



**CURSO**  
**“GESTÃO POR COMPETÊNCIAS”**

**BRASÍLIA (DF)**  
**MAIO DE 2009**

## SUMÁRIO

PROGRAMA DO CURSO .....	02
O QUE É GESTÃO POR COMPETÊNCIAS? (BRANDÃO, 2005) .....	06
CAUSAS E EFEITOS DA EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO (BRANDÃO & BORGES-ANDRADE, 2007) .....	14
MÉTODOS E TÉCNICAS PARA MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS (BRANDÃO & BAHRY, 2005) .....	28
TRILHAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS (FREITAS & BRANDÃO, 2005) .....	41
DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006 .....	60
PORTARIA Nº 208, DE 25 DE JULHO DE 2006 .....	65
GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: O CASO SABESP .....	68
APRESENTAÇÃO IMPRESSA.....	78

## CURSO “GESTÃO POR COMPETÊNCIAS”

### 1. Objetivos de Aprendizagem:

Ao final do curso, espera-se que os participantes sejam capazes de:

- Discutir conceitos, dimensões e tipos de competências;
- Descrever conceitos, pressupostos, propósitos e processos inerentes à gestão por competências;
- Identificar relações de interdependência entre estratégia organizacional, aprendizagem, competência e desempenho;
- Descrever as implicações do Decreto 5.707, de 23/02/2006, sobre o processo de desenvolvimento de competências individuais na Administração Pública;
- Descrever a importância e o propósito do mapeamento de competências;
- Formular descrições de competências institucionais e de competências individuais;
- Descrever métodos e técnicas de pesquisa aplicadas ao mapeamento de competências relevantes para a organização;
- Identificar competências relevantes a diferentes contextos, propósitos, papéis ocupacionais e organizações; e
- Planejar o mapeamento de competências.

### 2. Conteúdo

- A noção de competência;
- Dimensões da competência individual: conhecimentos, habilidades e atitudes;
- Da competência individual à competência coletiva;
- A competência nos diferentes níveis organizacionais;
- Tipos de competência;
- Pressupostos, objetivos e etapas da gestão por competências;
- Relações entre estratégia organizacional, aprendizagem, competência e desempenho;
- Aprendizagem formal como estratégia para desenvolvimento de competências;
- O Decreto 5.707, de 23/02/2006, e suas implicações;
- Experiências de gestão por competências no setor público;
- O mapeamento como etapa fundamental da gestão por competências;
- Etapas e aplicações do mapeamento de competências;
- Descrição de competências institucionais e de competências individuais;
- Cuidados metodológicos, condições e critérios associados à descrição de competências;
- Métodos e técnicas de pesquisa aplicadas ao mapeamento de competências: análise documental, observação, entrevista, grupo foco e questionário;
- Exemplos de mapeamento de competências no setor público;
- Instrumentos para identificação de competências existentes na organização; e
- Aspectos relevantes para planejar o mapeamento de competências.

### 3. Carga horária

24 horas/aula.

### 4. Metodologia

Exposições dialogadas e participativas, com utilização de exemplos ilustrativos, debates, discussões em grupo, filme e exercícios. Utilizar-se-á como recursos audiovisuais de apoio a projeção de slides (em *powerpoint*) e de filme em DVD. As sessões serão programadas para funcionar como um espaço de aprendizagem coletiva, buscando-se a integração entre a teoria e a prática. Em algumas sessões, os participantes serão divididos em grupos de 4 ou 5 integrantes cada, para estudo, discussão e solução de exercícios. Os alunos serão incentivados à reflexão, visando correlacionar os conceitos abordados na oficina ao dia-a-dia das organizações.

### 5. Bibliografia Recomendada

Os conceitos e proposições abordados estão baseados nas seguintes obras:

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Ed. Artmed/Bookman, 2006.

BRANDÃO, Hugo Pena. *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de Doutorado (Psicologia do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Depto. Psicologia Social e do Trabalho, Brasília, 2009.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie – RAM*, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público – RSP*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas – RAE*, São Paulo, v.41, n.1, p. 08-15, 2001.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Série Gestão de Pessoas, 2005.

CASTRO, Pedro M. R.; BORGES-ANDRADE, Jairo E. Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. *Revista de Administração - RAUSP*, v. 39, n. 1, p. 96-108, 2004.

- DURAND, Thomas. Forms of incompetence. *Proceedings of the Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso C. Correia. Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.
- FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. *Anais do 29º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração – ENANPAD*. Brasília: ANPAD, 2005.
- GONCZI, Andrew. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? In: BOUD, D. & GARRICK, J. (Org.). *Understanding learning at work*. London: Routledge, 1999. Cap. 12, p. 180-194.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MACHADO, Magali S; VARGAS, Miramar R. Forecasting core competencies in an R&D Environment. *R&D Management Review*, v. 31, n. 3, p. 249-255, 2001.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006. Cap. 11, p. 216-230.
- LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: ArtMed/Bookman, 2002.
- MAGER, Robert F. *Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction*. Belmont (EUA): Fearon-Pitman Publishers, 1990.
- NISEMBAUM, Hugo. *A competência essencial*. São Paulo: Ed. Infinito, 2000.
- PIRES, Alexandre Kalil *et al.* *Gestão por competências em organizações de governo*. Brasília: Ed. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 2005.
- SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração - RAUSP*, v. 36, n. 2, p. 25-32, 2001.

## O QUE É GESTÃO POR COMPETÊNCIAS?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> BRANDÃO, Hugo Pena. O que é gestão por competências? (capítulo). In: PIRES, Alexandre Kalil (org.). *Gestão por competências em organizações de governo*. Brasília: Ed. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, p.13-22, 2005.

## O QUE É GESTÃO POR COMPETÊNCIAS?<sup>2</sup>

### *SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA*

No fim da Idade Média, a expressão competência era associada essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o conceito de competência veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde, com o advento da *Administração Científica*<sup>3</sup>, passou a ser utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (Isambert-Jamati, 1997).

A preocupação das organizações em contar com indivíduos capacitados para o desempenho eficiente de determinada função não é recente. Taylor (1970) já alertava, no início do século passado, para a necessidade de as empresas contarem com “homens eficientes”, ressaltando que a procura pelos **competentes** excedia à oferta. À época, baseadas no princípio *taylorista* de seleção e treinamento do trabalhador, as empresas procuravam aperfeiçoar em seus empregados as habilidades necessárias para o exercício de certas funções, restringindo-se a questões técnicas relacionadas ao trabalho e à especificação do cargo. Sob esta perspectiva, referia-se à competência como um conjunto de conhecimentos e habilidades que credenciavam um profissional a exercer determinada função.

Em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento de seus empregados, não só conhecimentos e habilidades, mas também aspectos sociais e atitudinais. Algumas concepções, então, começaram a valorizar a atitude como maior determinante da competência. Zarifian (1996), por exemplo, ao definir competência, baseia-se na premissa de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades estáticas. Para esse autor, competência significa "*assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado] ...ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho*" (*id.ib*), que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.

A freqüente utilização do termo competência no campo da gestão organizacional fez com que este adquirisse variadas conotações, sendo, não raras vezes, utilizado de diferentes maneiras, conforme relatam Brandão & Guimarães (2001) e McLagan (1997). Abordagens mais modernas, contudo, buscam não só considerar os diversos aspectos do trabalho, mas também associar a competência ao desempenho. Para Ropé & Tanguy (1997), por exemplo, um dos aspectos essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma separada da ação. Dutra, Hipólito & Silva (1998), por sua vez, definem competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais.

---

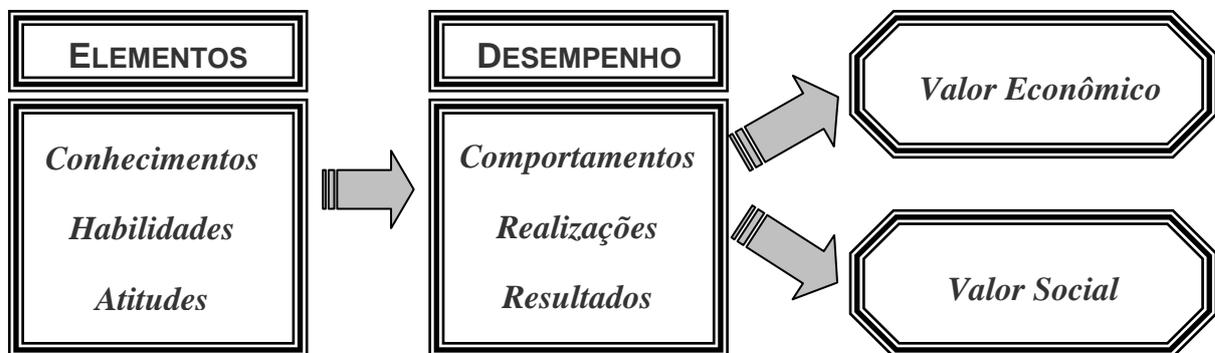
<sup>2</sup> BRANDÃO, Hugo Pena. O que é gestão por competências? (capítulo). In: PIRES, Alexandre Kalil (org.). *Gestão por competências em organizações de governo*. Brasília: Ed. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, p.13-22, 2005.

<sup>3</sup> Movimento que se consolidou no início do século passado. Tinha como principal preocupação a organização racional do trabalho, dando ênfase a tarefas, métodos e processos de trabalho na busca por maior eficiência. Teve como principal expoente o engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Ver Taylor (1970).

Sob esta perspectiva, que parece ter aceitação mais ampla tanto no meio acadêmico como no ambiente empresarial, competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional (Durand, 2000; Nisembaum, 2000; Santos, 2001). As competências são reveladas, então, quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se defrontam (Zarifian, 1999). Servem como ligação entre atributos individuais e a estratégia da organização (Prahalad & Hamel, 1990).

Dessa forma, as competências agregam valor econômico e valor social a indivíduos e a organizações, na medida em que contribuem para a consecução de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa (Brandão & Guimarães, 2001; Zarifian, 1999), conforme ilustra a Figura 1 a seguir.

**Figura 1:** Elementos constitutivos da competência profissional.



Fonte: Carbone *et al.* (2005) e Fleury & Fleury (2001), com adaptações.

As competências são descritas por alguns autores utilizando-se pautas ou referenciais de desempenho (Nisembaum, 2000; Santos, 2001), de forma que o profissional demonstraria deter uma dada competência por meio da adoção de certos comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1:** Exemplos de descrição de competências sob a forma de referenciais de desempenho.

TÍTULO DA COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO (REFERENCIAIS DE DESEMPENHO)
Orientação para Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementa ações para incrementar o volume de negócios.</li> <li>• Avalia com precisão os custos e benefícios das oportunidades negociais.</li> <li>• Utiliza indicadores de desempenho para avaliar os resultados alcançados.</li> <li>• Elabora planos para atingir as metas definidas.</li> </ul>
Trabalho em Equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilha com seu grupo os desafios a enfrentar.</li> <li>• Mantém relacionamento interpessoal amigável e cordial com os membros de sua equipe.</li> <li>• Estimula a busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados pela equipe.</li> <li>• Compartilha seus conhecimentos com os membros da equipe.</li> </ul>

Fonte: Santos (2001), com adaptações.

