comprometimento com a Empresa → Dedicar-se ao trabalho, alinhado à Cultura, aos Valores e às Diretrizes Éticas, e engajar as pessoas pelo seu compromisso e orgulho de pertencer à empresa.

Construção de Relacionamentos com Stakeholders → Desenvolve redes permanentes de relacionamento com stakeholders (colaboradores, comunidades, acionistas, fornecedores, autoridades e outros) que possam impactar o negócio, buscando uma relação ganha-ganha.

Orientação para o Cliente → Foca seus esforços para agregar valor aos seus clientes, sejam eles internos ou externos. Assegura que o cliente perceba valor diferenciado ao trabalhar com a empresa.

Flexibilidade Intercultural → Compreende as diferenças culturais e atua para eliminar barreiras e obter sinergias dentro de contextos culturais específicos (grupos, regiões e países).

Comportamento Seguro → Compromete-se com a segurança total no ambiente de trabalho. Atenta para as condições físicas, cumprindo normas e procedimentos e buscando melhoria contínua.

Já o grupo de competências denominado de *gestão* tem como atribuição primeira permitir que os integrantes do nível gerencial auxiliem os demais colaboradores a definir os comportamentos/ações a serem trabalhados, bem como auxiliá-los em seus desenvolvimentos.

Liderança & Gestão de Pessoas → legitima-se como líder e gestor de equipe pelo foco em pessoas e desempenho, conquistando respeito e confiança. Garante o desenvolvimento das pessoas e crescimento sustentável do negócio.

Completando o grupo de competências, temos as de natureza *técnica* que se vinculam a atributos necessários à execução de processos específicos, projetando assim o executor deste tipo de competência à condição de especialista de processo.

Impacto & Influência → Influencia e lidera pessoas pela sua capacidade técnica, mobilizando-as para o alcance dos objetivos do negócio.

Gestão do Conhecimento → Adquire, consolida, registra e dissemina conhecimentos que garantem a excelência nos processos da empresa.

Essas competências foram expostas e divulgadas para todos àqueles que se beneficiam desta prática, ou seja, colaboradores com formação superior em curso ou completa que exerçam funções não consideradas de operação. A área de Recursos Humanos valeu-se de vários meios, tais como: cartilhas, manuais, apostilas, treinamentos e intranet para capacitar e mobilizar as pessoas em torno deste novo referencial de gestão por competências.

6.4 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS

O processo de Capacitação e Desenvolvimento constitui-se em um dos sub-processos de gestão de pessoas (esforços de Recursos Humanos para apoiar as estratégias do negócio). Seu caráter de relevância é credenciado ao objetivo de preparar pessoas para atender ao crescimento da empresa, por meio da disponibilização de conteúdos, metodologias e estrutura adequados à qualificação de todos. “Os colaboradores têm a responsabilidade da participação ativa em seu próprio desenvolvimento, cabendo à Organização proporcionar condições para que isso ocorra” (Book de RH, 2006).

A empresa dissemina a co-responsabilidade como princípio integrador das práticas de gestão de pessoas. Segundo esse princípio, gestor, RH e colaborador devem atuar permanentemente em parceria e têm papéis complementares:

- ✓ Papel do Gestor → formar e avaliar equipes, definir metas, servir de canal de comunicação para seus subordinados, fazer *coaching* e executar políticas, processos e ferramentas disponibilizadas pelo RH (Book de RH, 2006);

- ✓ Papel do RH → atuar como parceiro do negócio, assumindo três papéis: agente de mudança, ouvidor de colaboradores e especialista do processo (Book de RH, 2006);

- ✓ Papel do Colaborador → buscar atingir as metas propostas e condicionar seu autodesenvolvimento, além de compreender as ferramentas de RH disponíveis e usá-las para a autogestão (Book de RH, 2006).

Cada uma das posições organizacionais, cargos, possui uma matriz de capacitação específica (conjunto de treinamentos) na qual estão previstas as ações

de desenvolvimento. A matriz contempla temas de segurança, de meio ambiente, de qualidade, técnicos e comportamentais que, em sua raiz, estão conectados a quatro dimensões: atitudes (ser), conhecimentos (saber), habilidades (fazer) e aplicabilidade.

Para dar suporte ao intento de capacitar pessoas buscando a alta *performance*, a empresa distribui, para os diferentes públicos e posições, o conceito de Sistemas de Capacitação. Esses Sistemas têm por premissa oferecer qualificação dentro de uma visão articulada de crescimento e autodesenvolvimento profissional, a partir de uma estrutura que contempla: definição de competências e da matriz de capacitação; análise dos pré-requisitos para o desempenho na posição; e soluções de aprendizagem compatíveis ao nível de complexidade das atividades em exercício. Os sistemas são: Sistema de Desenvolvimento de Líderes (SDL); Sistema de Capacitação Industrial (SCI); Sistema de Capacitação Industrial (SCC); e Sistema de Capacitação Administrativo (SCA).

Como o objeto central deste trabalho é a análise de esforços de RH destinados aos grupos de chefes e facilitadores, o sistema aqui descrito será: o SDL. Todavia, antes de discorrer acerca desse sistema, é necessário contextualizar o ambiente em que este se insere.

Os procedimentos e ferramentas utilizados com vistas ao desenvolvimento estão embasados no princípio máximo de apoiar o processo de carreira desta empresa. A gestão da carreira desdobra-se como resultado de ações coordenadas de: Avaliação Executiva (AE); Mapeamento de Competências (MP); Planejamento e Avaliação de Desempenho (PAD); Histórico Profissional e Aspirações (HP&A); e Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), conforme quadro-resumo abaixo que apresenta o dimensionamento de cada uma dessas práticas:

O QUE?	PARA QUE?
AE	Avaliar as competências do profissional, sob a condição de estimular seus pontos fortes.
MP	Medir o nível de aderência do profissional ao Modelo de Competências da empresa.
PAD	Medir o resultado e o desempenho do profissional, a partir de parâmetros previamente acordados.
HP&A	Registrar informações do profissional no que diz respeito a experiências, formações e objetivos.
PDP	Planejar ações individuais que alavanquem as competências do profissional.

Quadro 5 – Dimensionamento das Ferramentas de Apoio ao Desenvolvimento de Competências

Fonte: Manual de Desenvolvimento de Líderes (Documento Interno).

O SDL surge para dar condições de desenvolvimento ao seu público-alvo (executivos), orientando-o no direcionamento de sua carreira. Para tanto, seu propósito é, acima de tudo, fomentar nos profissionais o aprimoramento de suas capacidades, bem como fazê-los ter aderência às competências que a empresa julga imprescindíveis à realização de sua missão, visão e objetivos.

Está organizado de modo a segmentar em diferentes abordagens (metodologia e conteúdo) o público beneficiado com esta ferramenta, mediante o critério grau de senioridade (leia-se maturidade individual e posição ocupada).

Assim, possui quatro direcionamentos quanto à ênfase dada ao conjunto de ações para cada grupo, a saber: 1) Educação Básica: tem como foco o aumento da *performance* individual através do aprendizado de competências; 2) Educação Geral: tem como foco a internalização de temas inerentes à cultura da empresa, tais como estratégia, negócio e liderança; 3) Educação Específica: tem como foco o aumento da experiência do profissional através de atividades no trabalho e do intercâmbio entre unidades; e 4) Educação Avançada: tem como foco a capacitação direcionada dos executivos em programas de MBA, Mestrado e Doutorado.

Portanto, de posse dos meios e das facilidades oferecidos pela empresa, e da conscientização das pessoas de que elas mesmas são as protagonistas de suas carreiras, o tema Capacitação e Desenvolvimento adquire destaque e aporta

diferencial competitivo à empresa, muito em razão da conciliação entre expectativas individuais e necessidades organizacionais; situação esta que pode ser sintetizada na frase: “O crescimento da organização requer pessoas que queiram crescer junto com ela” (Manual de Desenvolvimento de Líderes).

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Esta seção dedica-se à análise e interpretação das entrevistas realizadas, de modo a atender aos objetivos geral e específicos.

A partir das transcrições, identificaram-se 06 variáveis significativas, que foram agrupadas mediante as similaridades das informações que expressavam, resultando em 3 categorias sistematizadas: I – Entendimento da Noção de Competências; II – Evidências do Termo Competências na Organização; e III – Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática.

Como linhas de ação que compõem a análise deste trabalho, a seguir são apresentadas as três categorias; as variáveis significativas; e alguns fragmentos literais das entrevistas que balizam sua emergência como categorias; tendo como foco de observação a fundamentação discorrida no tópico de revisão teórica.

7.1 CATEGORIAS SISTEMATIZADAS

I - Entendimento da Noção de Competências

VARIÁVEL	CATEGORIA
Natureza Conceitual (1)	Entendimento da Noção de Competências (I)

A categoria Entendimento da Noção Competências (I) surgiu com base na tradução do que vem a ser competência na percepção dos entrevistados, variável: Natureza Conceitual (1). O contexto para sua definição como categoria sistematizada pode ser aferido mediante excertos das transcrições feitas e da respectiva análise destas.

Natureza Conceitual (1)

A variável Natureza Conceitual (1) representa o agrupamento das noções dos entrevistados sobre o conceito do termo competências. O aspecto determinante para sua utilização origina-se da necessidade do autor deste estudo de compilar as informações extraídas em consonância à literatura vigente.

Pesquisador: “O que você entende por competências?”.

E1: “Administração e coordenação do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) para o alcance de resultados diferenciados dentro da empresa, dentro da área ou dentro da célula”.

E3: “Competência é o CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes). É o conjunto de tudo que a pessoa traz com ela, desde um conhecimento técnico até a habilidade de ela colocar esse conhecimento em prática.”

E4: “Eu acho que competência é uma característica que a pessoa tem (pode ser da criação, da família, da aprendizagem, do próprio colégio ou de outras atividades profissionais). A característica está estreitamente ligada ao jeito que a pessoa vai lidar com alguma situação.”

E6: “Competência é [...] Aqui no manual tem uma definição, sigo essa?”.

Pesquisador: “Eu quero saber o teu entendimento sobre o tema [...] Aquilo que é a tua percepção [...]”

E6: Ok, vamos lá! Eu acho que a empresa espera das pessoas que trabalham com ela algum tipo de comportamento frente a situações [...] Quando tu te deparas com situações, inseridas no negócio da empresa, de que forma tu ages? É mais ou menos por aí. Então, pode-se dizer que é uma característica que prediz o teu resultado [...] Outra coisa que eu acho, para definir o que é competência é preciso entender quais são as competências que a empresa tem para poder comparar o que é ser competente e o que é ser incompetente [...]”

Percebe-se nas declarações dos entrevistados **E1**, **E4**, e **E6** que o conceito de competência está atrelado aos recursos de competência, capacidades, que as pessoas detêm para a realização de alguma tarefa. O enfoque comportamentalista (baseado na concepção americana) guia o entendimento destes de que competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma atividade ou em determinada situação (McClelland, 1973). Assim, para este grupo, a noção de

competência é atribuída com maior ênfase à qualificação, e não à mobilização do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) em certo contexto.

E6, após um curto intervalo de tempo de indefinição sobre como se posicionar frente à pergunta “Qual é o teu entendimento sobre competências?”, consegue reproduzi-la através da palavra-chave característica. Em seu modo de pensar, as características particulares dos indivíduos são insumos que predizem os resultados no trabalho, bem como suas formas de ação. No diálogo com **E6**, o conceito de competência foi situado como premissa à ação, ou seja, “competência é o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permitem a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação” (Dutra et al, 2000, p. 162-163).

Para **E4**, a característica que diferencia as pessoas e as clasificam como competentes é oriunda e forjada no repositório de entendimentos próprio de cada indivíduo. Esse repositório versa sobre experiências passadas, formação educacional, orientação familiar, visão de mundo, valores enraizados, entre outros eventos igualmente enriquecedores.

Le Boterf (2003) define competência como a junção, entrecruzamento, de caminhos de naturezas distintas, porém complementares: aspectos pessoais (biografia); aspectos educacionais (formação); e aspectos profissionais (experiências).

A noção conceitual de competência do entrevistado **E3** também encontra respaldo nos estudos de Le Boterf (2003). Ao associar competência “ao conjunto de tudo que a pessoa traz com ela”, alude-se à idéia de um construto representado por aspectos pessoais, educacionais e profissionais sob regime de influência mútua. Já, quando do comentário “[...] adoro dar o exemplo do Adriano, ele tem o conhecimento, a habilidade, mas falta a atitude [...]”, **E3** usa o exemplo do jogador de futebol Adriano - amplamente conhecido por ter um extraordinário potencial e, na mesma proporção, estar envolvido em situações de escândalos pessoais - para expressar que se falta atitude, mesmo que haja conhecimento e habilidade, o desastre ou a frustração profissional pode ser inevitável: “experiências cotidianas revelam que as pessoas que dispõem de conhecimentos e capacidades nem sempre sabem mobilizá-los em situações de trabalho ou em momentos oportunos” (LE BOTERF, 1995 *apud* FLEURY, 2001, p.187).

Outro elemento de relevância na definição de **E3** é “[...] até a habilidade de ela (pessoa) colocar esse conhecimento em prática”. A dimensão do saber-ser, ou

seja, aplicar os conhecimentos e habilidades em um contexto dinâmico, imprevisível e intenso (RUAS, 2005) orienta e dá significado ao que vem a ser competência para esta entrevistada.

Na entrevista com **E7**, a noção de competência movimenta-se entre duas correntes de pensamento distintas. De um lado, tem-se a projeção do perfil que a empresa quer que o profissional tenha e a maneira pela qual se espera que ele execute suas atribuições; e de outro, como as “virtudes” que compõem este perfil podem ser “buscadas” ou desenvolvidas, caso já não façam parte das experiências deste profissional.

No que tange a projeção do perfil idealizado, Boyatzis (1982) apresenta que isso ocorre a partir da caracterização das demandas de determinado cargo, procurando-se fixar comportamentos efetivos esperados. Esse padrão, comportamento efetivo esperado, é fruto da identificação de um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem uma performance superior por parte dos gerentes.

Quando **E7** diz “competência é uma gama de virtudes que o colaborador tem que ter ou buscar [...] Assim, tudo isso gerará um círculo virtuoso, baseado em bom caráter, o que é fundamental para o atingimento dos resultados” remete-se à abordagem de competência em ação, em grande parte pelo emprego do verbo buscar.

Outro que encontra no agir a justificativa de sua percepção é **E2**. Segundo **E2**, a aceção do termo competência é inerente ao “que a pessoa sabe fazer de melhor, ou seja, aquilo que ela faz bem [...] é aquilo que as outras pessoas vêem que você faz bem”. Ao recorrer à idéia de saber-fazer e de avaliação, seu entendimento vai ao encontro do que autores como RUAS (2005); FLEURY e FLEURY (2007); e DUTRA (2007) publicam em seus textos.

Para estes autores, o conceito de competência é verificado a partir da capacidade de mobilizar, combinar, integrar e transferir conhecimentos, recursos ou habilidades, em contextos específicos de trabalho. Assim, o ato de saber-fazer (habilidade), e a situação de ser reconhecido pelo saber fazer (avaliação das entregas) estão intrínsecos à noção de competência divulgada por Ruas (2005), qual seja: capacidades mobilizadas em um contexto dinâmico e competitivo com vistas a uma entrega, a qual é permanentemente avaliada.

Para **E5** ser competente ou incompetente está associado ao alcance da missão delegada às pessoas: “a competência, ou melhor, dizer se um profissional é competente (ou não): é o cumprimento da missão.” Nota-se total clareza do entrevistado em taxar competência como atingimento de um resultado, entrega, em detrimento dos meios para tanto: “claro que tu podes fazer mais com menos (eficiência), de uma maneira mais inteligente [...] No entanto, a competência se resume a atingir ou não atingir o teu objetivo”.

Apesar de unilateral, a definição de **E5**, em partes, encontra amparo teórico em Dutra (2007). Para Dutra, o conceito de competências divide-se em entradas (capacidades necessárias à execução de um trabalho) e saídas (entrega da pessoa para a organização). A entrega é considerada como agregação de valor ao patrimônio de conhecimentos da organização, sendo que agregação de valor não é atingir metas, mas sim, melhorar processos ou introduzir tecnologias.

Pela análise das entrevistas, depreende-se que o conceito de competência é em maior grau associado ao conjunto de características próprias dos indivíduos (**E3**, **E4** e **E6**); aos requisitos de perfil que as pessoas têm de ter para realizar entregas satisfatórias em um dado ambiente (**E5** e **E7**); bem como a forma que elas coordenam o CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), sendo assim reconhecidas pelo que fazem (**E1** e **E2**). Esse conjunto de características muitas vezes é resultado de tudo o que o indivíduo traz consigo (**E3**), seja por meio da criação, educação ou experiências (**E4**); e outras vezes pode ser desenvolvido, buscado, na prática diária de trabalho (**E7**).

A seguir, a fim de destacar as análises discorridas, é apresentado um quadro-resumo com as percepções dos entrevistados quanto ao conceito de competências. Este quadro almeja sistematizar as interpretações destes, conforme as semelhanças inferidas do questionamento: “O que você entende por competências?”

ENTREVISTADOS QUE ILUSTRAM OS RESULTADOS	PERCEPÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS	SUPORTES TEÓRICOS
E1, E4, E6 e E7	<ul style="list-style-type: none"> - Estoque de conhecimentos. - Características preconizáveis. - Comportamento esperado. 	McClelland (1973) Boyatzis (1982)
E3 e E4	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de características intrínseco à vivência. 	Le Boterf (2003)
E2, E3 e E7	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre por meio da ação. 	Dutra (2007) Fleury & Fleury (2007) Ruas (2005)
E1, E2 e E5	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do que se faz. - Vincula-se a entrega. 	Dutra (2007)

Quadro 6 – Alinhamento das Percepções Conforme suas Similaridades

Fonte: Elaborado pelo autor.

No geral, conclui-se que, através da categoria sistematizada Entendimento da Noção de Competências (I), o objetivo específico: verificar o entendimento da noção de competências na visão dos gestores, fundamentando-o na literatura vigente foi alcançado. Tal veredicto, ganha valia pela veiculação do quadro-resumo anterior, o qual possibilita uma visualização completa de quais são os conceitos de competências defendidos pelos entrevistados, tendo como base os autores apresentados na seção de discussão teórica.

II - Evidências do Termo Competências na Organização

VARIÁVEIS	CATEGORIA
Treinamentos (2) Ferramentas e Processos (3) Cultura e Diretrizes (4) Relevância das Competências para a Atividade Gerencial (5)	Evidências do Termo Competências na Organização (II)

A categoria sistematizada: Evidências do Termo Competências na Organização (II) foi criada com base nas variáveis identificadas nos relatos dos respondentes. O objetivo dessa categoria é manifestar o alcance do termo no interior da empresa, constatando em quais situações e eventos os entrevistados conseguem visualizá-lo.

Para tanto, será analisada individualmente cada variável, de modo a obter-se a magnitude e extensão do referencial “competências” em esforços (políticas, práticas, processos e ferramentas) da organização.

Treinamentos (2)

O conjunto de ações deliberadas pela empresa, a fim de instruir seu corpo funcional, é reconhecido pelos respondentes sob a denominação de treinamento. O contexto no qual o item Treinamentos (2) passa a ser considerado uma variável, justifica-se pelo fato deste ser identificado como uma das formas de repercussão do tema competências no interior da organização.

Para Swieringa e Wierdsma (1994) a aprendizagem divide-se em três tipos: *formal*, *informal* e *metódica*. A *metódica* ilustra o caráter da apropriação de conhecimento por meio de atividades estruturadas, tais como: cursos, conferências, seminários e treinamentos.

Pesquisador: “O conceito de competências é aplicado nesta empresa?”.

E1: “Sim. Com certeza!”.

Pesquisador: “Como?”.

E1: “Temos workshops, cursos, palestras e treinamentos direcionados que visam nos orientar quanto àquilo que a empresa julga importante, nesse caso o Modelo de Competências [...]”.

E2: “Os treinamentos oferecidos pela empresa são de grande valia e focados nas competências que você precisa desenvolver [...] O que me enriqueceu bastante foi a abordagem dos treinamentos e cursos mais voltados para as competências humana e gerencial”.

Os entrevistados **E1** e **E2** pontuaram em suas respostas a característica da empresa de proporcionar treinamentos direcionados ao entendimento e desenvolvimento das competências definidas no Modelo.

Para **E1**, esse compromisso com a instrução dos colaboradores está alinhado à forma de ver o mundo da empresa: “É preciso capacitar as pessoas para que estas revertam isso em desempenho e melhores resultados [...] Os cursos nos dão a dimensão de comportamento que devemos ter para liderar equipes, e tratar bem as pessoas, e muitas vezes servem de ponto de partida para o nosso dia-a-dia”.

De acordo com a idéia recém exposta, Ulrich (2000) advoga que os treinamentos têm sido utilizados com a finalidade de facilitar o desempenho das pessoas em suas funções, aportando um diferencial competitivo sustentável para as empresas.

E1, ao longo de sua trajetória na empresa - iniciou em cargos de operação (Operador, e em seguida Supervisor de Operação), e atingiu a condição de gestor (Facilitador de Célula, e por fim Gestor de Área) - concede extrema relevância aos treinamentos e orientações recebidos desde a base da pirâmide, passando pelos níveis intermediários de comando, até a posição ocupada nos dias de hoje: “[...] capacitações na empresa vieram muitas, a base de treinamentos na empresa é muito boa, o que resulta no desenvolvimento das nossas competências e posturas [...]”.

Assim, ao relacionar os treinamentos realizados com o desenvolvimento de competências, **E1** faz valer as afirmações de Hronec (1994), o qual defende que os treinamentos criam oportunidades de aprendizado, principalmente, quando da utilização de habilidades interpessoais.

E2, traz à tona a importância da empresa no seu processo de desenvolvimento: “[...] as capacitações foram bem agregadoras, especialmente, na apresentação de temas até então desconhecidos por mim: Trabalho em Equipe e Liderança & Gestão de Pessoas”.

Nas suas falas, fica bem explícita a impressão quanto ao valor criado pelos treinamentos oferecidos pela empresa, principalmente nas fases de estágio e *trainee*, em que as ênfases eram mais voltadas para as competências humanas (aspectos de comportamento individual em ambientes coletivos, e de liderança). Enfatiza, também, que no decorrer da carreira o seu desenvolvimento sempre foi prioridade para a empresa, a qual proporciona treinamentos segmentados por temáticas (por exemplo, temática técnica e temática gerencial), sempre visando o aprimoramento das competências das pessoas.