Outros autores (Brandão, Guimarães & Borges-Andrade, 2001; Bruno-Faria & Brandão, 2003), por opção metodológica, procuram descrever também os recursos ou dimensões da competência, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes que se pressupõem sejam necessários para que a pessoa possa apresentar determinado comportamento ou desempenho, conforme mostra o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Exemplos de recursos ou dimensões da competência “prestar um atendimento bancário baseado em padrões de excelência”.

DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios de contabilidade e finanças.</li> <li>• Produtos e serviços bancários.</li> <li>• Princípios de relações humanas.</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptidão para operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos.</li> <li>• Habilidade para argumentar de maneira convincente.</li> </ul>
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predisposição para a tomada de iniciativa (proatividade).</li> <li>• Respeito à privacidade do cliente.</li> <li>• Predisposição para aprimorar-se continuamente.</li> </ul>

Fonte: Brandão, Guimarães & Borges-Andrade (2001), com adaptações.

Em geral, a adoção de um ou outro critério para descrição de competências ocorre em razão do uso que se pretende dar à descrição. Quando utilizadas em instrumentos de avaliação do desempenho no trabalho, por exemplo, as competências são descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação (referenciais de desempenho), para que o avaliador possa mensurar o desempenho do avaliado a partir dos comportamentos que este adota no trabalho. Quando utilizadas na formulação pedagógica de ações educacionais (planejamento instrucional), por sua vez, então faz-se necessário descrever não apenas os comportamentos desejados (referenciais de desempenho), os quais constituirão os objetivos instrucionais do treinamento, mas também os conhecimentos, habilidades e atitudes correspondentes, os quais constituirão os conteúdos educacionais a serem ministrados.

A seguir discute-se sobre essas dimensões ou recursos da competência profissional.

### ***SOBRE AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA***

Uma competência profissional resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação recursos. Le Boterf (1999) explica que a competência da pessoa é decorrente da aplicação conjunta, no trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes, que representam os três recursos ou dimensões da competência.

De acordo com Durand (2000), **conhecimento** corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “entender o mundo”. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Davenport & Prusak (1998) e Davis & Botkin (1994) explicam que o conhecimento deriva da informação, que, por sua vez, deriva de conjuntos de dados. Segundo esses autores, dados são séries de fatos ou eventos isolados; informações são dados que, percebidos pelo indivíduo, têm significado e relevância; e conhecimentos são conjuntos de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema pré-existente, causando impacto sobre seu julgamento ou comportamento. Essa dimensão, para Bloom *et al.* (1979) e Gagné *et al.* (1988), representa algo relacionado à lembrança de idéias ou fenômenos, alguma coisa armazenada na memória da pessoa.

A **habilidade**, por sua vez, está relacionada ao *saber como fazer* algo (Gagné *et al.*, 1988) ou à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento, ou seja, de instaurar conhecimentos e utilizá-los em uma ação (Durand, 2000). Segundo Bloom *et al.* (1979), uma definição operacional comum sobre habilidade é a de que o indivíduo pode buscar em suas experiências anteriores conhecimentos, sejam eles de fatos ou princípios, e técnicas apropriadas, para examinar e solucionar um problema qualquer. As habilidades podem ser classificadas como *intelectuais*, quando abrangerem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações – por exemplo, em uma conversação ou na realização de uma operação matemática – e como *motoras* ou *manipulativas*, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular, como na realização de um desenho ou na escrita a lápis, por exemplo (Bloom *et al.*, 1979; Gagné *et al.*, 1988).

Ao abordar as duas primeiras dimensões da competência (conhecimentos e habilidades), Durand (2000) utiliza a estrutura de análise do conhecimento sugerida por Sanchez (1997), explicando que habilidade refere-se ao *saber como fazer* algo dentro de determinado processo (*know-how*), enquanto conhecimento diz respeito ao *saber o que e por que fazer* (*know-what* e *know-why*), ou seja, à compreensão do princípio teórico que rege esse processo e seu propósito.

Finalmente, a **atitude**, terceira dimensão da competência, refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (Durand, 2000). Gagné *et al.* (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano que afetam o seu comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo esses autores, as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros. O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição, em relação à adoção de uma ação específica. Essa última dimensão está relacionada a um sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações. Portanto, por analogia, atitude refere-se ao *querer fazer*.

Vale ressaltar que a competência pressupõe interdependência e complementaridade entre conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, requer a aplicação conjunta dessas três dimensões em torno de um objetivo no trabalho.

## ***SOBRE A COMPETÊNCIA NOS DIFERENTES NÍVEIS ORGANIZACIONAIS***

Até aqui, referiu-se à competência no plano individual, como um atributo relacionado a uma pessoa. Alguns autores, no entanto, elevam o conceito a equipes de trabalho ou mesmo à organização como um todo. Zarifian (1999), por exemplo, sustenta que não se deve desconsiderar a perspectiva da equipe no processo produtivo e sugere que uma competência pode ser inerente a um grupo de trabalho. Para esse autor, em cada equipe se manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros. Isso porque há uma sinergia entre essas competências individuais e as interações sociais existentes no grupo. Da mesma forma, Le Boterf (1999) comenta que a competência coletiva de uma equipe de trabalho é uma propriedade que emerge da articulação e da sinergia entre as competências individuais de seus componentes.

Prahalad & Hamel (1990), por sua vez, tratam do conceito no nível organizacional, referindo-se à competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos, gerenciais e valores que geram um diferencial competitivo para a organização. Para esses autores, competências essenciais nas organizações são aquelas que conferem vantagem competitiva, geram valor distintivo percebido pelos clientes e são difíceis de ser imitadas pela concorrência. Nessa mesma linha, Green (1999) refere-se a competências organizacionais como os atributos de uma organização que a fazem eficaz. A mecânica de alta precisão da *Canon*, o *design* de motores leves e eficientes da *Honda* e a capacidade de conceber e produzir produtos miniaturizados da *Sony* são alguns dos exemplos de competência citados por Prahalad e Hamel (1990). No Brasil, a capacidade de geoprocessamento<sup>4</sup> da *Embrapa* (Guimarães, Borges-Andrade, Machado & Vargas, 2001), a inovação na concepção e produção de aviões comerciais da *Embraer* (Fleury & Fleury, 2001), a celeridade e confiabilidade na apuração de resultados eleitorais do *Tribunal Superior Eleitoral*, e a capacidade de prospecção e exploração de petróleo em águas profundas da *Petrobrás* (Carbone *et al.*, 2005) são exemplos comumente mencionados de competências no nível organizacional.

É possível, então, classificar as competências como **profissionais** ou **individuais** (aquelas relacionadas a indivíduos) e **organizacionais** (aquelas inerentes à organização como um todo ou a uma de suas unidades produtivas), ressaltando-se que as competências profissionais, aliadas a outros recursos e processos, dão origem e sustentação às competências organizacionais. A gestão por competências, como será visto a seguir, propõe-se a alinhar esforços para que competências profissionais possam gerar e sustentar competências organizacionais necessárias à consecução de objetivos estratégicos.

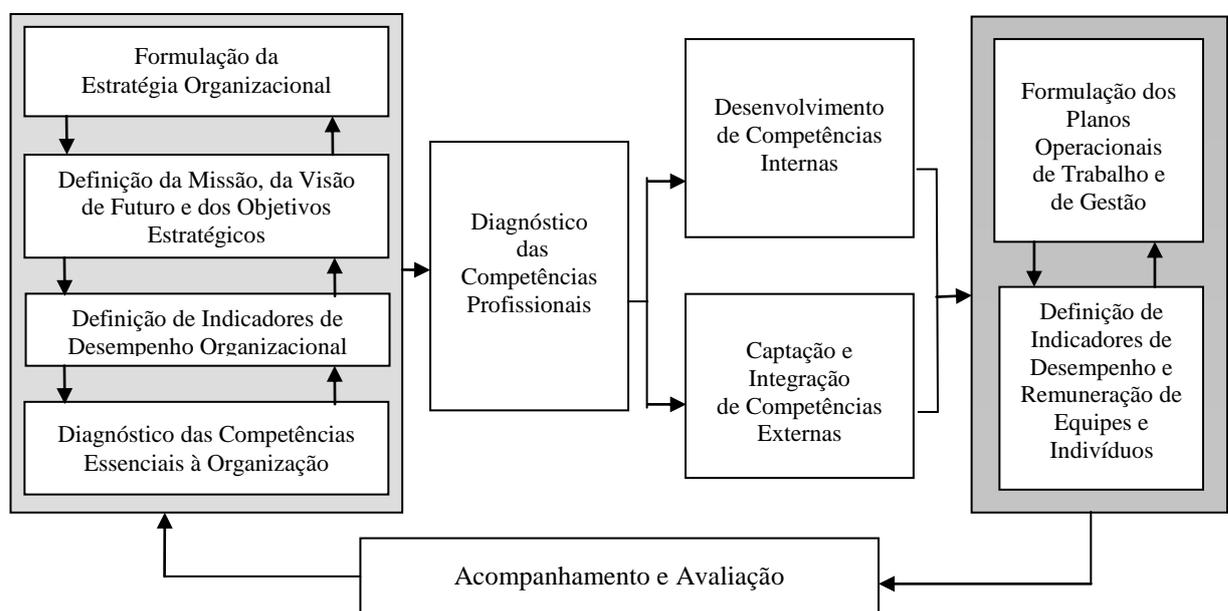
Dependendo da abordagem teórica adotada ou da finalidade prática que se deseja atribuir ao conceito, existem diversas outras tipologias e possibilidades de classificação das competências. Em razão da natureza do papel ocupacional desempenhado pelas pessoas, por exemplo, as competências individuais podem ser classificadas como técnicas e gerenciais, como sugere Cockerill (1994). Em razão de sua singularidade, as competências organizacionais podem ser classificadas como básicas (aquelas que representam atributos necessários ao funcionamento da organização, mas não distintivos em relação à concorrência) e essenciais (aquelas que representam atributos de caráter distintivo, que diferenciam a organização das demais), conforme sugere Nisembaum (2000). E quanto à sua relevância ao longo do tempo, conforme proposto por Sparrow & Bognanno (1994), as competências podem ser classificadas como emergentes (aquelas cujo grau de importância tende a crescer no futuro), declinantes (aquelas cujo grau de importância tende a diminuir no futuro), estáveis (as que permanecem relevantes ao longo do tempo) e transitórias (aquelas que se fazem importantes apenas em momentos críticos, crises e transições).

---

<sup>4</sup> A competência de geoprocessamento da EMBRAPA refere-se a um conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias que permitem à empresa analisar e inter-relacionar informações espaciais e espaço-temporais georreferenciais, de origem biótica, abiótica e socioeconômica, para realização de pesquisas agropecuárias de qualidade. Ver Guimarães *et al.* (2001).

## ***SOBRE A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS<sup>5</sup>***

Muitas empresas têm adotado a Gestão por Competências como modelo de gestão, visando orientar seus esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução de seus objetivos. Brandão e Guimarães (2001), ao analisarem os pressupostos e aplicações da Gestão por Competências, apresentam o diagrama disposto na Figura 2 para ilustrar as principais etapas ou fases desse modelo. É bom lembrar que todo modelo, por essência, é simplificador, de modo que o diagrama exposto a seguir não tem a pretensão de esgotar as atividades e interações afetas à Gestão por Competências, mas sim expor, de forma resumida, a lógica de funcionamento desse modelo.