E2: “Em 2003, eu virei *trainee*! No Programa de *Trainees* tinha uma série de capacitações focada na parte humana, naquelas questões que não são muito vistas na engenharia. Então pra mim, era tudo novidade, e ao mesmo tempo me enriqueceu bastante [...] Anos depois, eu fui para a Laminação, e lá passei pelo Programa de Capacitação Acelerada, o qual tinha um foco bem mais técnico [...]

Ambos, **E1** e **E2**, através de seus caminhos na empresa – aquele (**E1**) se destacando inicialmente em cargos de operação, e mais tarde na esfera gerencial; e este (**E2**) trilhando uma carreira tipicamente gerencial (Estagiário Universitário, Trainee, Facilitador e Chefe) - percebem o termo competências como sendo parte integrante e necessária aos treinamentos disponibilizados a eles.

Sendo assim, a base de definição da variável Treinamentos (2) está atrelada a visualização destes entrevistados em dimensionar o Modelo de Competências como desmembramento de cursos, palestras e workshops, ou seja, treinamentos em geral.

Ferramentas e Processos (3)

Neste estudo, a veiculação da variável Ferramentas e Processos (3) dá-se pela associação dos entrevistados ao que estes consideram como “a promoção do tema de forma prática” (**E2**), ou seja, a sua validação encontra subsídio no que os próprios respondentes acreditam ser “a materialização de algo até então abstrato” (**E4**), em ferramentas próximas da rotina de trabalho.

E2: “Eu acho que a gente tem ferramentas que nos auxiliam bastante a entender de forma mais lógica as competências da empresa [...] Temos a Avaliação

de Desempenho dos operadores e a nossa, que é onde a gente avalia as competências; temos o Mapeamento de Competências também [...]"

E3: "A gente vê isso em tudo quanto é lugar, desde o processo de seleção até a forma como a gente avalia, promove, e gerencia carreira [...] A intenção é que tudo isso esteja relacionado".

E4: "Vejo que é algo muito mostrado e avaliado... Todas as avaliações são feitas via competências (por exemplo, Mapeamento de Competência) [...] Quando tu vais promover uma pessoa, tu olhas as competências que ela tem, é aquela questão da pessoa certa no lugar certo".

E7: "Na própria seleção das pessoas isso já é perceptível! No próprio perfil das pessoas que entram, principalmente, os mais jovens".

Os entrevistados **E3** e **E7** destacam a presença da noção de competências já no processo de recrutamento e seleção. Para **E7**, o Modelo de Competências estereotipa o perfil das pessoas que a empresa procura para contratação: "esse modelo permite que a gente busque no mercado profissionais que estejam próximos do que a gente entende como a forma certa de fazer as coisas".

E3, muito em razão da sua ótica de co-concebedor do Modelo Global de Competências desta empresa, articula seu raciocínio de modo a posicionar o emprego do Modelo como eixo-central de um emaranhado articulado de práticas:

"[...] Foi isso, pega cultura, pega valor, pega o que os executivos acham importante nas pessoas que eles vêem como competentes, e põem no liquidificador, bate, e aí geramos o Modelo de Competências que é a tradução de tudo isso [...] Então, a gente vê isso em tudo quanto é lugar, desde o processo de seleção até a forma como a gente avalia, promove, e gerencia carreira".

Avaliação de Desempenho e Promoção, itens esses formalizados na empresa através dos processos de Planejamento e Avaliação de Desempenho e Carreira & Sucessão, respectivamente, são assinalados por **E2**, **E3** e **E4** como formas de expressão das competências no interior da organização: **E2** "Temos a Avaliação de Desempenho dos operadores e a nossa, que é onde a gente avalia as competências; **E3** "A gente vê isso em tudo quanto é lugar [...] até a forma como a gente avalia, promove, e gerencia carreira"; e **E4** "Todas as avaliações são feitas via

competências [...] Quando tu vais promover uma pessoa, tu olhas as competências que ela tem”.

A ferramenta Mapeamento de Competências é ilustrada por **E2** como um meio de grande eficiência para os profissionais na “mensuração” do quão afiliados estes estão ao que a empresa tem por certo: “[...] O Mapeamento de Competências torna factível que eu tenho um número ‘x’ de aderência ao modelo na visão do meu superior, que eu tenho um número ‘y’ de aderência ao modelo na visão do meu par, e assim por diante [...]”.

No que diz respeito à percepção dos respondentes sobre a manifestação do termo competências em ferramentas e práticas, a maior frequência de indicações transita entre a) Avaliação de Desempenho; b) Mapeamento de Competências; c) Carreira & Sucessão; e d) Recrutamento e Seleção.

Assim, infere-se que ao serem questionados quanto à aplicabilidade deste referencial, há certa generalização das respostas em grandes áreas, ou seja, não é feita a identificação precisa das ações pelo título formal do processo (Planejamento e Avaliação de Desempenho, Avaliação Executiva, entre outros); mas sim pelo que os respondentes entendem por práticas: avaliação, promoção, capacitação e seleção.

Cultura e Diretrizes (4)

Esta variável origina-se a partir da dimensão dada às competências por parte dos entrevistados. Estes a consideram como a reprodução da cultura e diretrizes da empresa.

Em administração, o conceito de cultura organizacional teve seu fortalecimento nas décadas de 1980 e 1990, tornando-se, então, uma noção central com base na qual se desenvolveriam teorias e proposições para a gestão das empresas (MASCARENHAS, 2009).

Para O’Reilly e Chatman (1996) a cultura organizacional representa um mecanismo de construção de significados que orienta e forma os valores, comportamentos e atitudes das pessoas.

E2: “pra mim está bem claro onde a empresa está, e o que é mais importante, aonde a empresa quer chegar [...] o que se quer de cada cargo [...] isso é bem exposto no Modelo de Competências”.

E5: “Sim! Em algumas áreas mais, em outras menos. O pessoal que está no *front*, áreas de produção, tem uma cobrança tão grande que não consegue esquecer o seu objetivo máximo, o motivo pelo qual está aqui, ou seja, a sua missão!”.

E6: “Olha, como eu comentei no início, essa é a forma (Modelo de Competências) que a empresa imagina que as pessoas devam ser, as características que as pessoas devam ter desenvolvidas (ou em desenvolvimento) para que a empresa atinja seus resultados [...] Ela entende que essas características são fundamentais para que ela atinja seus objetivos”.

Os entrevistados **E5** e **E6** aproximam-se em suas declarações ao atrelarem competências a diretrizes. Para **E6**, o Modelo de Competências é “a forma que a empresa imagina que as pessoas devam ser [...]”; e para **E5** há uma íntima relação entre competência e atingimento da missão: “Competência [...] é o cumprimento da missão”. Por conseguinte, **E5** relata que a missão é aquilo que se quer que cada empregado faça, e uma vez alcançada, o empregado é taxado como competente: “O pessoal que está no *front* [...] não consegue esquecer o seu objetivo máximo, o motivo pelo qual está aqui, ou seja, a sua missão!”.

Para **E2**, o Modelo de Competências serve como um orientador de conduta, concedendo, aos diferentes níveis de complexidade das competências, a descrição de comportamentos e atitudes que se esperam de cada empregado: “está bem claro onde a empresa está [...] O que se quer de cada cargo”.

Essa discriminação, “[...] O que se quer de cada cargo”, é empreendida pela organização através do detalhamento de atribuições e responsabilidades compatíveis a importância e abrangência da função relacionada, a partir da emissão de 05 níveis de complexidade: I Contribuidor individual (Trainees); II Primeira experiência como líder (Facilitador e Chefe); III Líder formador de líderes (Consultores e Gerentes); IV Líder de Processos (Gerente Geral); e V Líder de Negócios (Diretores).

Para **E3**, a cultura da empresa é parte formadora e integrante do Modelo de Competências, uma vez que é a base de princípios e valores que permite o desdobramento do mesmo em ferramentas de utilidade coletiva: “pega cultura, pega valor [...] põem no liquidificador, bate, e aí geramos o Modelo de Competências [...]”.

O dimensionamento do conceito de competência, segundo os parâmetros de cultura e diretrizes organizacionais, mostra que para **E2** existe estreita vinculação

do termo com a “definição do caminho a ser trilhado”; assim como para **E5** “é o que permite dizer se eu atingi ou não o meu objetivo” e para **E6** “é a forma que a empresa imagina que as pessoas devam ser. Já nos comentários de **E3**, a questão cultural permite que o referencial competências seja concebido.

Relevância das Competências para a Atividade Gerencial (5)

A variável Relevância das Competências para a Atividade Gerencial (5) aponta quais são as competências do Modelo desta empresa que mais são lembradas pelos respondentes. Seu surgimento está condicionado à busca de qual ou quais competências são consideradas imprescindíveis para a atividade gerencial, bem como à constatação se o Modelo Global de Competências é amplamente entendido pelo grupo de entrevistados.

A compreensão do Modelo de Competências foi interpretada do conjunto de entrevistas, através da articulação de dois eixos-chave: a) quais são as competências identificadas pelos respondentes como integrantes do Modelo; e b) quais são as maiores dificuldades encontradas para o entendimento do Modelo.

Pesquisador: “Saberia dizer quais são as competências que a empresa descreve em seu Modelo de Competências?”.

E2: “A capacitação técnica e humana das pessoas, eu vejo que é uma competência avaliada e quando existem lacunas a empresa disponibiliza recursos para sanarem essas lacunas. A questão do trabalho em equipe! A gente tem bastante coisa, existem treinamentos de trabalho em equipe, existem processos estruturados para o gestor trabalhar com as equipes, por exemplo: reunião de comunicação [...] Então, tudo isso eu vejo que está bastante estruturado! Eu acho que o perfil das pessoas já remete às competências que são exigidas pela empresa: as questões de ética, de comportamento, de postura [...] Eu vejo que nas entrevistas de contratação, a gente já sente quem tem o perfil da empresa. Esse perfil é de quem tem foco em resultado, de quem é uma pessoa arrojada, que se relaciona bem com os outros, que corre atrás, que questiona e aprende [...] Então, eu vejo isso assim”.

E3: “Comprometimento. Se você pegar lá as gerações anteriores, isso era uma coisa muito forte. Hoje é uma competência que a gente tem que trabalhar [...] A geração y é uma geração muito ansiosa! Antes, a gente dizia que as pessoas

traziam a empresa no peito. Hoje eu trago no peito quem vai me dar uma carreira ou algo assim. Então, o comprometimento com a empresa era sempre muito forte, e neste momento, pra nós é um desafio fazer com que isso volte a acontecer, porque é uma competência que nós sempre consideramos importante e diferenciava as pessoas que aqui trabalhavam”.

Pesquisador: “Quais as principais dificuldades percebidas por você para o entendimento e compreensão das competências que a empresa definiu em seu Modelo?”.

E5: “Eu não vejo como eficaz, porque eu vejo assim: aqui na Transformação Mecânica está claro pra mim o que a empresa quer de mim, mas isso mais porque eu tive o discernimento de entender o que as pessoas falavam.

As competências mais citadas nos relatos versam sobre àquelas que se associam ao aumento do rendimento das pessoas no trabalho: Liderança & Gestão de Pessoas e Trabalho em Equipe.

A identificação dessas competências, quando da entrevista, foi sintomática: **E1:** “Liderança e gestão de equipes [...] A disseminação do trabalho em equipe. Eu considero essa uma competência muito importante dentro da minha área para atingir as metas”; e **E4:** “[...] Trabalho em Equipe, esse eu julgo como um dos principais [...] Eu vejo que se a minha equipe desempenha bem as suas atividades, o meu trabalho vai ser bem avaliado [...]”. Portanto, para os dois, fomentar o correto condicionamento das equipes é imprescindível para se chegar aos resultados.

Outro que faz menção às competências Liderança & Gestão de Pessoas e Trabalho em Equipe, pontuando que tanto uma quanto a outra são ações complementares ou, no mínimo, de mesma natureza é **E5:** “O trabalho em Equipe e a Gestão de Pessoas estão intimamente ligados [...]”.

Foco em Resultado, Gestão do Conhecimento e Comprometimento com a Empresa são as demais competências relacionadas pelos entrevistados como muito arraigadas às posturas diárias, uma vez que fazem parte da rotina de trabalho. **E2,** nesse sentido, costuma dizer: “a gente sempre trabalha com um olho no peixe, e outro no gato”; a fim de elucidar muito claramente aos seus pares e subordinados a necessidade incondicional de Foco em Resultados.

Ainda segundo **E2,** o desenvolvimento das pessoas a partir do conhecimento técnico e humano é um ‘quesito’ muito fomentado pela empresa, e que acaba por

cativar as próprias pessoas a sempre quererem mais informação: “a capacitação técnica e humana das pessoas, eu vejo que é uma competência avaliada e quando existem lacunas a empresa disponibiliza recursos para sanarem essas lacunas”;

Para **E7**, o que diferencia a empresa é o Foco em Resultados. Estar focado e engajado em prol de algo maior é o que estimula as relações interpessoais, a aprendizagem, e a confiança: “assim, tudo isso gerará um círculo virtuoso, baseado em bom caráter, que é fundamental para o atingimento dos resultados”.

E3 destaca a competência Comprometimento com a Empresa como fundamental, porém passível de melhorias incrementais para que se torne mais que um hábito. Essa opinião tem base na sua impressão de que a Geração Y (nascidos entre a segunda metade dos anos 80 e a primeira metade dos anos 90, sob a forte influência dos avanços tecnológicos e da prosperidade econômica) é muito ansiosa e imprevisível, uma vez que antes de mais nada pensa nos fatores que lhe influencia individualmente, para depois pensar no coletivo: “a geração y é uma geração muito ansiosa! Antes, a gente dizia que as pessoas traziam a empresa no peito. Hoje eu vejo que as pessoas trazem no peito quem vai dar a elas uma carreira ou algo assim”.

O quadro-resumo a seguir faz um paralelo entre as competências que os gestores e facilitadores abordados acreditam ser como de fácil identificação no Modelo, e as competências descritas de maneira formal através do Modelo; trazendo assim à tona quais são as competências mais e menos visíveis na percepção dos entrevistados.

Competências: Percepção dos Entrevistados	Competências: Vinculação ao Modelo	Frequência (%)
<p>*Trabalho em Equipe</p> <p>*Disseminação do Trabalho em Equipe</p>	Trabalho em Equipe	85%

*Liderança *Gestão de Equipes	Liderança & Gestão de Pessoas	71%
*Comprometimento com a Empresa *Ética *Responsabilidade *Engajamento	Comprometimento com a Empresa	71%
*Foco em Resultado	Foco em Resultado	57%
*Comprometimento com a Segurança *Segurança	Comportamento Seguro	57%
*Comprometimento com o Negócio *Visão do Negócio	Visão do Negócio	28%
*Capacitação	Gestão do Conhecimento	14%
*Flexibilidade Intercultural	Flexibilidade Intercultural	14%

Quadro 7 – Vinculação da opinião dos entrevistados às competências do Modelo da empresa
Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo quadro, observa-se que Trabalho em Equipe, Liderança & Gestão de Pessoas, Comprometimento com a Empresa, Foco em Resultados, e Comportamento Seguro são as competências de maior incidência, muito em razão de elas estarem intimamente intrínsecas à conduta diária dos respondentes.

No que tange às dificuldades de compreensão do Modelo, **E5** é bem contundente: “Não é claro”. Para ele, a empresa não consegue expor de forma eficaz a extensão das competências, cabendo mais às pessoas irem atrás de instrução do que propriamente à empresa em dar essa instrução: “Hoje, quando tu vais trabalhar como facilitador, o teu objetivo é esse, e tu sabes então qual é! Agora, dizer quais são as tuas competências, como fazer isso, depende de inúmeros fatores: do gestor, dos feedbacks [...] Então, não é uma coisa que vem clara. Eu

pego as minhas impressões e moldo aquilo que eu quero ser. Ninguém chega pra mim e diz: pra tu seres um bom facilitador de área tu tens que saber isso [...]”.

E1, ao comentar sobre o Modelo, tem a sensibilidade de atribuir à prática diária de trabalho a relevância de anteceder à teoria ou às determinações da empresa:

Sem dificuldades de compreensão, mas às vezes a gente tem que entender que a prática vem antes da teoria [...] Por exemplo, o cara vira facilitador, gerencia equipes, e a teoria vem depois. Quando o cara vai para o treinamento, ele já sabe como essas competências se articulam no dia-a-dia!

No geral, os entrevistados entendem o Modelo, conseguem identificar quais são as competências difundidas neste, entretanto, especificamente, para **E5**, os meios utilizados pela empresa poderiam ser mais diretos e instrutivos no item “orientação da conduta profissional”, e menos superficiais.

III - Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática

VARIÁVEL	CATEGORIA
<p align="center">Competências Descritas no Modelo (6)</p>	<p align="center">Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática (III)</p>

A categoria Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação Prática (III) visa a identificar quais competências são aprendidas pelos entrevistados, e as ações tomadas para a devida execução destas no dia-a-dia de trabalho.

Assim, pela veiculação da variável Competências Descritas no Modelo (6), será mostrada as formas pelas quais as competências são exploradas, culminando então na aprendizagem (ou desenvolvimento) de seus agentes.

As competências Liderança & Gestão de Pessoas / Trabalho em Equipe; Construção de Relacionamentos com Stakeholders / Flexibilidade Intercultural; e

Impacto & Influência / Gestão do Conhecimento serão analisadas aos pares, em virtude das similaridades das respostas apresentadas.

Competências Descritas no Modelo (6)

A variável Competências Descritas no Modelo (6) torna-se necessária neste estudo, na medida em que expõe como as competências são postas em ação no dia-a-dia de trabalho. Sua articulação é proporcionada pela conduta dos respondentes em atender com afinco as atribuições que lhes são confiadas.

Assim sendo, será explorada cada competência do Modelo desta empresa, de modo a trazer à tona a manifestação prática das competências na rotina dos profissionais aqui tratados.

Liderança & Gestão de Pessoas e Trabalho em Equipe

Ambas são competências que versam sobre a legitimidade do líder perante os outros membros da organização. Trabalhar de forma integrada e respeitosa, através do engajamento e desenvolvimento de todos, configuram suas manifestações práticas.

E2: “Hoje a minha principal responsabilidade é a minha equipe. Eu tento ter algumas rotinas, mesmo com o ritmo frenético das viagens, que é ter uma reunião toda segunda-feira, para discutir questões de rotina”.

E3: “Na maioria das vezes eu gerencio e não executo [...] Então, liderar é conseguir ter uma equipe que esteja comunicada com o que está acontecendo, capacitada! Então, acompanhá-la é de suma importância”.

E4: “Primeiro, sou gestor de pessoas! Então, eu tenho toda uma equipe com necessidades e expectativas [...] Eu prezo muito que o meu desempenho é medido pelo trabalho da minha equipe. Se todos os meus subordinados estão fazendo um bom trabalho, significa que o meu trabalho também está legal”.

E5: “Quando tu buscas a solução do problema, colocando o problema como parte da solução, não tem como os caras voltarem atrás ou se sentirem injustiçados. Essa é a forma que eu busco para solucionar um conflito e gerenciar pessoas”.

Liderança & Gestão de Pessoas e Trabalho em Equipe são as competências de maior importância segundo grande parte dos entrevistados: **E2** “Hoje a minha principal responsabilidade é a minha equipe”; e **E6** “O foco na gestão de pessoas é primordial [...]”.

A manifestação dessas competências em rotinas diárias de trabalho está condicionada ao perfil do líder que as executa. Acompanhar, auxiliar, ceder, conversar, delegar, escutar e motivar são verbos conjugados e empreendidos na tentativa de manter e elevar a *performance* das equipes nesta empresa.

Conforme Raelin (1997, p.21), o conhecimento pode ser gerado na ação: “as pessoas aprendem efetivamente ao trabalharem problemas em tempo real, em seus próprios locais de trabalho”. As trocas, a busca de entendimentos, os exercícios práticos e a resolução de problemas são artifícios empregados para este fim.

As principais constatações, oriundas da análise das entrevistas, versam sobre a conduta dos respondentes em buscar, impreterivelmente, entender as reais necessidades dos subordinados, discernindo entre o que procede e o que não procede.

E1 utiliza a sua experiência nas funções de operação como ferramenta para entender as reivindicações do seu pessoal: “Isso me deu mais proximidade com a equipe para entender as reclamações, e decidir se aquilo realmente tinha fundamento [...]”. **E7** vale-se da mesma linha de ação: “Primeiro, é preciso saber trabalhar em equipe! Saber o que a tua equipe precisa; saber diferenciar o que é realmente uma situação de melhoria e o que é uma queixa”.

Para os líderes aqui pesquisados, a base do relacionamento com a equipe é iniciada no trato individual, por meio da habilidade de saber lidar com a ansiedade e as emoções dos indivíduos: **E2** “Para dar sentido ao trabalho em equipe é preciso conhecer as pessoas que compõem o time, e essa afeição, proximidade, acontece pelo aprendizado diário [...]”; e **E4** “Temos de reconhecer na equipe quais são as necessidades e expectativas de cada um”.

E6 articula seu pensamento de modo a encarar a gestão de pessoas como a ferramenta que o faz conhecer a equipe, não só tecnicamente, mas também nos fatores que a motiva “Isso é um ponto complicado. Eu inclusive inicio os meus feedbacks com esse item [...] Isso não está escrito no nosso Manual de Liderança, porém uma pessoa motivada faz as coisas bem feitas”.

E2 acredita que para incentivar o entrosamento entre as pessoas é prudente que se estabeleçam rotinas, tais como:

- ✓ Fazer reuniões semanais: para a discussão de atividades;
- ✓ Dar feedbacks constantes (de maneira individualizada e informal): com o intuito de agilizar o tempo de reação frente ao que se pede; e
- ✓ Incitar o livre trânsito de idéias e propostas de melhorias.

Sob o lema “[...] eu só garanto que a equipe esteja apta a entregar [...]”, **E3** limita o seu papel a construir um ambiente saudável e idôneo, onde a cooperação é resultado de dois determinantes: capacitação e comunicação.

A capacitação permite que os membros de uma equipe tenham condições de executar aquilo que lhes compete: **E2** “a gente sempre está buscando que as pessoas aprimorem seus conhecimentos, seja fazendo um curso externo, seja lendo um *paper*, participando de um mestrado, sempre tem alguma coisa para a qual direcionamos as pessoas”.

E6 é outro que também tem na capacitação o artifício para se chegar à liderança eficaz. Segundo “o seu jeito de ver o universo empresarial”, capacitar, treinar e sanar lacunas de desempenho são comportamentos que promovem a qualidade da gestão.