**Figura 2:** Modelo de Gestão por Competências.

**Fonte:** Guimarães *et al.* (2001), com adaptações.

<sup>5</sup> Embora neste texto se utilize a expressão “gestão por competências” para denominar esse modelo de gestão, muitos autores adotam denominações diferentes para expressar concepções semelhantes. É comum na literatura sobre o assunto, por exemplo, a utilização de termos como “gestão de competências”, “gestão baseada em competências” e “gestão de desempenho por competências”, que, apesar das diferenças de ordem semântica, representam essencialmente a mesma idéia. Para efeito deste livro, optou-se por utilizar a denominação “gestão por competências” porque a partícula “por”, quando utilizada na formação de adjuntos, indica fim, propósito, destino, desejo. Assim, a expressão “gestão por competências” inspira a idéia de que o esforço gerencial tem como propósito alavancar, desenvolver, mobilizar competências, conforme sugerido por Le Boterf (1999) e Carbone *et al.* (2005).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BORGES-ANDRADE, Jairo E. & LIMA, Suzana M. Valle. Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise de papel ocupacional. *Tecnologia Educacional*, v.12, n.54, p.5-14, 1983.
- BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David R. & MASIA, Bertram B. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BLOOM, Benjamim S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H. & KRATHWOHL, David R. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BRANDÃO, Hugo Pena & GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.08-15, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino & BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.35, n.6, p.61-81, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena & FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. *Anais do 29º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD*, Brasília, ANPAD, 2005.
- BRUNO-FARIA, Maria de Fátima & BRANDÃO, Hugo Pena. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da Área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.35-56, 2003.
- CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Série Gestão de Pessoas, 2005.
- COCKERILL, Tony. The kind of competence for rapid change. In: MABEY, Christopher & ILES, Paul (org). *Managing Learning*. London: Routledge, 1994.
- DAVENPORT, Thomas H. & PRUSAK, Laurence. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DAVIS, Stan & BOTKIN, Jim. The coming of knowledge-based business. *Harvard Business Review*, Boston, p. 165-170, September-October, 1994.
- DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, Paris, 127, p.84-102, 2000.
- DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.
- GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J. & WAGER, Walter W. *Principles of Instructional Design*. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston, 1988.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MACHADO, Magali dos Santos & VARGAS, Miramar Ramos Maia. Forecasting core competencies in an R&D Environment. *R&D Management Review*, Manchester, UK, v.31, n.3, p.249-255, 2001.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: ***Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa***. Org. por Françoise Ropé & Lucie Tanguy. Campinas: Papirus, 1997.

LE BOTERF, Guy. ***Compétence et navigation professionnelle***. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

NISEMBAUM, Hugo. ***A competência essencial***. São Paulo: Infinito, 2000.

PRAHALAD, C.K. & HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. ***Harvard Business Review***, Boston, v.68, n.3, p. 79-91, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.*. ***Pesquisa social: métodos e técnicas***. São Paulo: Atlas, 1999.

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

SPARROW, Paul R. & BOGNANNO, Mario. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, Christopher & ILES, Paul (org). ***Managing Learning***. London: Routledge, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. ***Objectif compétence: pour une nouvelle logique***. Paris: Editions Liaisons, 1999.

**CAUSAS E EFEITOS DA EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO:  
PARA ENTENDER MELHOR A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA \***

---

\* BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie – RAM*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

## CAUSAS E EFEITOS DA EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO: PARA ENTENDER MELHOR A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA \*

### Introdução

No contexto de transformações sociais, econômicas e culturais por que passa a sociedade contemporânea, as organizações têm procurado desenvolver e incorporar inovações, sejam elas em produtos, processos produtivos ou modelos de gestão, que lhes permitam melhorar continuamente seu desempenho.

A gestão por competências<sup>1</sup> (CARBONE et al., 2005; HEENE; SANCHEZ, 1997; LE BORTERF, 1999; ZARIFIAN, 1999) se insere entre os modelos gerenciais propostos para aprimorar os desempenhos profissional e organizacional. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho de uma organização, esse modelo se propõe a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002; BITENCOURT, 2004).

Com a emergência da gestão por competências (GONCZI, 1999), grande discussão tem sido feita em torno do conceito de competência, suas dimensões e implicações. Por isso, esse termo adquiriu variadas conotações no campo da gestão organizacional, sendo analisado e utilizado de diferentes maneiras, conforme relatam McLagan (1997) e Brandão e Guimarães (2002), o que parece contribuir para a fragmentação teórica nesse campo de estudo.

No entanto, algumas teorias e pesquisas no campo da Psicologia Social e Organizacional, sobretudo aquelas relacionadas à cognição social e a abordagens instrucionais, ao serem cotejadas com proposições oriundas da área de Administração, podem auxiliar a esclarecer a natureza da competência e de seus elementos constitutivos. É o que sugere Bastos (2004), para quem as abordagens cognitivistas podem ser largamente utilizadas para analisar e explicar fenômenos e processos organizacionais.

Dessa forma, constitui objetivo deste ensaio discutir pressupostos e componentes da noção de competência, assim como os principais fatores que explicam a sua expressão no trabalho, à luz de abordagens cognitivistas, como aquelas relacionadas à atribuição de causa (HEIDER, 1958), ao estudo das relações entre atitude e comportamento (MARTIN-BARÓ, 1985) e à aprendizagem nas organizações (GONCZI, 1999). Pretende-se, também, apresentar semelhanças e relações entre conceitos e proposições das áreas de Psicologia Social e Organizacional e de Administração, buscando compreender as causas e efeitos da competência. Ao final, discute-se a influência da aprendizagem e do suporte organizacional sobre o desenvolvimento e a expressão de competências no trabalho.

### A Noção de Competência

No final da Idade Média, o termo competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, a expressão veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde,

---

\* BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie – RAM*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

passou a ser utilizada também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002).

Com a Revolução Industrial e o advento do *taylor-fordismo*, o termo competência foi incorporado à linguagem organizacional, sendo utilizado para qualificar a pessoa capaz de desempenhar eficientemente determinado papel. A partir da década de 1970, o interesse pelo assunto estimulou o debate teórico e a realização de pesquisas. Muitos autores procuraram criar definições próprias para o termo, chamando a atenção para variados aspectos da competência. Gilbert (1978), autor da área de Psicologia Organizacional, por exemplo, destaca que a competência é expressa em função do desempenho ou comportamento da pessoa no trabalho, enquanto Durand (2000), da área de Administração, dá ênfase aos elementos que constituem a competência, ou seja, aos conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa.

Por trás da proposta de Gilbert (1978) está expressa a base teórica influenciada pelo “movimento S-R”, que na psicologia advoga que a compreensão do comportamento deve estar vinculada à investigação das relações estabelecidas entre estímulos (S) e respostas (R). A proposta de Durand (2000), por outro lado, parece influenciada pelo “movimento S-O-R”, pois parte da premissa de que essas relações, para serem plenamente compreendidas, precisam levar em conta o que ocorre no indivíduo ou organismo (O), que mediará as relações entre estímulos (S) e respostas (R). Esse segundo movimento, em psicologia, constitui a base sobre a qual estão sustentadas as abordagens cognitivistas e pressupõe que a interação do indivíduo com o ambiente resulta em processos cognitivos ou na aquisição de conhecimentos, habilidade e atitudes.

Não obstante a possibilidade de interpretar a competência de múltiplas maneiras, é possível perceber a existência de duas grandes correntes teóricas, conforme sugere Dutra (2004). A primeira, representada principalmente por autores norte-americanos (BOYATZIS, 1982; McCLELLAND, 1973, por exemplo), entende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que permitem a ela realizar determinado trabalho ou lidar com uma dada situação. A segunda, representada sobretudo por autores franceses (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 1999, por exemplo), associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho (DUTRA, 2004).

Na última década, uma terceira vertente tem obtido destaque, à medida que busca adotar uma perspectiva integradora, procurando definir a competência a partir da junção de concepções das referidas correntes. Esse posicionamento é defendido por Gonczi (1999), para quem a competência associa atributos pessoais ao contexto de trabalho em que são utilizados, isto é, ao ambiente e às atividades que a pessoa realiza no trabalho. A competência é entendida, então, não apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também como o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto produtivo, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.

Sob essa perspectiva, evidentemente mais próxima do denominado “movimento S-O-R” e, portanto, de abordagens cognitivistas, competências podem ser entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações (CARBONE et al., 2005; FREITAS; BRANDÃO, 2005). Essas combinações representariam a letra “O”, que sugere ser o indivíduo capaz de desenvolver competências que mediam as relações que seu comportamento (R) estabelece com o ambiente (S). Segundo

Carbone et al. (2005), definições como essa parecem possuir aceitação mais ampla, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente organizacional, na medida em que consideram as diversas dimensões do trabalho (cognitiva, psicomotora e afetiva) e associam a competência ao desempenho, dentro de um contexto ou no âmbito de uma estratégia organizacional.

As competências humanas<sup>2</sup>, então, são reveladas quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se deparam (ZARIFIAN, 1999). Servem como ligação entre atributos individuais e a estratégia da organização (PRAHALAD; HAMEL, 1990). Assim, agregam valor, seja ele econômico ou social, a indivíduos e organizações, posto que contribuem para a consecução de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de pessoas, equipes e organizações, conforme ilustra a Figura 1 a seguir.



**Figura 1:** Componentes da competência humana.

**Fonte:** Fleury e Fleury (2001) e Dutra (2004), com adaptações e modificações.

Essa figura, além de sugerir a complementaridade de conhecimentos, habilidades e atitudes, mostra que a aplicação desses três elementos no trabalho gera um desempenho profissional (GONCZI, 1999; DURAND, 2000). Esse desempenho, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta no trabalho e pelas conseqüências desses comportamentos, em termos de realizações ou resultados (GILBERT, 1978), de tal forma que o desempenho competente possui valor tanto para a pessoa que o produz quanto para a organização em que ela trabalha.

A competência constitui, portanto, um conceito complexo e multifacetado, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Algumas teorias e pesquisas advindas da Psicologia Social e Organizacional, no entanto, podem ajudar a compreender os vários elementos que compõem esse conceito e as relações existentes entre eles, o que será discutido a seguir.

### Causas e Efeitos da Competência

Alguns estudos e teorias da área de Psicologia Social e Organizacional buscam utilizar o conhecimento sobre os elementos constitutivos de uma ação para interpretá-la ou predizê-la, isto é, procuram avaliar o papel de fatores que contribuem para um comportamento ou resultado. Sobre isso, Vonk (1998) esclarece que, para fazer inferências sobre o comportamento de uma pessoa, é preciso analisar as possíveis causas desse comportamento, e Bandura (1969) explica que a ação realizada pelo indivíduo pode ser determinada tanto por condições ou estímulos externos quanto por fatores intrínsecos ao sujeito. Como o comportamento no trabalho e suas conseqüências (realizações ou resultados) expressam a competência profissional (DURAND, 2000), então tais estudos podem ajudar a compreender o conceito e a natureza da competência.