Por sua vez, a comunicação credencia às pessoas a ter bem claro os objetivos, as metas e os afazeres que são prioritários em seus escopos:

E6: “Comunicar é transmitir: a visão, a missão, os valores, o mapa estratégico, os projetos, Itens de Controle da área e das células [...] Entender como esses Itens de Controle impactam no atingimento da visão da empresa [...] Fazê-los entender qual é a sua participação no contexto”.

E4 é veemente ao afirmar que para manter a *performance* satisfatória do time é preciso dar condições para que todos estejam tranquilos, além de comunicá-los sobre o que deve ser feito, ou seja, dotá-los de perspectiva. Ademais, o líder deve ter algumas características ‘peculiares’, a saber: ser aberto, ser franco e ser avaliador.

Nessa vertente, para garantir a otimização das pessoas em meio às adversidades impostas, **E2** intitula-se como alguém diplomático. A diplomacia permite que “você escute bem os outros [...] Que você pondere bem as opiniões de

ambos os lados [...] E assim acabe chegando ao que é melhor para o grupo”. Portanto, a flexibilidade é essencial na tentativa de eliminar situações de conflito, e o seu exercício permite a visualização dos eventos sob diferentes ópticas: **E3** “Em um embate é muito importante você saber não só quais são as suas prioridades, mas também a dos outros”.

Para **E5**, suas práticas de gestão sempre são pontuadas pela transparência e pela clareza, apresentado aos convivas a dificuldade a ser enfrentada e o caráter coletivo de cada decisão: “Eu incluo o cara que gerou o problema como parte da solução, e aí eles começam a dar sugestões”. Este entrevistado toma para si que a condução de equipes tem de ser face a face: escutar, falar, interpretar, dar perspectivas, ser franco, e principalmente ser confiável.

A materialização dessa proposta vem da explicação que a missão do líder é **ajudar** os demais a cumprir suas missões, e que estes são os verdadeiros donos do negócio: **E5** “a minha forma de agir facilita a aproximação deles comigo, porque eles sabem que eu estou aqui para auxiliar”.

Assumir comportamentos e tomar ações que influenciem as demais pessoas, constituem aspectos de liderança que Senge (1990) ratifica através da emergência de três papéis forjados para o líder dos dias de hoje, o qual está inserido em uma atmosfera de estímulo a aprendizagem:

- ✓ Líder Projetista: desenha idéias, cria processos e elabora estruturas que permitem aos demais executarem seus propósitos e atividades;
- ✓ Líder Professor: auxilia as pessoas na aquisição de visões da realidade que sejam mais precisas, mais ricas e que lhes dêem maior poder de ação;
- ✓ Líder Regente: aquele que serve, que é prestativo, que contribui com outrem. Este é o mais sutil dos papéis do líder.

E4 assume que a mobilização da equipe é uma das suas estratégias para potencializar idéias, tendo em vista a resolução de problemas: desenhar o motivo da tensão, através de um diagrama de causa-efeito; captar sugestões, e por fim direcionar esforços. “Esse é o meu método [...] Direcionar o pessoal e buscar soluções conjuntas”.

Ainda analisando as declarações de **E4**, este se intitula como alguém “muito metódico e obsessivo pela excelência”, principalmente nas questões de

desempenho, em que é preciso vender idéias, ponderar opiniões e chegar ao consenso:

E4: “Eu me sinto brabo por algumas vezes não conseguir vender uma idéia [...] Por não conseguir o consenso tão rápido como eu projetava; mas isso é uma questão de aprendizado! Uma vez que você bata com a cabeça na porta; na outra vez você vai com um martelinho abrir a porta; e na outra vez você vai com a chave; e na outra vez a porta já está aberta”.

O trecho literal, acima exposto, encontra subsídio em Argyris e Schön (1978), em específico na abordagem de ciclos de aprendizagem. Esses autores, destacam a importância de repensar o processo de desenvolvimento de competências a partir do erro e assim oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem de ciclo duplo, evitando o desenvolvimento de incompetência hábil (BITENCOURT, 2004).

Os atos de reconhecer, delegar e recompensar são instrumentalizados na agenda dos gestores como forma de proporcionar um melhor bem-estar das pessoas:

E6: “No dia-a-dia, elas devem estar seguras de que estão sendo avaliadas pelos seus superiores, pelos seus clientes e pelos seus pares [...] Isso permite que elas saibam como estão trabalhando; se elas estão focadas nos resultados; como elas aderem ao que a empresa espera; e assim por diante”.

Para **E3**, a relação com a equipe tem de ser orientada pela ação de delegar “esse é um exercício que a gente tem que fazer a todo instante”. Assim, oportunizar as pessoas desafios de maior visibilidade; entender suas expectativas, bem como o que elas esperam da relação líder-liderado, possibilitam que o gestor se apresente como alguém que faz (ou pode fazer) a diferença.

E7 traz um ponto até então não mencionado pelos outros entrevistados: identificação de pessoas com perfil de liderança, a fim de que estas se configurem como ‘disseminadoras’ do seu ideal de gestão no interior da equipe. Para tanto, **E7** parte da premissa de que em qualquer meio social há indivíduos que se destacam, e esses indivíduos, obrigatoriamente, tem de estar ao lado das pessoas que comandam:

“Toda equipe tem liderança, todas as áreas têm liderança [...] É que em no colégio: tem o cara que é mais popular, que chama a galera [...] Então, na equipe de

trabalho é a mesma coisa! Esses caras têm que estar do teu lado. Se eles estiverem contra ti, aí sim as coisas não acontecem! Tu tens que ter essas pessoas que disseminem no grupo as tuas idéias”.

Com isso, a sensibilidade de ‘prospectar’ gente diferenciada, visando a que estas possam ser ‘ilhas de apoio’ no interior dos times, permite a **E7** lançar desafios de complexidade elevada, dentre alguns: “Eu delego aos mais experientes a função de Treinador de Pessoas [...] Eu sempre digo: eu quero que tu prepares o cara pra ser melhor do que tu és, e não igual a ti”.

Essa seleção de pessoas dotadas de maior poder frente a outras, em função dos seus atributos de liderança, encaixa-se no papel de ‘disseminador’ da visão de **E7**. Assim, temos a aprendizagem organizacional como resultado da socialização da aprendizagem individual (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Pode-se afirmar que as principais correlações sobre como as competências Liderança & Gestão de Pessoas e Trabalho em Equipe são aprendidas (ou desenvolvidas) na prática de trabalho dizem respeito às atividades de: discernimento sobre reclamações; entendimento de quais são as necessidades dos liderados; aproximação com a equipe, através de reuniões, feedbacks, e livre trânsito de idéias; comunicação, contextualizando o que deve ser feito e o impacto disso no todo; capacitação, a partir do exemplo ou instruindo quanto às possibilidades; e mobilização, maneira esta que permite a todos se sentirem participativos.

Assim sendo, fica bem explícita a preocupação do grupo de entrevistados em tratar a equipe da melhor forma, condicionando o desempenho dela como resultado do seu; e ainda tão importante quanto, atribuindo relevância às pessoas: **E5** “Quando tu falas para a equipe que são eles quem sabem, e não tu, os caras se sentem muito importantes, se sentem os donos do negocio, e vão sempre te pedir ajuda, porque sabem que tu estás ali para facilitar”.

Foco em Resultados

Segundo consta em sua descrição (Cartilha de Competências, 2010), Foco em Resultados permite aos colaboradores da empresa entregar resultados de forma consistente, sempre pautados em desafios e na responsabilidade no uso de recursos.

E1: “Nós vivemos de resultado, a cada dia temos uma meta a ser cumprida! Todas as manhãs, nós fazemos uma reunião com a equipe para saber como foi o dia anterior; para saber qual a nossa meta do mês; para saber o que nós temos que fazer [...]”.

E3: “Garantia de execução de todas as práticas de RH que são estabelecidas em consonância com as políticas da empresa”.

E7: “As minhas principais atribuições são as metas definidas ao longo do ano, as quais nós temos que buscar o seu atingimento”.

Esta competência apresenta-se à rotina dos gestores como uma ‘entidade onipresente’: **E1** “Nós vivemos de resultado, a cada dia temos uma meta a ser cumprida”; e **E2** “O perfil de quem trabalha nesta empresa é de quem tem foco em resultados”.

O exercício desta competência tem como pontos-chave: comunicação, controle, senso de oportunidade e negociação.

O ponto-chave comunicação ganha relevância ao ter seu valor atribuído à capacidade dos gestores em veicular de um jeito claro e objetivo o por que da realização de uma atividade: **E2** “O que eu vejo é que as pessoas precisam saber o por que daquilo [...] O por que é importante [...] Senão você não consegue, é uma questão de confiança”.

Para **E4**, a gestão dos indicadores de sua área é reflexo da postura de quem sempre prima pelo equilíbrio de resultados: “Essa é uma das minhas principais competências: alcançar os resultados [...] Eu busco demais que todos os resultados sejam bons, e não apenas parte”. Na mesma linha, **E5** tem por prática o acompanhamento semanal dos seus números de produtividade, a fim de atuar de maneira preventiva “na correção de rumos indesejados”.

E7 costuma lançar mão do jogo de palavras ‘senso de oportunidade’ para definir o seu foco, o ponto a ser alcançado: “O que eu tenho que fazer para chegar aonde eu quero? [...] Por que os resultados estão fora da margem?”. Então, é a partir da sua autocrítica e do seu conhecimento dos processos que as dificuldades são transformadas em oportunidades de ganho, ou seja, atingimento dos resultados propostos.

Em suas declarações, **E3** põe às claras que todas as suas ações remetem-se ao alcance dos objetivos que lhe cabem: “Garantia de execução de todas as práticas

de RH”. Para tanto, é necessário que haja planejamento; planejamento este que deve estar vinculado às pessoas e aos recursos disponíveis.

Para **E1** a crise que assolou os principais países do mundo nos anos de 2008/2009, trouxe além de pressões, muito aprendizado: “Eu aprendi a trabalhar com menos custos, com menos pessoal e com maiores inspeções [...] Mas a grande sacada foi reverter tudo isso em resultado, ou seja, administrar em regime de racionamento, e mesmo assim manter os valores propostos”. **E1** ainda reconhece que para “ficar vivo em condições muito adversas” foi imprescindível entender como a negociação se articula de modo a maximizar as tratativas com determinados públicos, por exemplo: fornecedores e transportadores.

Em linhas gerais, pode-se assumir que o aprendizado (ou desenvolvimento) da competência Foco em Resultados dá-se por meio do enfrentamento de situações adversas ou desafiadoras; da convergência de esforços em prol de objetivos em comum; e no exercício articulado da comunicação e da gestão do dia-a-dia.

Visão de Negócios

Visão de Negócios significa conhecer a empresa e o ambiente no qual esta está presente, possibilitando às pessoas discernir entre o impacto de suas ações nos contextos global e local.

E2: “O EPP tem uma abrangência muito grande no sentido de que é a porta de entrada do cliente e é a porta de saída também, porque a gente valida muitas informações, direcionamentos se pode ou não pode [...] E tu isso engloba processos de produção”.

E4: “A Qualidade é uma área de suma importância! Se a gente não tiver qualidade, a gente não vende o produto”.

E6: “As pessoas precisam entender o negócio, se apropriarem do negocio como se fosse delas, e entender a relação delas com o cliente”.

E7: “O pessoal sempre diz que o Forno é o coração da usina [...] O Forno é quem bombeia o sangue pra todo o resto do corpo que seria a usina. Então, se a gente começar a trabalhar mal, não atender a produção, o Forno Panela não vai ter corrida pra mandar, o Lingotamento não vai ter o que lingotar e assim por diante [...]”.

Segundo os entrevistados **E4**, **E5**, **E6** e **E7** a Visão de Negócios é muito importante uma vez que possibilita aos colaboradores compreender a atividade-fim da empresa, e a forma pela qual cada indivíduo, célula e área contribuem e impactam no todo.

A respeito disso, **E5** expõe que atuar estrategicamente requer que se enxergue “a relação direta entre o seu trabalho e o crescimento da empresa”. **E7** comenta que cada membro da sua equipe é instruído para ter uma visão geral da usina, “[...] O cara que está na frente do painel do forno tem que saber que se ele fizer um procedimento errado, o que isso vai afetar lá na frente [...] Como as decisões dele vão afetar no andamento do processo produtivo!”.

Não obstante, esta competência não apenas se manifesta no interior da organização, ou seja, por meio do conhecimento das relações internas à produção de aço. É necessário ter a noção de como os mercados agem, e quais são os efeitos das ações de terceiros no planejamento da empresa. **E1** ressalta que o trabalho da empresa não acaba quando um caminhão sai da usina carregando aço para um cliente; mas sim quando esse mesmo aço estiver presente na estrutura física de carros e motos em circulação.

E2, em suas opiniões, mais de uma vez faz menção ao verbo “revisitar”. Essa referência corresponde que, no atual momento, as pessoas devem olhar tanto para dentro (processos de operação) como para fora (necessidades do cliente e o que o mercado aponta), a fim de se revisar: “A gente está na nossa capacidade máxima?” [...] “Tem algo no processo que a gente possa fazer para deixá-lo mais robusto?” [...] “Por que esta é a criticidade do material que o cliente exige? [...]”.

E4, durante a entrevista, grifa o impacto da sua área para os objetivos da empresa: “[...] Se a gente não tiver qualidade, a gente não vende o produto!”. Essa consciência é fruto da especificidade da indústria para a qual esta organização fornece peças de aço: a indústria automotiva. O segmento automotivo representa mais de 15% do PIB Industrial brasileiro, e atinge diretamente centenas de milhares de pessoas. Então, “trabalhar forte a questão da qualidade” e “encarar a qualidade como um hábito de gestão”, tornam-se premissas para que no futuro não venha a acontecer um *recall* em uma grande montadora, afetando assim “negativamente a imagem da nossa empresa”.

E3, por sua vez, destaca que Visão de Negócios é crucial para “o pessoal de RH entender a dinâmica das relações, e falar de igual para igual com as demais

áreas de produção, em termos de indicadores”. Em suas palavras, menciona que muitos da área de RH não têm esta competência desenvolvida; porém que no decorrer do tempo ela vem se tornando “cada vez mais necessária, e é passível de aprendizagem no trabalho”.

Nota-se, que a verificação prática da competência Visão de Negócios é fomentada pela procura das relações de causa-efeito, através da compreensão de: como o aço é produzido; qual a relevância de cada área para o processo; e qual o impacto do produto no mercado. Com isso, entender (o negócio), repensar (o negócio), e agir (sobre o negócio) é a instrumentalização desta competência.

Comprometimento com a Empresa

Visa a expressar o alinhamento dos colaboradores à Cultura, aos Valores e às Diretrizes Éticas da empresa, mediante o compromisso e o orgulho de fazer parte desta organização.

E1: “O aprendizado com a crise foi saber trabalhar com menos pessoas, com custo menor, saber destacar e aumentar o comprometimento das pessoas que ficaram, porque estas sabiam que eram essenciais”.

E3: “Temos que trabalhar bem a questão do comprometimento [...] Antes, até pelo perfil das pessoas, ela era muito mais presente [...]”.

E7: “Se o cara não tiver comprometimento, responsabilidade, saber que aquilo que ele está fazendo é por um bem maior, que vai gerar um resultado, tem um fim, as coisas não andam [...]”.

Na opinião dos entrevistados, o Comprometimento com a Empresa é encarado como uma competência que está sujeita a estímulos de motivação, bem como a questões de natureza comportamental.

E1, mais uma vez, atribui a crise de 2008/2009 a fonte de lições que até hoje faz parte da sua “cartilha de consulta”: “Com a crise, as pessoas que aqui ficaram sabiam que elas eram essenciais para o andamento das atividades [...] Por isso, essa competência se desenvolveu ao natural dentro da minha equipe”.

Buscar, questionar, aprender e sempre querer mais e mais são atitudes que nas palavras de **E2** são compiladas “no perfil das pessoas que trabalham nesta

empresa”: “Eu vejo nas entrevistas, a gente já detecta quem tem o perfil, quem é comprometido”.

E7 diz que o comprometimento das pessoas esta ligado à que estas saibam a sua posição dentro do contexto; e que deve haver a explicação de que o trabalho de todos se propõem a um bem maior.

Para **E3**, esta competência tem seu resultado influenciado pelas expectativas e anseios profissionais de cada indivíduo. Reforça essa situação, a partir de um paralelo entre as gerações X e Y, atribuindo àquela maior empenho e dedicação, por motivo dos longos anos de trabalho em um mesmo lugar; e a esta maior velocidade de pensamento e inovação, porém pela grande consciência do valor dos seus serviços, tende a ser mais volátil nas escolhas de adesão a vestir a camisa: “Pra gente é um desafio fazer com que o comprometimento das pessoas se mantenha”.

E5 considera os valores pessoais como ponto de partida para que um funcionário tenha esta competência bem desenvolvida: “Isso, ser responsável, é a base dos valores que tu trás de casa [...] É como caráter, integridade, ou tu tem ou tu não tem! [...] Então, o pessoal que tem isso, precisa ser valorizado”.

Portanto, ainda pela visão de **E5**, o comprometimento é mostrado quando as pessoas encaram a empresa, não apenas como a fonte geradora dos seus rendimentos, mas como uma entidade: “Elas trazem a família pra cá, e dizem que é aqui que elas trabalham” [...] “Se tu pedir pros caras fazerem isso, eles vão fazer, porque eles estão engajados”.

Interpreta-se, a partir das respostas, que ser competente no que toca ao comprometimento é a manifestação diária do conjunto de princípios particulares ao indivíduo, todavia quando redimensionado à esfera organizacional tem a sua aderência estimulada pela própria forma de gerir da organização.

Construção de Relacionamentos com Stakeholders e Flexibilidade Intercultural

Representam o intento da organização em assumir posturas de excelência, de modo a fomentar relacionamentos duradouros com certos grupos (colaboradores, comunidades, acionistas, fornecedores, autoridades e outros), a partir da compreensão de diferenças e da busca de sinergias.

E2: “Flexibilidade é muito importante na hora em que você está lidando com diferentes tipos de pessoas”.

E3: “A contratação de pessoas com deficiências é um assunto delicado porque as demais pessoas tendem a não querer lidar com o que é diferente, com o que não é convencional”.

E4: “Sobre a minha atuação na comunidade, eu acho que eu poderia auxiliar mais no voluntariado, Hoje eu auxilio no Pescar, mas na minha posição eu preciso ser mais atuante até para eu me tornar um exemplo”.

Construção de Relacionamentos com Stakeholders e Flexibilidade Intercultural ganham espaço nas estratégias ao constituírem a dinâmica de tratamento com diferentes públicos, tanto dentro quanto fora das imediações físicas da empresa.

O direcionamento de ações na comunidade é viabilizado por meio do voluntariado. **E4** participa do Projeto Pescar, mas pondera que a sua participação poderia ser mais ativa: “Sobre a minha atuação na comunidade, eu acho que eu poderia auxiliar mais”. Para este entrevistado, ao trabalhar com ações de voluntariado, as pessoas ficam mais propensas a lidar com o “diferente”: “Como é um cenário diferente, com jeito diferente, você aprende formas diferentes de se relacionar, podendo assim replicá-las no seu dia-a-dia de trabalho”.

Para **E1**, saber reconhecer o outro, suas limitações e potencialidades, é o que move o enraizamento destas duas competências: “você precisa entender o que se passa com o mundo, olhar para o lado e estender a mão é condição primeira para se construir algo melhor”.

E3, **E5** e **E6**, consideram a incorporação de Pessoas Com Deficiências (PCDs) uma postura que contribui e reforça o sentimento da empresa em conviver com o que não é convencional. **E3** afirma que ao lidar com esse tipo de situação, os gestores acabam trabalhando a flexibilidade e a resistência à mudança. **E5** completa **E3** ao mencionar que os PCDs são exemplos dentro da equipe: “Os caras trabalham bem, são excelentes, produtivos, interessados e querem crescer. Eles são referência para os demais de que tudo é possível!”.

E6 acredita que o fator crítico de sucesso para os deficientes na empresa é vencer o período de adaptação. Para tanto, é responsabilidade do líder proporcionar que o ambiente seja receptivo, conscientizando a equipe que os PCDs devem ser

tratados como iguais; porém sempre respeitando as peculiaridades das limitações físicas ou mentais que eles venham a apresentar: “ Você tem que criar um ambiente que comporte essas pessoas, e acima de tudo saber fazer a comunicação ser clara e entendida por eles”.

Segundo **E7**, as suas experiências de intercâmbio em outras usinas, assim como a vinda de estrangeiros à usina de charqueadas são excelentes oportunidades de conhecer novos hábitos; de demonstrar abertura a idéias; e de respeitar as diferenças.

A partir da análise dos relatos, conclui-se que ambas as competências são em maior grau atribuídas a ações de voluntariado, e de incorporação de deficientes às equipes, não sendo assim tão empregadas no dia-a-dia, mas sim em fatos isolados (voluntariado) ou que requeiram uma mobilização mais intensiva (PCDs): **E6** “Para você exercê-la (Flexibilidade Intercultural) é preciso interagir com pessoas de outras culturas, e a gente aqui, com algumas exceções, utiliza pouco! Você não consegue desenvolver uma competência se você não trabalha com ela”.

Orientação para o Cliente

Conforme registros internos, esta competência assegura a convergência de esforços de todos os colaboradores em prol da satisfação dos clientes, tendo-se como foco a agregação de valor aos serviços prestados e produtos entregues.

E2: “Tenho responsabilidade sobre questões voltadas às especificações dos clientes, voltado para fazer o desenho do que vai ser produzido”.

E3: “Entender a expectativa das pessoas, o que elas esperam da relação e o que eu posso dar em troca [...] É assim que as coisas acontecem”.

A Orientação para o Cliente é caracterizada como o objeto que mantém a perenidade da organização e dá sentido ao resultado de um trabalho: **E1** “O que mede o nosso desempenho e projeta o nosso futuro é se conseguimos atender nosso cliente no prazo, se houve reclamações destes clientes, se eles estão satisfeitos [...]”.

E4 afirma que satisfazer o cliente não é um fim em si mesmo, mas sim um processo que se inicia dentro da própria empresa, mediante rotinas, tais como:

controle das práticas de gestão; tratamento de desvios; mensuração de impactos; e disseminação da importância da qualidade na produção de aço.

Atender, monitorar, corrigir e orientar são posturas que norteiam o foco no relacionamento com o cliente. **E2** destaca o seu contato direto com esse público nas especificações dos materiais a serem produzidos: “O EPP é uma área que é o recheio da bolacha; de um lado a produção; de outro o cliente final [...] Em suma, temos que atender a clientes internos e externos, conciliando pedidos e capacidade técnica de produção”.