Heider (1958) desenvolveu diversos estudos a respeito do comportamento interpessoal, procurando analisar o processo de determinar ou inferir a razão pela qual um comportamento ocorre. Seus estudos influenciaram numerosos pesquisadores e pensadores, dando origem à denominada Teoria da Atribuição de Causa. Essa teoria sugere que as pessoas atribuem, ao comportamento dos outros, dois tipos de causas: internas ou disposicionais (quando a causalidade é atribuída a fatores internos da pessoa); e externas ou situacionais (quando a causalidade é atribuída a fatores externos), conforme explicam Davis e Newstrom (1992). Assim, quando alguém está atrasado para uma reunião de trabalho, pode-se atribuir o atraso da pessoa a fatores internos, como a indiferença dela, por exemplo, ou a fatores externos que a impossibilitaram de chegar a tempo (VONK, 1998), como o trânsito ou um defeito em seu veículo, por exemplo. A noção de causa, portanto, em termos gerais, está associada à idéia de “agente” ou “força”, ou seja, ao pressuposto de que existem fatores que causam ou determinam certos eventos (efeitos). Sob essa perspectiva, a causalidade revela-se, então, quando o evento conseqüente sucede, no tempo, de forma consistente, o fator antecedente.

Segundo Heider (1958), o resultado de uma ação depende de aspectos disposicionais e situacionais. Os primeiros referem-se a propriedades (como a capacidade, por exemplo) que dispõem as pessoas, sob certas condições, a se comportarem de determinada maneira. Os últimos, por sua vez, dizem respeito a propriedades mais variáveis, presentes no ambiente, que influenciam a coordenação entre o resultado e as propriedades disposicionais do indivíduo, visto que podem aumentar ou reduzir a possibilidade de a pessoa manifestar suas capacidades.

Esse autor explica, ainda, que a disposição da pessoa para a ação pode ser determinada por dois elementos: um fator de poder (capacidade) e um fator de intencionalidade (HEIDER, 1958). A capacidade é condicionada por conhecimentos e habilidades, que tornam a pessoa capaz de realizar algo. O fator intencional, por sua vez, refere-se àquilo que a pessoa tenta fazer e à intensidade com que tenta fazê-lo. Manifesta-se na tentativa, impulsionando e orientando a ação, além de lhe dar caráter intencional (HEIDER, 1958). Para Atkinson (*apud* McCLELLAND, 1985), o fator de intencionalidade constitui aquilo que influencia a tendência de uma pessoa adotar certo comportamento. Equivale à determinação do indivíduo na busca por um objetivo.

Esses dois fatores (capacidade e intenção) são necessários para determinar a ação, mas nenhum deles, isoladamente, é suficiente. Heider (1958) explica que se uma pessoa tem capacidade, mas não tem intenção (ou motivação), ou vice-versa, não fará progresso na direção do objetivo. “Ser capaz” e “desejar” são vistos por esse autor como condições para o êxito de uma ação.

Nesse sentido, parece que conhecimentos, habilidades e atitudes, os três elementos constitutivos da competência, podem ser considerados propriedades disposicionais da pessoa, isto é, causas do desempenho ou da expressão de competências no trabalho. É importante, então, analisar cada um desses elementos e as relações entre eles.

De acordo com Durand (2000), o **conhecimento** corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “entender o mundo”. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Davis e Botkin (1994) e Davenport e Prusak (1998) explicam que o conhecimento deriva da informação, que, por sua vez, deriva de conjuntos de dados. Segundo esses autores, dados são séries de fatos ou eventos isolados; informações são dados que, uma vez agregados a outros dados, adquirem significado e relevância; e conhecimentos são conjuntos de informações, reconhecidas e integradas pela pessoa em um esquema cognitivo pré-existente, que causam impacto sobre seu julgamento ou comportamento. Para Bloom et al. (1979) e Gagné, Briggs e Wager (1988),

autores de teorias instrucionais, o conhecimento representa algo relacionado à lembrança de idéias ou fenômenos, isto é, algo armazenado na memória da pessoa por meio de processos psicológicos de aquisição e interpretação de informações.

A **habilidade**, por sua vez, refere-se ao *saber como fazer* algo (GAGNÉ et al., 1988) ou à capacidade da pessoa de fazer uso produtivo do conhecimento, ou seja, de instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação (DURAND, 2000). Esta dimensão está relacionada à capacidade de processamento cognitivo, ou seja, à capacidade de processar informações (como, por exemplo, relacionar idéias, reorganizar esquemas e derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) para resolver problemas ou para lidar com determinada situação (PRIMI et al., 2001).

Segundo Bloom et al. (1979), uma definição comum sobre habilidade é a de que o indivíduo pode buscar, em suas experiências anteriores, conhecimentos (sejam eles de fatos ou princípios) e técnicas apropriadas para examinar e solucionar um problema qualquer. As habilidades podem ser classificadas como *intelectuais*, quando abrangerem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações – como na realização de uma operação matemática, por exemplo – e como *motoras* ou *manipulativas*, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular (BLOOM et al., 1979; GAGNÉ et al., 1988), como na colocação de peças em uma linha de produção, por exemplo. Investigação realizada por McClelland (1985) aponta a habilidade como um importante preditor do desempenho. Segundo esse estudo, a combinação da habilidade com os motivos da pessoa e com fatores situacionais favoráveis explica grande parte do comportamento no trabalho.

Ao abordar esses dois primeiros elementos ou dimensões da competência (conhecimentos e habilidades), Durand (2000) utiliza a estrutura de análise do conhecimento sugerida por Sanchez (1997), explicando que habilidade refere-se ao *saber como fazer* algo em determinado processo (*know-how*), enquanto conhecimento diz respeito ao *saber o que e por que fazer* (*know-what* e *know-why*), ou seja, à compreensão do princípio teórico que rege esse processo e seu propósito. A associação de conhecimentos e habilidades, então, parece constituir o que Heider (1958) e outros teóricos da Atribuição de Causa denominam capacidade, conforme já descrito. Esses elementos, portanto, são propriedades disposicionais, visto que dispõem as pessoas a se comportarem de determinada maneira.

A **atitude**, como terceiro elemento ou dimensão da competência, refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (DURAND, 2000). Embora algumas investigações não tenham conseguido verificar empiricamente as relações entre a atitude e o comportamento, sobretudo por dificuldades metodológicas (MARTIN-BARÓ, 1985), a atitude é tida conceitualmente como uma propriedade que influencia, em certa medida, o comportamento da pessoa. Sob essa perspectiva, Gagné et al. (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano, que afetam o seu comportamento em relação a pessoas, objetos e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo esses autores, as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros. O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição ou intenção, em relação à adoção de uma ação específica.

Esse componente da competência está relacionado a um sentimento ou a um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações. A atitude, então, por analogia, refere-se ao que Heider (1958) denominou “desejar” e ao que Durand (2000) referiu-se como “querer fazer”, ou seja, constitui uma propriedade relacionada ao desejo, à disposição, à intenção, que influencia a tendência de a pessoa adotar determinado

comportamento. Para Sansone (1986), a atitude representa um componente da motivação intrínseca – aquela relacionada ao desejo ou à satisfação pessoal do indivíduo pelo trabalho que realiza. Caracteriza-se, portanto, como uma outra propriedade disposicional da pessoa.

Algumas pesquisas indicam que esses três elementos determinantes da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) possuem caráter complementar e interdependente, de forma que existe uma influência mútua entre eles. Estudo realizado por Sansone (1986), por exemplo, indicou que o conhecimento da pessoa a respeito dos padrões de competência requeridos em seu trabalho afetava não apenas a percepção dela sobre sua competência (auto-eficácia), mas também a sua disposição (ou seja, suas atitudes) para demonstrar as competências requeridas. Um experimento realizado por Harackiewicz, Sansone e Manderlink (1985) também indicou que conhecimentos adquiridos pelos sujeitos antes de uma atividade afetaram positivamente a sua auto-eficácia e o seu interesse pelo trabalho. Da mesma forma, uma habilidade pressupõe o domínio de conceitos, técnicas ou princípios específicos (BRANDÃO; GUIMARÃES; BORGES-ANDRADE, 2001) e o interesse da pessoa pelo trabalho influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades (POZO, 2002).

Diante do exposto, é possível afirmar que conhecimentos, habilidades e atitudes seriam propriedades disposicionais do indivíduo, constituindo causas de seus desempenhos ou da expressão de competências. Sabe-se também que as pessoas manifestam suas capacidades e motivos por meio da realização (HEIDER, 1958), ao transformar a capacidade potencial em ação real, de tal forma que a competência profissional é expressa pelos comportamentos que a pessoa adota no trabalho e pelos resultados decorrentes (CARBONE et al., 2005). Estes, por sua vez, têm como consequência a geração de valor, seja ele econômico ou social, tanto para a pessoa quanto para a organização em que ela atua, conforme já explicado.

Embora os modelos de Atribuição de Causa sejam por definição relacionados ao estudo das causas do comportamento (VONK, 1998), e não às suas consequências, estas não se fazem menos importantes para compreender a noção e a natureza da competência. Em estudo realizado por Harackiewicz et al. (1985), por exemplo, verificou-se que o valor percebido ou atribuído pelas pessoas à expressão de suas competências pode fazer com que se dediquem mais e se tornem mais envolvidas com o trabalho que realizam. Assim, o valor que um comportamento agrega à pessoa que o adota torna-se consequência e também causa da competência, na medida em que influencia as propriedades disposicionais do indivíduo.

Reeder et al. (2004), por sua vez, verificaram que comportamentos atribuídos a propriedades disposicionais da pessoa são mais valorizados (considerados mais importantes) que aqueles atribuídos a fatores situacionais. Em outros estudos, Vonk (1998) e Vonk e Konst (2003), ao investigarem as relações entre o comportamento e a percepção social, verificaram que as consequências do comportamento de uma pessoa podem influenciar o julgamento dos outros a respeito dela. Segundo Vonk (1998), quando o comportamento de uma pessoa tem uma consequência negativa para aquele que o julga ou avalia, então as inferências correspondentes são mais extremadas e negativas, especialmente se o comportamento é causado por fatores disposicionais do sujeito. Tais resultados trazem implicações importantes para os modelos de avaliação do desempenho humano no trabalho em que a avaliação é baseada na percepção das pessoas sobre as competências expressas pelo indivíduo avaliado.

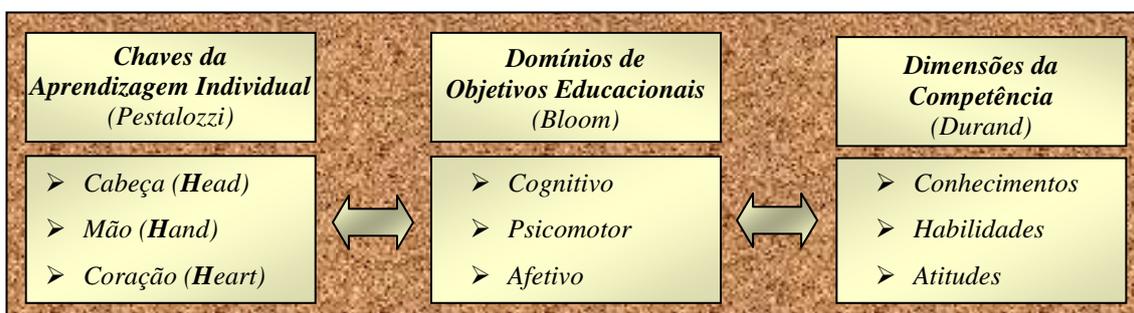
Considerando a necessidade de aperfeiçoar continuamente seu desempenho, as organizações estão impelidas à adoção de iniciativas que possam favorecer a expressão de competências desejadas no trabalho. Para tanto, pode-se promover processos de aprendizagem para desenvolvimento de competências, e, ainda, atuar sobre componentes situacionais, criando oportunidades favoráveis à manifestação de competências e afastando barreiras ambientais, questões que serão discutidas a seguir.