Para **E3**, o que facilita ter uma relação autêntica com os com as pessoas que recebem o seu trabalho, é a busca pela afinidade. Esta afinidade deriva do “entendimento das expectativas”; da clareza; e da educação.

E5 converge seus esforços para o atingimento das delegações acordadas com os seus clientes internos. Para isso, segundo ele, é preciso entender o que é hierarquia de processos:

“Eu sou cliente da Laminação, mas eu trato eles como meus clientes [...] A gente tem que ter uma idéia de hierarquia do negócio: eu vejo a Aciaria como base, depois a Laminação, e por fim a Transformação Mecânica. Se eu achar que a Transformação Mecânica é mais importante que a Laminação, eu estou louco! [...] Com isso, as minhas linhas de inspeção têm de atender a Laminação, assim como as área de apoio à produção tem que me atender [...] Mas é um atendimento com base na comunicação”.

Assim, a partir do conceito de hierarquia de processo, estabelece-se uma rede de trabalho, em que a liberdade de opiniões, a indicação de erros, e as sugestões de melhoria têm de estar presentes.

E6 aprimora a sua forma de conduzir uma relação aberta com seus clientes e fornecedores através do feedback; a fim de entender como estes enxergam o seu trabalho e para identificar pontos de evolução: “Há coisas que nós não enxergamos, e só conversando com eles para entender esses pontos cegos”.

Nas falas dos entrevistados, o desenvolvimento da Orientação para o Cliente se dá pelo conhecimento de direitos e obrigações das partes interessadas; do entendimento do que se espera da relação fornecedor-cliente; da horizontalização das informações; e sobretudo que a otimização desta competência acontece pela excelência do trabalho feito no dia-a-dia.

Comportamento Seguro

Condição indissociável à postura dos funcionários na execução de suas atividades. Comprometimento, atenção e orientação são os itens que mantêm a segurança no ambiente de trabalho, e definem esta competência como premissa às ações diárias.

E1: “[...] a própria segurança mudou muito, a gente evoluiu muito nesse quesito! E ainda estamos pensando em formas de aumentá-la. Isso é a empresa”.

E5: “Em primeiro lugar: eu tenho que garantir a segurança da minha equipe na atividade que for [...]”.

E6: “Gestão de segurança por ser um valor da empresa é competência [...] Assim, garantir a segurança das pessoas vem antes de qualquer coisa”.

Quando questionado sobre a relevância do Comportamento Seguro, **E5** diz: “Tem a mesma utilidade que a respiração pra quem é humano”. Com esta frase, **E5** traduz o significado da segurança para ele, e para a própria empresa que veicula essa idéia: “o ser humano, em sua integridade física, está acima dos demais objetivos e prioridades [...]” (Política de Segurança, 2010).

E4 destaca que a empresa realiza treinamentos, promove a divulgação do tema, supervisiona os procedimentos, e recompensa por recordes de tempo sem acidentes: “Existe aqui a profissionalização da segurança [...] É mais que uma regra, é um hábito”.

Para **E6**, a gestão da segurança é executada por meio da utilização de Equipamentos de Proteção Individual; análises de tarefas críticas; recusas de tarefas perigosas, rondas de verificação; e reuniões. Além disso, ressalta a questão da abordagem. A abordagem envolve o conceito de cuidado ativo, o qual consiste em cuidar de si, cuidar do outro e permitir ser cuidado.

Conforme **E7**, quando a idéia do cuidado ativo estiver na cabeça das pessoas, haverá não só a abordagem, mas também a conscientização, gerando um círculo virtuoso que exercita a atitude.

Para **E1**, a atitude é o ponto que leva a perfeita compreensão desta competência, e permite que a organização permaneça sem acidentes: a segurança mudou muito [...] as pessoas se capacitaram muito [...] Isso é a empresa!”.

A visualização e execução do Comportamento Seguro são mais perceptíveis para os entrevistados que trabalham nas áreas de produção **E1**, **E5**, **E6** e **E7**, em abandono dos que atuam em áreas de apoio. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que os profissionais que estão nas áreas produtivas têm a necessidade diária de colocar esta competência em ação.

Impacto & Influência e Gestão do Conhecimento

As competências Impacto & Influência e Gestão do Conhecimento influenciam-se mutuamente. Suas articulações são resultado de: a) aquisição de informações em geral; b) observação de acontecimentos; c) disseminação dos conhecimentos aprendidos; e d) posicionamento frente a situações.

E2: “Atualmente, eu sou uma pessoa muito procurada pelos meus pares, porque eu escuto muito [...] Pondero as minhas decisões”.

E5: “[...] Há uma grande capacitação dos facilitadores e eles conhecem o negócio. Com isso, fica fácil porque todos entendem as necessidades dos outros [...]”.

E6: “Para liderar bem você precisa dar exemplo [...] Dar o exemplo positivo para que a equipe faça de boa vontade e não por imposição”.

E1 comenta que como líder de equipes é mais do que seu dever repassar a seus subordinados aspectos que sejam de utilidade coletiva, bem como a suscitar em seu meio de atuação que todos sempre estejam à procura de conhecimento.

E2 atribui parte de sua formação às oportunidades de desenvolvimento ofertadas pela empresa: “Os Programas de Estágio e de Trainee me deram muita bagagem teórica nas competências comportamentais, assim como, já na condição de empregado, as capacitações técnicas ampliaram meu foco de ação [...] Esse dois momentos, hoje se unem e possibilitam que eu execute as minhas atividades de gestor”.

E2, **E3**, **E4** e **E6** utilizam o exemplo como ferramenta de gestão. Dizem que as habilidades de influenciar e negociar devem contagiar o grupo a sempre buscar o melhor. **E2**: “Sou uma pessoa muito procurada pelos meus pares, porque eu escuto muito [...] Pondero as minhas decisões”; **E3**: “Colocar as pessoas em movimento, a partir das minhas ações [...] Isso eu tento usar a toda hora”; **E4**: Eu nunca vou dizer

que eu sou um exemplo a ser seguido, o próprio pessoal vai ver que eu sou atuante”; e **E6**: “Na gestão de pessoas deve-se dar o exemplo para que elas façam de boa vontade e não por imposição”.

E5 destaca a atuação multidisciplinar dos facilitadores da área de Transformação Mecânica como fator que qualifica e eleva o nível do trabalho. A respeito disso, exalta a figura do seu gestor “O nosso gestor tem experiência em todos os processos da área, e permite que todos os facilitadores sejam multifuncionais [...] Nessas condições, a linguagem entre todos fica simples [...] Há uma grande capacitação dos facilitadores e eles conhecem o negócio”.

Ainda ressaltando as declarações de **E5**, este apresenta que a criação de correntes de cumplicidade possibilita que as pessoas reproduzam no líder a imagem de alguém sempre apto a ajudar: “No momento que tu crias uma relação de confiança com os teus subordinados [...] Eles olham pra ti e sabem que tu vais resolver qualquer problema”.

No geral, essas competências estão ligadas às experiências e posturas do líder no enfrentamento das mais diversas situações. A repercussão das linhas de ação de seus agentes no interior das equipes funciona como elo de união dos indivíduos em prol da melhor forma de se fazer as coisas. Assim, estudar, observar, veicular e mobilizar são maneiras pelas quais se chegam ao desenvolvimento destas competências.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de competências, no atual cenário organizacional de competitividade e dinamismo, assume grande importância por abranger processos pelos quais as organizações desenvolvem seu capital humano.

Utilizar o **referencial de competências** como instrumento-chave para a gestão estratégica das pessoas, combinado à aprendizagem organizacional - esta entendida como um processo de aprimoramento das competências existentes e desenvolvimento de novas competências - caracterizam a construção de uma abordagem alternativa às metodologias tradicionais de gestão.

Sendo assim, este trabalho propunha-se a responder a pergunta: **“Quais competências individuais são aprendidas por meio da prática gerencial na interpretação dos profissionais de uma empresa do setor de siderurgia?”**. Para tanto, foram traçados alguns objetivos, os quais em conjunto nortearam a pesquisa feita, como por exemplo:

- ✓ Descrever o Modelo Global de Competências e as ferramentas pelas quais a organização investigada empreende suas ações de capacitação e desenvolvimento;
- ✓ Verificar qual o entendimento da noção de competências na visão dos gestores, fundamentando-o na literatura vigente;
- ✓ Identificar quais competências individuais são aprendidas pelos gestores, a partir de suas próprias percepções;
- ✓ Analisar (por meio de relatos e entrevistas) como os gestores consideram que aprendem as competências definidas pela organização através do Modelo Global de Competências.

Com os objetivos definidos, foi-se a campo à procura de dados. Sua apuração esteve atrelada a realização de 07 (sete) entrevistas semi-estruturadas com gestores (Facilitadores de Célula e/ou Gestores de Área), questionando-os quanto às suas percepções a respeito de uma gama de fatores correlacionados ao exercício de suas atividades.

Através das transcrições das entrevistas, foi possível identificar seis variáveis, onde os entrevistados apresentaram suas opiniões sobre os fatos que constituíam o

desdobramento das competências aprendidas na prática gerencial. A partir destas variáveis foi possível agrupar as opiniões relatadas em três grandes categorias de análises.

Essas três categorias foram denominadas:

I. Entendimento da Noção de Competências: almeja Sistematizar as respostas dos entrevistados, com base nas diferentes escolas de pensamento: americana, francesa e brasileira;

II. Evidências do Termo Competências na Organização: almeja Identificar em quais eventos o conceito de competências é percebido pelos entrevistados em ações empreendidas pela empresa;

III. Competências Aprendidas (ou em Desenvolvimento) e sua Articulação na Prática: almeja Verificar as competências usadas pelos entrevistados no dia-a-dia de trabalho, tendo como referência as competências definidas no Modelo Global de Competências.

Após o exame individual de cada uma das três categorias, pode-se afirmar que a proposta de verificar quais competências são aprendidas (desenvolvidas) no dia-a-dia de trabalho foi atingida, pois identificaram-se **quais eram**, e **como se davam** as suas execuções; além de possibilitar ao autor deste trabalho compreender qual é o **entendimento da noção de competências** nas visões dos gestores.

Quais eram, referem-se às competências percebidas pelos gestores como de grande freqüência em suas práticas de trabalho. Dentre as mencionadas, as que mais se destacam são: Liderança & Gestão de Pessoas; Trabalho em Equipe; Comprometimento com a Empresa; Foco em Resultado; e Comportamento Seguro.

Como se dava, está vinculado à maneira como os gestores as põem em ação, ou seja, as formas como mobilizam seus conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de gerar um resultado. Desse jeito, a título de compilação das análises feitas, pode-se citar como exemplo que **executar** as competências **Liderança & Gestão de Pessoas** e **Trabalho em Equipe** significa acompanhar, auxiliar, ceder, conversar, delegar, escutar e motivar; **executar** a competência **Foco em Resultados** significa comunicar, controlar e negociar; **executar** a competência **Visão de Negócios** significa entender (o negócio), repensar (o negócio), e agir (sobre o negócio); e, por fim, **executar** a competência **Comportamento Seguro**

significa utilizar os equipamentos de proteção indicados, realizar os procedimentos de segurança, e analisar os riscos de cada tarefa.

Sobre o **entendimento da noção de competências**, este se encontra em maior grau associado ao conjunto de características próprias dos indivíduos; aos requisitos de perfil que as pessoas têm de ter para realizar entregas satisfatórias em um dado ambiente; e a forma como o CHA é coordenado.