## O Papel da Aprendizagem e do Suporte Organizacional

A aprendizagem constitui o processo ou meio pelo qual se adquire a competência, enquanto o desempenho no trabalho representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu, da competência por ele adquirida em processos de aprendizagem (FREITAS; BRANDÃO, 2005). Desenvolver novas formas para prover oportunidades e experiências de aprendizagem constitui, portanto, um grande desafio para as organizações (CASEY, 1999), sobretudo porque a complexidade do ambiente organizacional faz surgir diversificadas demandas de aprendizagem, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (POZO, 2002).

Aprender implica em mudar conhecimentos, habilidades ou atitudes anteriores. Constitui uma mudança relativamente duradoura no comportamento da pessoa, transferível para novas situações com as quais ela se depara (POZO, 2002; SONNENTAG et al., 2004). A aprendizagem, portanto, está associada à noção de mudança e pode ser observada no trabalho quando se compara o desempenho da pessoa antes e depois de um processo de aprendizagem. O desempenho resultante da aplicação de novas competências revela que o indivíduo aprendeu algo novo: mudou sua forma de atuar (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Comparando-se os elementos ou dimensões da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) com proposições de autores de teorias instrucionais e de aprendizagem, é possível identificar relações conceituais entre a aprendizagem e a competência. Pestalozzi (*apud* LARROYO, 1974), por exemplo, idealizou a aprendizagem como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo. Bloom et al. (1973, 1979), por sua vez, desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais baseada em três domínios: cognitivo (objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais); psicomotor (objetivos vinculados ao desenvolvimento de habilidades motoras); e afetivo (objetivos que descrevem mudanças de interesses e de valores). A Figura 2 ilustra a analogia existente entre as chaves da aprendizagem individual (PESTALOZZI *apud* LARROYO, 1974), os domínios dos objetivos educacionais (BLOOM et al., 1973, 1979) e as dimensões da competência (DURAND, 2000), explicitando as relações de interdependência entre a aprendizagem e a competência.



**Figura 2:** As relações entre a aprendizagem e a competência.

Segundo Illeris (2004), o processo de aprendizagem envolve dois tipos de interação: uma entre o conteúdo (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a dinâmica da aprendizagem (motivação, consciência e atenção do aprendiz, entre outros processos); e outra entre o aprendiz e o ambiente em que ele está inserido, que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pelo que o indivíduo aprende. Le Boterf (1999) reforça esse entendimento,

ressaltando que o desenvolvimento de competências depende fundamentalmente da motivação do indivíduo para aprender, do sistema educacional disponível e de um ambiente de trabalho que estimule a aprendizagem.

É importante às organizações, então, o desenvolvimento de sistemas educacionais não apenas alinhados à sua estratégia, mas também adequados às necessidades de aprendizagem de seus funcionários, o que constitui, segundo Le Boterf (1999), elemento fundamental para conferir efetividade ao processo de desenvolvimento de competências.

Nesse contexto, estão em evidência abordagens denominadas trilhas de aprendizagem (FREITAS; BRANDÃO, 2005; BRANDÃO; CARBONE, 2004), rotas de aprendizagem para navegação profissional (LE BOTERF, 1999) e aprendizagem baseada em competências (GONCZI, 1999), que propõem a associação das competências profissionais desejadas pela organização com ações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento delas. Essas ações de aprendizagem, por sua vez, não ficam restritas a cursos formais e presenciais. Podem abranger livros, revistas, publicações internas, vídeos e filmes, cursos auto-instrucionais, *sites* na *Internet*, estágios e sessões de orientação profissional, entre outros, cabendo ao funcionário escolher a ação mais adequada às suas necessidades, gostos e preferências. A escolha da ação de aprendizagem mais apropriada para si faz parte não só da identificação da pessoa com o trabalho, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Na concepção de abordagens como essas, Le Boterf (1999) ressalta ser importante considerar as diversas possibilidades de aprendizagem existentes, inclusive o próprio ambiente de trabalho, que, segundo ele, constitui o principal espaço educacional dentro das organizações. Para esse autor, qualquer situação de trabalho pode tornar-se uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão (LE BOTERF, 1999). Talvez por isso muitos autores (WARR; DOWNING, 2000; HOLMAN; EPITROPAKI; FERNIE, 2001; ILLERIS, 2004, entre outros) estejam se dedicando ao estudo de modelos e estratégias de aprendizagem no trabalho.

Sobre o ambiente de trabalho, outro condicionante do desenvolvimento e da expressão de competências profissionais, é importante ressaltar que há evidências empíricas de que aspectos relacionados ao suporte disponível ao indivíduo, como o apoio oferecido pelo gestor e pelos colegas, incentivos e oportunidades de desempenho, e outras propriedades situacionais, afetam a transferência da aprendizagem, ou seja, a expressão de competências no trabalho. Estudo realizado por Colquitt et al. (*apud* SONNENTAG et al., 2004), por exemplo, identificou forte correlação positiva entre apoio gerencial e transferência da aprendizagem. Williams et al. (*apud* SONNENTAG et al., 2004), por sua vez, apontam que os profissionais procuram mais por *feedback* quando seus supervisores manifestam apoio, o que influencia positivamente a aprendizagem e o desempenho. Estudos realizados por Abbad (1999) e Bahry, Brandão e Freitas (2006) também apontam o suporte como condicionante do desempenho no trabalho. Evidenciam que o apoio oferecido pela organização à transferência da aprendizagem constitui um importante preditor da aplicação, no trabalho, dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos pela pessoa.

Entre os aspectos do ambiente que afetam a expressão de competências no trabalho, Sonnentag et al. (2004) destacam o arranjo organizacional (oportunidades, reconhecimento, incentivos e recompensas), fatores sociais (apoio gerencial, apoio de colegas e clima organizacional) e tecnologia (processos e instrumentos de trabalho). No que se refere à influência de incentivos sobre o comportamento no trabalho, por exemplo, pesquisa realizada por McClelland (1985) apontou que o valor atribuído pelas pessoas aos incentivos que recebem prediz o seu desempenho. Esse autor esclarece, ainda, que incentivos não precisam

ser necessariamente monetários, pois há estudos que mostram que as pessoas atribuem grande valor a benefícios não monetários, como “tempo livre” de trabalho e orientação de carreira, entre outros (McCLELLAND, 1985).

Como descrito, para favorecer o desenvolvimento e a expressão de competências no trabalho, as organizações podem atuar tanto sobre componentes disposicionais – promovendo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes –, como sobre fatores situacionais – criando um ambiente que seja estimulador da transferência da aprendizagem para o trabalho. Não obstante os esforços que têm sido realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência e de seus componentes, suas causas e efeitos, muitas questões ainda permanecem sem resposta, sugerindo a necessidade de se realizar mais investigações empíricas para compreender melhor a competência e seus antecedentes. Isso remete à necessidade de estabelecer uma agenda de pesquisas sobre o tema, o que será sugerido a seguir.

### **Considerações Finais**

A noção de competência caracteriza-se como complexa e multifacetada, podendo ser interpretada de diferentes maneiras. Embora esse conceito tenha emergido na área de Administração, algumas teorias, pesquisas e proposições de outras áreas de conhecimento, como a Psicologia Social e Organizacional, ajudam a compreender a natureza da competência e de seus componentes.

Como visto neste ensaio, estudos relacionados à atribuição de causa e à aprendizagem, entre outros, podem ser utilizados para interpretar a noção de competência, a partir da análise de suas causas e conseqüências.

Embora as investigações e modelos de atribuição de causa sejam por definição relacionados às causas dos comportamentos, e não às suas conseqüências, os teóricos da atribuição de causa poderiam considerar também os efeitos do comportamento em seus modelos, expandindo a perspectiva da atribuição, conforme sugerido por Vonk (1998). Isso poderia contribuir para a melhor compreensão dos efeitos da competência, isto é, do valor econômico e social gerado em decorrência da expressão de competências no trabalho.

Além disso, considerando o contexto de fragmentação teórica no qual está inserida a noção de competência, parece fundamental estudar empiricamente esse construto. Sobre isso, Brandão (2006) comenta que, embora nos últimos anos tenha ocorrido um aumento no número de pesquisas publicadas sobre competências no trabalho, esse tema ainda carece muito de investigações empíricas, em especial no Brasil.

Esse autor analisou criticamente os relatos de pesquisas empíricas sobre o assunto, publicados em importantes periódicos nacionais das áreas de Administração e Psicologia (Brandão, 2006). Além de identificar e discutir problemas e limitações das pesquisas revisadas, revelou carências, lacunas e questões relevantes para estudo do tema. Seu trabalho demonstrou que faltam pesquisas destinadas a examinar relações entre variáveis que são tidas como causas e conseqüências da expressão de competências no trabalho, de tal forma que importantes pressupostos teóricos, bastante mencionados pela literatura sobre o tema, ainda carecem de investigações empíricas.

Este é o caso de suposições como, por exemplo: a) o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes explica, em alguma medida, o desempenho no trabalho; b) a expressão de competências profissionais agrega valor, seja ele econômico ou social, ao indivíduo e à organização; c) conhecimentos, habilidades e atitudes – como componentes da competência humana – possuem caráter complementar e interdependente; d) a expressão de competências

humanas no trabalho explica, em alguma medida, o desempenho organizacional; e e) a adoção de estratégias de aprendizagem informal no trabalho está associada ao desenvolvimento de competências e à melhoria do desempenho. Tais hipóteses, embora representem pressupostos teóricos assumidos por diversos autores, conforme exposto neste ensaio, ainda necessitam de maior suporte empírico.

Como essas e outras suposições precisam ser melhor investigadas, organizações e pesquisadores poderiam se dedicar a, por exemplo:

- a) examinar as efetivas relações entre conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos tidos como componentes ou dimensões da competência profissional;
- b) investigar que fatores (disposicionais e situacionais) exercem maior influência sobre o desempenho ou a expressão de competências no trabalho;
- c) analisar como as competências humanas (ou seus elementos constitutivos) mediam as relações entre os estímulos presentes no ambiente organizacional e o comportamento adotado no trabalho;
- d) identificar que estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas ao desenvolvimento de competências e à melhoria do desempenho;
- e) examinar em que medida as competências expressas por pessoas e equipes de trabalho influenciam o desempenho organizacional;
- f) identificar estímulos e barreiras ao desenvolvimento e ao compartilhamento de competências no trabalho;
- g) investigar como a expressão de competências no trabalho agrega valor (econômico e/ou social) a pessoas, equipes de trabalho e organizações; e
- h) verificar em que medida o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes explica o desempenho humano no trabalho.

Tratando-se de estudo sobre um conceito em evidência e cujos pressupostos ainda carecem de investigações empíricas, espera-se que este ensaio tenha oferecido contribuições ao debate teórico e prático em torno do tema, bem como indicado caminhos para estudos futuros e ensejado a realização de novas pesquisas.

## Notas

<sup>1</sup> Embora neste ensaio se utilize a expressão “gestão por competências” para denominar esse modelo de gestão, muitos autores adotam denominações diferentes para expressar concepções semelhantes. É comum na literatura sobre o assunto a utilização de termos como, por exemplo, “gestão de competências”, “gestão baseada em competências” e “gestão de desempenho por competências”, entre outros, que, apesar das diferenças semânticas, representam essencialmente a mesma idéia. Neste ensaio, optou-se por utilizar a denominação “gestão por competências” porque a partícula “por”, quando utilizada na formação de adjuntos, indica fim, propósito, destino, desejo. Assim, a expressão “gestão por competências” inspira a idéia de que o esforço gerencial tem como propósito alavancar, desenvolver, mobilizar competências, conforme sugerido por Le Boterf (1999) e Carbone et al. (2005).

<sup>2</sup> Alguns autores (HEENE; SANCHEZ, 1997; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2002, por exemplo) classificam as competências como humanas ou profissionais (aquelas relativas a indivíduos) e como organizacionais (aquelas que constituem atributos da organização, e não de indivíduos isoladamente). Este ensaio trata apenas da competência no nível individual, como um atributo da pessoa.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- BAHRY, C. P.; BRANDÃO, H. P.; FREITAS, I. A. Efeitos da percepção de suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: o caso dos mestres e doutores do Banco do Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.
- BANDURA, A. **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- BASTOS, A. V. B. Cognição nas organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 7, p. 237-275.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BOYATZIS, R. E. **The competent management: a model for effective performance**. New York: John Wiley, 1982.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan./mar. 2004.
- BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.
- BRANDÃO, H. P.; CARBONE, P. P. A web como instrumento para construção de trilhas de aprendizagem. In: BAYMA, F. (Org.). **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2004. Cap. 3, p 86-91.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho. In: WOOD JR., T. (Org.). **Gestão empresarial: o fator humano**. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 3, p 55-70.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Professional competencies to achieve top standards of quality in retail banking services. In: THE BUSINESS ASSOCIATION OF LATIN AMERICAN STUDIES ANNUAL CONFERENCE, 17., 2001, San Diego. **Proceedings...** San Diego: BALAS, 2001.
- CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B.; VILHENA, R. M. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- CASEY, C. The changing contexts of work. In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Ed.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999. Cap. 2, p 15-28.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge: how organizations manage what they know**. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

DAVIS, S.; BOTKIN, J. The coming of knowledge-based business. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 5, p. 165-170, sept./oct. 1994.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1992.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Paris, v. 127, n. 1, p. 84-102, jan./fev. 2000.

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

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

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J.; WAGER, W. W. **Principles of instructional design**. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston., 1988.

GILBERT, T. F. **Human competence**: engineering worthy performance. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Ed.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999. Cap. 12, p. 180-196.

HARACKIEWICZ, J.; SANSONE, C.; MANDERLINK, G. Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: a process analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 48, n. 2, p. 493-508, feb. 1985.

HEENE, A.; SANCHEZ, R. **Competence based strategic management**. Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd., 1997.

HEIDER, F. **The psychology of interpersonal relations**. New York: John Wiley & Sons, 1958.

HOLMAN, D.; EPITROPAKI, O.; FERNIE, S. Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, London, v. 74, p. 675-681, dec. 2001.

ILLERIS, K. A model for learning in working life. **The Journal of Workplace Learning**. Bradford, UK, v. 16, n. 8, p. 431-441, dec. 2004.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 3, p. 103-133.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

- MARTIN-BARÓ, I. **Acción e ideología**: psicología social de centroamérica. San Salvador: UCA Editores, 1985.
- McCLELLAND, D. How motives, skills, and values determine what people do. **American Psychologist**, Washington, v. 40, n. 7, p. 812-825, july 1985.
- McCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, v. 28, n. 1, p. 01-14, jan. 1973.
- MCLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training & Development Journal**, Alexandria, USA, v. 51, n. 5, p. 40-47, may 1997.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-93, may/june 1990.
- PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2001.
- REEDER, G. D. et al. Dispositional attribution: multiple inferences about motive-related traits. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington, v. 86, n. 4, p. 530-544, apr. 2004.
- SANCHEZ, R. Managing articulated knowledge in competence-based competition. In: SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Ed.). **Strategic learning and knowledge management**. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1997. p. 163-187.
- SANSONE, C. A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 51, n. 5, p. 918-931, may 1986.
- SONNENTAG, S.; NIESSEN, C.; OHLY, S. Learning at work: training and development. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, Chichester, England, v. 19, p. 249-289, jan. 2004.
- VONK, R. Effects of behavioral causes and consequences on person judgments. **Personality & Social Psychology Bulletin**, Thousand Oaks, USA, v. 24, n. 10, p. 1065-1075, oct. 1998.
- VONK, R.; KONST, D. Effects of behavioral causes and consequences on perceived competence of leaders and subordinates. **Journal of Applied Social Psychology**, Columbia, USA, v.33, n. 8, p. 1684-1692, aug. 2003.
- WARR, P.; DOWNING, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**, London, v. 91, n. 3, p. 311-333, aug. 2000.
- ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**: pour une nouvelle logique. Paris: Editions Liaisons, 1999.

## **GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS\***

---

\* BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público – RSP**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

## GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS\*

### *Introdução*

A Gestão por Competências tem sido apontada como um modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se fundamentalmente a gerenciar o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a reduzir ao máximo a discrepância entre as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais e aquelas já disponíveis na organização.

A redução ou eliminação de eventuais lacunas de competências está condicionada ao mapeamento das competências necessárias à consecução da estratégia organizacional. Para realizar esse mapeamento, a organização pode fazer uso de diversos métodos e técnicas de pesquisa social, que auxiliam na realização de um diagnóstico, permitindo não apenas a identificação da lacuna de competências, mas também o planejamento de ações de recrutamento, seleção e desenvolvimento profissional, entre outras.

Sob essa perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar alguns métodos, técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para mapeamento de competências em organizações públicas e privadas. Para isso, apresenta-se a seguir uma revisão da literatura sobre o conceito de competência, o mapeamento e a gestão por competências, discutindo-se seus pressupostos e aplicações. Ao final, são levantadas implicações para o setor público e apresentadas recomendações práticas.

### *A noção de competência*

O surgimento de modelos de gestão baseados na noção de competência e, por conseguinte, sua incorporação ao ambiente organizacional, fizeram com que o termo competência adquirisse diferentes conotações, conforme relata McLagan (1997). Não se pretende aqui discutir as diversas correntes teóricas e abordagens conceituais existentes, pois o assunto já foi suficientemente tratado por muitos autores (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001; DUTRA, 2004; e FLEURY e FLEURY, 2001, entre outros).

Assim, para efeito deste artigo, entende-se competências individuais ou profissionais como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto ou estratégia organizacional (CARBONE et al., 2005; FREITAS e BRANDÃO, 2005). São reveladas quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se deparam (ZARIFIAN, 1999) e servem como ligação entre atributos individuais e a estratégia da organização (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Sob essa perspectiva, a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional. Esse desempenho, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta no trabalho e pelas suas conseqüências, em termos de realizações e resultados (GILBERT, 1978). O desempenho da pessoa, então, representa uma expressão de suas competências (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001). Por essa razão, alguns autores (SANTOS, 2001; e WHIDDETT e HOLLYFORDE, 1999) descrevem as competências individuais sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho.

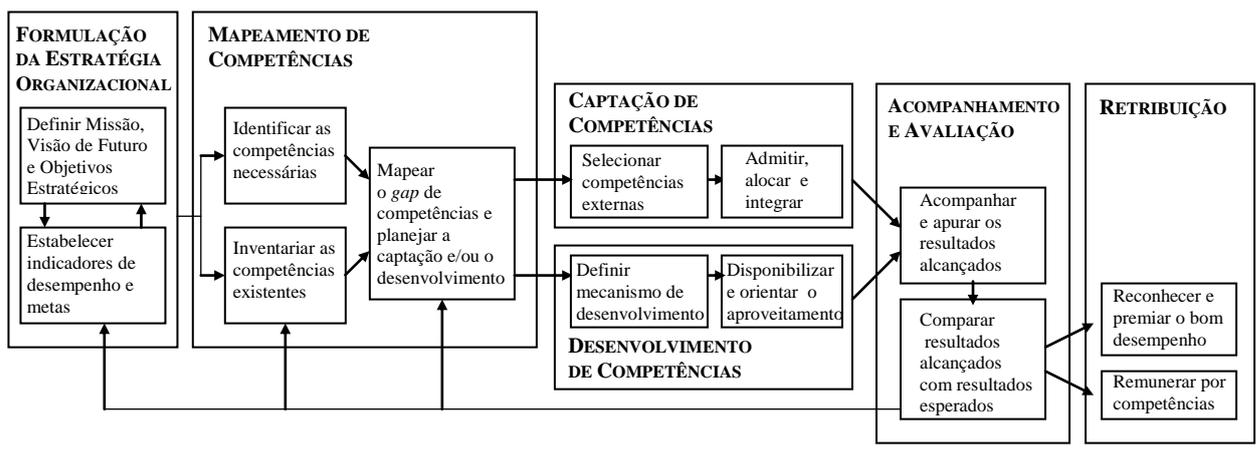
\* BRANDÃO, Hugo Pena & BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público – RSP*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

É importante ressaltar, ainda, que alguns autores associam o conceito de competência não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho ou mesmo a organizações. É o caso de Le Boterf (1999), para quem em cada equipe de trabalho se manifesta uma competência coletiva, que emerge das relações sociais que se estabelecem no grupo e da sinergia entre as competências individuais de seus membros. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, elevam o conceito ao nível organizacional, referindo-se à competência como um atributo da organização. É possível, então, classificar as competências como individuais ou profissionais (aquelas relacionadas a indivíduos) e organizacionais (aquelas inerentes a toda a organização ou a uma de suas unidades produtivas).

### A gestão por competências

A gestão por competências propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução de seus objetivos, conforme explicam Brandão e Guimarães (2001). O diagrama disposto na Figura 1 apresenta as principais etapas ou fases desse processo.

**Figura 1:** Modelo de gestão por competências.



Trata-se de um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia da organização, oportunidade em que são definidos sua missão, sua visão de futuro e seus objetivos estratégicos. Em seguida, são definidos indicadores de desempenho e metas, com base nos objetivos estratégicos estabelecidos.

Segundo Carbone et al. (2005), uma vez formulada a estratégia organizacional, torna-se possível realizar o mapeamento de competências, o que constitui a segunda etapa do processo. O mapeamento objetiva identificar o *gap* ou lacuna de competências, isto é, a diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis na organização, conforme será discutido adiante.

É importante ressaltar que, na ausência de ações de captação ou desenvolvimento de competências, por parte da organização, essa lacuna tende a crescer. Isso porque a complexidade do ambiente no qual as organizações estão inseridas faz com que sejam exigidas cada vez mais novas competências. As próprias competências internas, já disponíveis na organização, podem tornar-se obsoletas com o passar do tempo. Por isso, é fundamental realizar periodicamente o mapeamento e planejar a captação e o desenvolvimento de competências.

Segundo Brandão e Guimarães (2001), a captação diz respeito à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, que pode dar-se, no nível individual, por intermédio de ações de recrutamento e seleção de pessoas e, no nível organizacional, por meio de parcerias ou alianças estratégicas.