Nesse contexto, infere-se que todas as 11 competências que constituem o Modelo Global de Competências desta empresa são desenvolvidas diariamente, umas com maior e outras com menor intensidade. Ademais, vale frisar que estas não são utilizadas de forma estanque, em separado, mas sim de forma conjunta em prol da consecução de um intento.

Assim, os eventos e situações demandam dos líderes atitudes variadas, as quais são resultados da articulação coletiva das competências dispostas no Modelo; contribuindo para que as pessoas, ao assumirem um comportamento, tenham mais de uma competência posta em ação.

Outro ponto de destaque é a percepção dos entrevistados em atribuir grande valia a aprendizagem decorrida da prática. Expressam que é no trabalho que se aprendem competências; porém não excluem a importância advinda da educação formal, principalmente, na divulgação de conceitos, métodos e orientações.

O que fica evidente neste trabalho é que a organização aqui tratada veicula de forma clara e objetiva as competências individuais de seu Modelo; todavia não atrela a origem dessas competências individuais às competências organizacionais, uma vez que estas sequer existem. O que existem são os valores e objetivos ditos estratégicos, os quais são a base para a redação das competências individuais.

Por fim, fica como sugestão para pesquisas futuras a análise de quais competências são aprendidas na prática gerencial em países com culturas e tradições diferentes, fazendo-se uma comparação minuciosa das semelhanças e diferenças a serem encontradas. A relevância desta indicação consiste, em grande parte, da organização investigada possuir operações de negócios em vários países, o que por sua vez gera a necessidade de adequação do Modelo de Competências a diferentes realidades, fato esse não visto na leitura dos materiais disponibilizados pela empresa.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, Cláudia Simone. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências: Learning in action revisited and its role in the competences development. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multipragmática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007
- ANTONELLO, Cláudia Simone; RUAS, Roberto. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 9, n. 2, jun./2005 .
- ARGYRIS, C; SCHON, D. **Organizational Learning: A theory of action perspective**. Nova York: Basic Books, 1978.
- ARGYRIS, Chris. **On Organizational Learning**. 2. ed. USA: Jossey-Bass, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BITENCOURT, Cláudia C. 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. **Os novos Horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- BOYATZIS, R.E. **The Competent Manager**. New York :Wiley, 1982
- BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar., 2001.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração**, Mackenzie, 2007.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice.** London: Sage, 1997.

CAUDURO, Flávia F. Competências organizacionais associadas a gestão de empregos de produção artística e cultural: um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** São Paulo, ANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

CRANTON, Patricia. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults.** San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

DAVIES, G.; BENNETT, H.B.; CUNNINGHAM, C.; CUNNINGHAM, I. **Learning & Development in Organisations.** St. Albans: Strategic Developments, 1996.

DUTRA, et al. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, jan./abr. 2000.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2008.

DUTRA, J. S. **Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Gente, 2001.

EISENHARDT, Kathleen M. *ACADEMY OF MANAGEMENT REVIEW*, v.14 n.4, p. 532-550, 1989.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo. Atlas, 2001.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. **Organizational Learning.** *Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-13, 1985.

FISCHER, T. Pós-graduação e mestrado profissional: o que há de novo? In: XXXVII ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., 2002, **Anais...** Porto Alegre: Cladea, 2002.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, ed. esp., v. 5, p. 183-196, dez. 2001.

FLEURY, M. T. **As pessoas na organização.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

FLEURY, A. **Quality and productivity in the competitive strategies of Brazilian industrial enterprises.** São Paulo: World Development, 1995.

FORD, J. D.; FORD, L. W. The role of conversations of producing intentional change in organizations. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 3 , p. 541-570, 1995.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice.** London: Sage Publications, 1997.

GARVIN, David. **Learning in action: a guide to putting the learning organization to work.** Estados Unidos: Harvard Business School Press, 2000.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HARTLEY, J. F. **Case Studies in Organizational Research: Qualitative Methods in Organizational Research – A Practical Guide.** London: Sage Publication, 1995.

HIPÓLITO, J. A. M. Remuneração por competências: recompensando o desenvolvimento e a contribuição do profissional. **Revista Fae Business**, Curitiba, n. 3, p. 28-31, set. 2002.

HRONEC, S. M. **Sinais Vitais**: usando medidas do desempenho da qualidade, tempo e custo para traçar a rota para o futuro de sua empresa. São Paulo: Makron Books, 1994.

HUYSMAN, M. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills: Sage, 1980.

LANTELME, E. V.; POWEL, J. A., FORMOSO, C. T. Desenvolvimento de competências dos gerentes da construção: construção de uma teoria. **Ambiente Construído**, v. 5, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 2005.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**, 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos Reuilard.

MABEY, C.; ILES, P. A. **Managing Learning**. London: Sage/Open University, 1994

MASCARENHAS, A. O. **Gestão Estratégica de Pessoas**: Cengage Learning, 2009.

MCCLELLAND, D. **Testing for competence rather than intelligence**. American Psychologist, 1973.

MERALI, Y. Communities of practice in knowledge management. **Intelligence in Industry**. United Kingdom, n. 3, p. 9-13, mar./apr. 2000.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MIRABILE, R. J. **Everything You Wanted to Know About Competency Modeling**. Training & Development, v. 51. n. 8, 1997.

MORAES, L. V. dos S. de; SILVA, M. A. da; CUNHA, Cristiano J. C. A.. Managerial learning: theory and practice. **RAE electron.**, São Paulo, v. 3, n. 1, Jun./2004.

MUMFORD, A. **Management Development**. London: IPM, 1995.

- NONAKA I.; TAKEUCHI H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- O'REILLY, C. A.; CHATMAN, J. A. **Culture as social control**: corporations, cults, and commitment. Greenwich: JAI Press, 1996.
- ODERICH, C. L.; LOPES, F. D. Novas Competências e Gerência Internacional: uma Análise a partir da Perspectiva Institucional. **REAd**, 19. Ed., v. 7, n. 1, jan./fev. 2001.
- PARRY, S. **The Quest For Competencies**. Training, 1996.
- PEDLER, M. J.; Boydell, T.; Burgoyne, J. C. **The Learning Company**, London: McGraw-Hill, 1991.
- PEREIRA, Marco A. C. **Gestão por Competências**: uma sistematização de vários estudos recentes sobre o tema no Brasil. São Paulo, 2005.
- PERIN, M.G.; SAMPAIO, C.H.; BECKER, G. V.; FERNANDES, B.H.R. O impacto da formação gerencial no desempenho organizacional à luz da abordagem de competências. **Brazilian Business Review**. Vitória/ES, v. 6, n. 1, Jan./Abr. 2009.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, 68(3), 79-93, 1990.
- PRAHALAD, C.K. Reexame de competências. **HSM Management**, São Paulo, n. 17, p.42-52, nov./dez. 1999.
- PROBST, G.; BUCHEL, B. S. T. **Organizational learning**. London, Prentice Hall, 1997.
- PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAELIN, J. A model of work-based learning. **Organization Science**, Linthicum, v. 8, n. 6, p. 563-78, 1997.

REVANS, Reginald. The nature of action learning. In: REVANS, R. **The origins and growth of action learning**. Lund: studantlitteratur, bratt institut fur nues lermen / chartwell - bratt.

REYNOLDS, M. Learning styles: a critique. **Management Learning**, 28, 115-33, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 55-63, 2003.

RUAS, R. Gestão por Competências: Uma Contribuição à Perspectiva Estratégica da Gestão de Pessoas. In: ENANPAD. **Anais**. São Paulo: 2003.

RUAS, R. **A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional**. In: Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

RUAS, R. Competências gerenciais e aprendizagem nas organizações: uma relação de futuro? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO. São Paulo: Agosto, 1999.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: Fleury, M.T.; Oliveira, Jr. M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. Atlas. 2001.

RUAS, R. Literatura, Dramatização e Ensino em Administração – uma Experiência de Apropriação de Práticas Teatrais à Formação Gerencial. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2004.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia; BOFF, Luiz Henrique. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina** - Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SIGGELKOW, Nicolaj. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 1, p. 20-24, 2007.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem**. São Paulo: Futura/Zumble, 1997.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La Organización que Aprende**. Buenos Aires, 1992.

ULRICH, Dave. **Liderança orientada para resultados**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

WOOD, Jr. Thomaz; PAULA, Ana Paula Paes de. O Fenômeno dos MPAs Brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116-129, jan./mar. 2004,.

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

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003. Tradução de: Eric R. R. Heneault.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

Bom dia! (...) Boa tarde!

Meu nome é Leandro Correa Carpes, sou aluno de graduação do curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O tempo estimado para esta entrevista será em torno de 1(uma) hora, e tem por objetivo verificar suas percepções quanto ao tema aprendizagem de competências na prática gerencial, dentro desta organização. A título de esclarecimento, ressalto que seu nome não será divulgado e que as informações aqui coletadas são de cunho acadêmico, não servindo como base para qualquer tipo de avaliação pessoal ou profissional.

Você autoriza que esta entrevista seja gravada?

Gostaria de algum esclarecimento a mais?

Podemos começar?

Data: XX/XX/2010

Entrevistado: XXXXXX;

Idade: XX

Cargo: XXXXX;

Tempo de empresa: XXXXXX

Tempo na atual função: XXXXXX

Escolaridade: XXXXX;

Horário: das XXhoras e XXminutos às XXhoras e XXminutos;

Bloco 1

Natureza: perguntas vinculadas à trajetória e responsabilidades do entrevistado.

Objetivo: verificar a postura do respondente frente a situações de trabalho.

1. Conte-me, resumidamente, a sua trajetória na empresa?
2. Quais são as responsabilidades da sua posição e como você as executa?

3. Quais são as características/comportamentos que você entende como imprescindíveis para a realização do seu trabalho?

4. Em sua atual posição, você já enfrentou situações de conflito? Caso as tenha enfrentado, qual foi a sua postura?

5. Quando da execução de um projeto, do qual você é o responsável, quais são suas maiores prioridades?

Bloco 2

Natureza: perguntas vinculadas ao conceito de competências.

Objetivo: verificar o entendimento do entrevistado a respeito do tema competências.

1. O que você entende por competência?
2. O conceito de competência é aplicado na gestão desta empresa? Como?
3. Saberá dizer quais são as competências definidas pela empresa através do Modelo de Competências?
4. Quais competências são utilizadas por você na prática diária de trabalho?
5. Essas competências são aprendidas: em sala de aula e/ou no dia-a-dia de trabalho?
6. Qual você considera de maior valia: aprendizagem em sala de aula ou na prática?
7. Quais as principais dificuldades percebidas por você para o entendimento e compreensão das competências que a empresa definiu em seu Modelo de Gestão?

Bloco 3

Natureza: perguntas vinculadas ao modelo de competências da empresa.

Objetivo: verificar a articulação das competências no ambiente de trabalho.

1. Como você mobiliza sua equipe para o atingimento dos objetivos definidos para a sua área?
 - Competências vinculadas: Foco em Resultado, Comprometimento com a Empresa, Trabalho em Equipe e Liderança & Gestão de Pessoas.
2. Qual o impacto da sua área/processo para a unidade de Charqueadas?
 - Competência vinculada: Visão de Negócio.

3. Como é a sua relação diária com certos tipos de stakeholders (equipe/subordinados, clientes internos, clientes externos e comunidade)?

- Competências vinculadas: Construção de Relacionamento com Stakeholders, Orientação para o Cliente, Flexibilidade Intercultural e Liderança & Gestão de Pessoas.