O desenvolvimento, por sua vez, refere-se ao aprimoramento das competências internas disponíveis na organização, que ocorre, no nível individual, por meio da aprendizagem e, no nível organizacional, por intermédio de investimentos em pesquisa (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001). A aprendizagem, portanto, é o meio pelo qual são desenvolvidas as competências profissionais, enquanto o desempenho da pessoa no trabalho representa uma manifestação da sua competência, ou seja, uma expressão daquilo que a pessoa aprendeu (FREITAS e BRANDÃO, 2005).

Na etapa de acompanhamento e avaliação, monitoram-se a execução de planos operacionais e de gestão e os respectivos indicadores de desempenho, visando identificar e corrigir eventuais desvios. Ao final do ciclo, são apurados os resultados alcançados e comparados com os que eram esperados.

Finalmente, na etapa de retribuição, a organização poderia reconhecer, premiar e remunerar, de forma diferenciada, as pessoas, equipes de trabalho e unidades produtivas que mais contribuíram para a consecução dos resultados planejados, o que serviria de estímulo à manutenção de comportamentos desejados e à correção de eventuais desvios.

No processo de gestão por competências, ilustrado pela Figura 1 anterior, a etapa de mapeamento de competências é de fundamental importância, pois dela decorrem as ações de captação e desenvolvimento de competências, avaliação e retribuição. Considerando a relevância dessa etapa e a carência de literatura que explore o tema em detalhes, o mapeamento de competências será melhor discutido no próximo tópico.

### ***Mapeamento de competências***

Conforme descrito, o mapeamento de competências tem como propósito identificar o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização (IENAGA, 1998). O passo inicial desse processo consiste em identificar as competências (organizacionais e individuais) necessárias à consecução dos objetivos da organização. Para essa identificação, geralmente é realizada primeiro uma pesquisa documental, que inclui a análise do conteúdo da missão, da visão de futuro, dos objetivos e de outros documentos relativos à estratégia organizacional (CARBONE et al., 2005). Depois, realiza-se a coleta de dados com pessoas-chave da organização, para que tais dados sejam cotejados com a análise documental, conforme proposto por Bruno-Faria e Brandão (2003). Podem ser utilizados, ainda, outros métodos e técnicas de pesquisa, como, por exemplo, observação, grupos focais e questionários estruturados com escalas de avaliação, como sugerem Guimarães et al. (2001) e Santos (2001).

Antes de discutir cada um dos métodos e técnicas aplicados ao mapeamento de competências, é importante observar alguns cuidados metodológicos que devem ser considerados para a descrição de competências. O mais indicado, segundo Carbone et al. (2005), é descrever competências individuais sob a forma de referenciais de desempenho, ou seja, de comportamentos objetivos e passíveis de observação no ambiente de trabalho. Quando a descrição não é clara, as pessoas podem dar a cada competência a interpretação que melhor lhes convém (CARBONE et al., 2005).

A descrição de uma competência, portanto, deve representar um **desempenho** ou **comportamento** esperado, indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer. Esse comportamento deve ser descrito utilizando-se um verbo e um objetivo de ação<sup>1</sup>. A ele pode ser acrescido, sempre que possível e conveniente, uma **condição** na qual se espera que o desempenho ocorra. Pode incluir, ainda, um **critério** que indique um padrão de qualidade considerado satisfatório, conforme exemplos dispostos no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1:** Exemplos de condições e critérios associados a competências.

COMPORTAMENTO (VERBO + OBJETO DA AÇÃO)	CRITÉRIO	CONDIÇÃO
Realiza análises financeiras	com precisão	utilizando diferentes modelos para estimar o retorno de investimentos
Atende aos cidadãos (usuários do serviço público)	com presteza e cordialidade	levando em consideração as suas expectativas e necessidades

Na descrição de competências, deve-se **evitar**:

- a) a construção de descrições muito longas e a utilização de termos técnicos, que dificultem a compreensão das pessoas;
- b) ambigüidades, como, por exemplo, “*implementa modelos de gestão bem sucedidos em outras organizações*”. Não se sabe, nesse caso, se a pessoa deve ser capaz de “*implementar, na organização em que trabalha, modelos de gestão que foram bem sucedidos em outras organizações*”, ou, então, “*implementar, em outras organizações, modelos de gestão bem sucedidos*”. Essa redação é ambígua, dando margem à dupla interpretação;
- c) irrelevâncias e obviedades, como, por exemplo, “*coordena reuniões que são marcadas*”. Neste caso, bastaria dizer: “*coordena reuniões*”;
- d) duplicidades, como, por exemplo, “*soluciona problemas de forma criativa e original*”;
- e) abstrações, como, por exemplo, “*pensa o inédito, sugerindo idéias que resolvam divergências*”. Neste exemplo, seria melhor dizer simplesmente: “*sugere idéias para solucionar problemas*”; e
- f) a utilização de verbos que não expressem uma ação concreta, ou seja, que não representem comportamentos passíveis de observação no trabalho, como, por exemplo, saber, apreciar, internalizar, acreditar e pensar, entre outros.

Para obter boas descrições de competências, Bruno-Faria e Brandão (2003) sugerem:

- a) utilizar verbos que expressem uma ação concreta, ou seja, que representem comportamentos observáveis no trabalho, como, por exemplo, analisar, organizar, selecionar, operar, comunicar, avaliar e formular, entre outros;
- b) submeter as descrições à crítica de pessoas-chave da organização, visando identificar possíveis inconsistências e inadequações; e
- c) realizar validação semântica<sup>2</sup> das competências descritas, visando garantir que todos os funcionários compreendam o comportamento descrito.

Com base nessas considerações sobre a descrição de competências, pode-se, então, discutir as principais técnicas de pesquisa e procedimentos utilizados para identificar competências relevantes à consecução dos objetivos organizacionais. Conforme descrito, geralmente primeiro é realizada uma análise dos documentos que compõem o planejamento estratégico da organização. Essa análise de conteúdo da estratégia organizacional objetiva identificar categorias, descrever objetivamente o conteúdo de mensagens e identificar indicadores que permitam fazer inferências a respeito de competências relevantes para concretização dos objetivos da organização, conforme sugerem Guimarães et al. (2001).

Ao assessorar o mapeamento de competências em um órgão público, Bruno-Faria e Brandão (2003) fizeram uma análise detalhada do conteúdo de documentos que compunham sua estratégia, publicados em portarias e decretos governamentais. Referido órgão era responsável pela gestão de funções administrativas em uma unidade da federação, tendo *status* de Secretaria de Estado. Entre suas atribuições, figuravam o planejamento, a capacitação e a gestão de servidores públicos para diversos órgãos do governo. Na visão de futuro dessa Secretaria, que expressava a situação futura desejada por ela para um período aproximado de 3 anos (amplitude temporal da visão), havia, entre outras, as seguintes menções (GDF, 2001, p. 14):

*“Recursos físicos, materiais, tecnológicos e financeiros adequados para o desempenho das atividades da Secretaria”;*

*“Agentes públicos capacitados, motivados e comprometidos com a excelência dos serviços prestados à sociedade”.*

Ou seja, ao final desse período, a Secretaria esperava possuir todos os recursos necessários ao desempenho de suas funções, assim como prover o Estado de servidores públicos qualificados e comprometidos com a qualidade dos serviços prestados à população. Foram realizadas, então, a análise e a interpretação dessa visão de futuro e de outros documentos disponíveis na Secretaria. Verificou-se que, se o processo de desenvolvimento dos servidores ficasse limitado a ações formais de capacitação, as quais estavam sujeitas a limitações orçamentárias, dificilmente a Secretaria conseguiria concretizar a sua visão de futuro. Para conseguir os recursos de que necessitava e promover a capacitação dos servidores, seria preciso não só estabelecer parcerias com a sociedade civil organizada e o segmento empresarial, mas também estimular o autodesenvolvimento e a profissionalização dos servidores. Pôde-se inferir, então, que para concretizar a visão de futuro, alguns servidores dessa Secretaria deveriam possuir, entre outras, as seguintes competências individuais:

*Realiza parcerias com a sociedade civil e o segmento empresarial, visando obter recursos necessários à consecução dos objetivos da Secretaria; e*

*Planeja e implementa ações de comunicação interna (endomarketing) para estimular o autodesenvolvimento e a profissionalização dos servidores públicos.*

A entrevista constitui outra técnica de pesquisa bastante aplicada ao mapeamento de competências. Geralmente é utilizada para cotejar a percepção dos entrevistados com os dados apurados na análise documental, visando identificar as competências relevantes à organização, a exemplo do que foi realizado por Brandão et al. (2002) em um banco público.

Neste caso, o entrevistador seleciona as pessoas a serem entrevistadas entre aquelas que possuem maior conhecimento da organização. Depois, formula um roteiro de perguntas e agenda as entrevistas. Ao iniciar a coleta de dados, o entrevistador deve expor ao respondente os objetivos do trabalho e a importância de sua colaboração, bem como garantir o anonimato para quaisquer declarações. Deve-se, ainda, valorizar a participação do respondente, buscando uma relação de empatia, conforme descrito por Lodi (1991).

Para compor o roteiro da entrevista, Carbone et al. (2005) sugerem a utilização de questões, como, por exemplo: Que competências profissionais você julga relevantes para a consecução dos objetivos organizacionais? Para que a organização consiga concretizar sua estratégia, os funcionários devem ser capazes de quê? Como você reconhece um desempenho competente?

É recomendável gravar os depoimentos e registrar notas que facilitem a compreensão das respostas. Findas as entrevistas, as respostas devem ser transcritas e analisadas, conforme sugerem Richardson et al. (1999), visando identificar e descrever de forma objetiva as competências mencionadas pelos entrevistados como relevantes. Na análise do conteúdo das entrevistas, deve-se interpretar o discurso do entrevistado, procurando identificar aspectos subjacentes às respostas (CARBONE et al., 2005).

No mapeamento de competências relevantes a atendentes da área de seguridade (em um banco comercial), por exemplo, Brandão et al. (2001) formularam a seguinte pergunta: “*Que competências você julga importantes para que atendentes possam prestar um atendimento de excelência ao cliente?*”. O respondente, um executivo da empresa, deu o depoimento a seguir:

*“Acho muito importante o atendente interpretar o comportamento do consumidor. Você sabia que lá em Belo Horizonte um funcionário percebeu que homens recentemente divorciados são mais predispostos a adquirir planos de previdência privada para seus filhos? Isto porque se sentem ‘culpados’ por estarem pouco presentes na educação das crianças. Dessa forma, buscam alguma compensação para os filhos, algo que possa contribuir para o seu bem-estar futuro.”*

Realizada a análise do conteúdo dessa e de outras respostas, os autores chegaram à descrição das competências profissionais consideradas relevantes para atendentes de empresa estudada, sendo uma delas assim descrita: “*Identifica oportunidades negociais a partir do conhecimento do comportamento do consumidor*”. É importante, ainda, verificar a frequência com que cada competência é mencionada nas entrevistas, visto que o número de menções realizadas a respeito de determinado item é um indicativo da sua relevância, conforme sugerem Brandão et al. (2002).

Muitas vezes, nem o pesquisador nem os profissionais objeto do estudo dispõem de tempo para entrevistas individuais. Nesse caso, uma alternativa é realizar uma entrevista coletiva, também denominada grupo focal ou *focus group*. Em um grupo focal, o entrevistador atua como um moderador, estimulando e coordenando a discussão dos participantes a respeito de determinado tema, a fim de obter os dados desejados (MATTAR, 1996).

Os grupos geralmente possuem entre 5 e 10 participantes, pois número superior a esse pode dificultar a expressão de todos os componentes, enquanto número inferior pode não gerar idéias ou manifestações suficientes. É recomendável, ainda, que os participantes tenham características demográficas e socioeconômicas semelhantes, para que haja identificação e integração entre eles, facilitando a discussão, conforme recomendado por Mattar (1996).

Segundo Carbone et al. (2005), a exemplo do que ocorre na entrevista individual, o entrevistador necessita elaborar um roteiro de questões e estabelecer os procedimentos para registro dos dados, o tamanho e a composição do grupo. A discussão realizada pelo grupo focal deve ser transcrita e analisada, visando identificar quais competências os entrevistados mencionaram como relevantes à organização.

Para identificar o comportamento competente, o pesquisador pode optar, ainda, pela observação. Esta constitui-se em uma análise detalhada do objeto estudado, ou seja, das competências relevantes ao trabalho das pessoas.

Segundo Viegas (1999) e Mattar (1996), a observação pode ser do tipo “participante”, quando o investigador atua como se fosse um integrante da equipe de trabalho. Pode, ainda, ser do tipo “não participante”, quando o observador não compõe a equipe, atuando apenas como um espectador.

Independentemente do tipo de observação realizada, é fundamental, para o bom desenvolvimento do processo de coleta de dados, que seja mantido um relacionamento amistoso e um clima de confiança entre o investigador e os componentes da equipe de trabalho. Por meio da observação, torna-se possível identificar as competências que indivíduos e grupos expressam no trabalho e o grau de importância delas para o exercício de uma atividade.

Carbone et al. (2005) ressaltam que uma das vantagens da observação, no mapeamento de competências, refere-se à possibilidade de verificar detalhes do desempenho de pessoas e grupos, identificando dados que poderiam ser omitidos pelos pesquisados, caso a coleta fosse realizada por meio de entrevistas ou questionários.

O questionário, por sua vez, é talvez a técnica mais utilizada para mapear competências relevantes a um contexto organizacional. A formatação desse instrumento de pesquisa geralmente requer a aplicação prévia de uma ou mais das técnicas já relatadas (análise documental, observação e entrevista), com o objetivo de identificar elementos para compor os itens do questionário, a exemplo do trabalho realizado por Brandão et al. (2001), em um banco público, e por Bruno-Faria e Brandão (2003), em uma secretaria de Estado.

Neste caso, o pesquisador identifica, por meio de análise documental e/ou entrevistas, competências consideradas relevantes à organização. Depois, ordena e descreve essas competências – que deverão compor os itens do questionário –, eliminando ambigüidades, duplicidades e irrelevâncias, conforme descrito por Brandão et al. (2001). Para elaboração dos enunciados e itens do instrumento, deve-se evitar frases longas e expressões técnicas, extremadas ou negativas, conforme sugerem Rocha e Christensen (1997), Viegas (1999) e Richardson et al. (1999).

A próxima etapa consiste em definir a escala mais adequada para os respondentes do questionário avaliarem o grau de importância das competências. Segundo Brandão et al. (2001), pode-se utilizar, por exemplo, uma escala do tipo “diferencial semântico”, também conhecida como escala de *Osgood*, que utiliza adjetivos de significados opostos em seus extremos. Neste caso, o enunciado do questionário poderia ter o seguinte formato:

*Por favor, considerando os atuais objetivos da organização em que você trabalha, assinale um número de UM a SEIS, na escala à direita de cada item, a fim de indicar o quão importante você considera cada uma das competências relacionadas a seguir. Lembre-se: quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **menor** o grau de importância da competência, e quanto mais próximo do número **SEIS** você se posicionar, **maior** o grau de importância.*

<b>Competências</b>	<b>Escala – Graus de Importância</b>
<i>Identifica oportunidades negociais a partir do conhecimento do comportamento do consumidor.</i>	Nem um Pouco ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ Extremamente Importante
<i>Comunica-se, na forma oral e escrita, com clareza e objetividade.</i>	Nem um Pouco ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ Extremamente Importante

Fonte: Brandão (1999), com adaptações.

Outra alternativa é utilizar uma escala tipo *Likert* para avaliar o grau de importância das competências, conforme sugerido por Carbone et al. (2005). Enquanto na escala de *Osgood* apenas os pontos extremos da escala recebem rótulos, na escala tipo *Likert* todos os pontos recebem rótulos específicos, como, por exemplo: 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Medianamente importante; 4 – Muito importante; 5 – Totalmente importante. Neste caso, o enunciado do questionário poderia ser o seguinte:

*Por favor, considerando os atuais objetivos da organização em que você trabalha, assinale um número de UM a CINCO, nos parênteses à direita dos itens, utilizando a escala abaixo para indicar o quão importante você considera as competências a seguir relacionadas. Escala: 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Medianamente importante; 4 – Muito importante; 5 – Totalmente importante .*

<b>Competências</b>	<b>Graus de Importância</b>
<i>Identifica oportunidades negociais a partir do conhecimento do comportamento do consumidor.</i>	( )
<i>Comunica-se, na forma oral e escrita, com clareza e objetividade.</i>	( )

Definida a escala a ser utilizada (*Osgood* ou *Likert*), é importante então estabelecer o número de pontos. Alguns pesquisadores (ROCHA e CHRISTENSEN, 1997, por exemplo), sugerem a utilização de escalas com no mínimo 4 e, no máximo, 10 intervalos. Alegam que, utilizando-se escalas com menos de 4 pontos pode não haver diferenciação satisfatória e, com mais de 10 pontos, as pessoas podem ter dificuldade para responder. Se o número de intervalos for ímpar, por sua vez, torna-se possível atribuir uma resposta neutra; se for par, não se admite a neutralidade.

É possível também utilizar uma escala comparativa, em que se compara a importância de uma competência em relação à outra. Ou, ainda, uma escala de ordenação, solicitando ao respondente que ordene as competências de acordo com a importância de cada uma, colocando em primeiro lugar a competência considerada mais importante e em último a menos importante, a exemplo de trabalho realizado por Santos (2001). Neste caso, o enunciado do questionário poderia ser, por exemplo, o seguinte:

*Por favor, ordene as competências relacionadas a seguir, de UM a QUATRO, colocando em primeiro lugar a competência mais importante e, em último, a menos importante para consecução dos objetivos organizacionais.*

<b>Competências</b>	<b>Ordem de Importância</b>
<i>Identifica oportunidades negociais a partir do conhecimento do comportamento do consumidor.</i>	( )
<i>Implementa ações de comunicação interna para estimular o desenvolvimento profissional.</i>	( )
<i>Comunica-se, na forma oral e escrita, com clareza e objetividade.</i>	( )
<i>Colabora com os colegas de trabalho, visando atingir os objetivos da equipe em um clima de harmonia.</i>	( )

É importante também incluir, ao final do questionário, uma seção destinada aos dados pessoais e profissionais do respondente, como, por exemplo: idade, gênero, grau de escolaridade, formação, cargo exercido, tempo em que trabalha na organização, e outros elementos relevantes, conforme o caso. Tais dados permitem ao pesquisador identificar, por meio de análises estatísticas, por exemplo, se o padrão de respostas dos respondentes do sexo masculino difere das respostas atribuídas por respondentes do sexo feminino, ou, ainda, se pessoas com formação superior atribuem respostas diferentes das dos respondentes sem formação superior, conforme exemplos disponíveis em Brandão et al. (2001) e Bruno-Faria e Brandão (2003).

Independentemente da escala de avaliação utilizada, é importante realizar uma validação semântica do questionário antes de sua aplicação, conforme sugerido por Pasquali (1997), visando verificar se o enunciado, a escala e os itens do instrumento são compreendidos pelos respondentes. Para realizar essa análise, o pesquisador deve aplicar o questionário a uma pequena amostra e depois entrevistar os respondentes, procurando identificar eventuais dificuldades de resposta, falhas ou incorreções no questionário, eliminar ambigüidades e itens sugestivos, a exemplo do que foi feito por Brandão et al. (2001) e por Bruno-Faria e Brandão (2003). Realizados eventuais ajustes ou correções no instrumento de pesquisa, o pesquisador pode finalmente aplicar os questionários.

Além da identificação das competências necessárias à estratégia organizacional, o mapeamento de competências pressupõe também inventariar as competências internas já disponíveis na organização, com o propósito de identificar a lacuna entre as competências necessárias e as já existentes na organização (CARBONE et al., 2005).

A identificação das competências disponíveis na organização geralmente é realizada por meio de instrumentos de avaliação de desempenho, uma vez que a competência individual é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho, conforme apontado por Brandão e Guimarães (2001).

Uma vez realizado o mapeamento da lacuna de competências, pode-se então planejar e realizar a captação e/ou o desenvolvimento de competências profissionais, visando minimizar essa lacuna, bem como retribuir os profissionais que manifestam, de forma exemplar, as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, conforme ilustra a Figura 1 anterior.

A seguir são levantadas implicações para o setor público e apresentadas recomendações de ordem prática.

### ***Considerações finais***

No contexto atual, a eficiência e a eficácia das organizações parecem derivar, cada vez mais, de sua capacidade de desenvolver competências e integrá-las em torno dos objetivos organizacionais. No setor privado, esse e outros pressupostos afetos a gestão por competências parecem já ter sido incorporados ao ambiente organizacional, fundamentando a prática gerencial.

Isso tem ocorrido sobretudo pelo interesse por modelos de gestão que estimulem a aprendizagem, a adaptação e a inovação, capacidades consideradas essenciais numa conjuntura de aceleração do desenvolvimento tecnológico e de crescente exigência por maiores níveis de produtividade.

O setor público também tem procurado acompanhar esse movimento, buscando adotar a gestão por competências como alternativa de gestão flexível e empreendedora, que possibilite melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços públicos (Guimarães, 2000).

Sob essa perspectiva, os métodos e técnicas de mapeamento de competências descritos neste artigo constituem elemento central na gestão por competências, sendo úteis para nortear a orientação profissional, a avaliação de desempenho, o planejamento de carreira e o desenvolvimento de competências dos servidores públicos, entre outros processos, de forma a proporcionar melhorias na qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Cabe ressaltar, no entanto, que a aplicabilidade, em organizações públicas, de alguns processos afetos à gestão por competências, ainda carecem de discussões mais aprofundadas e investigações empíricas a respeito. Embora diversas empresas públicas e agências reguladoras já adotem pressupostos da gestão por competências, como é o caso do Banco do Brasil (Brandão et al., 2001), da Caixa Econômica Federal (Ribeiro, 1999), da Embrapa (Guimarães et al., 2001) e da ANEEL (Ávila, 2005), algumas questões parecem permanecer sem respostas: Poderia o setor público instituir formas de remuneração variável baseadas na expressão de competências individuais? Como realizar concursos públicos baseados nas competências mapeadas? Quais as implicações da gestão por competências no provimento de cargos de confiança? Em que medida a expressão de competências profissionais, por parte dos servidores públicos, explicam o desempenho organizacional? Esses e outros aspectos ainda precisam ser melhor estudados e discutidos.

Constitui também um desafio para as organizações públicas assumir um papel “qualificante”, como sugere Zarifian (1999), no sentido de apoiar as iniciativas de desenvolvimento profissional, criar um ambiente que seja propício à aprendizagem e oferecer aos servidores reais oportunidades de crescimento na carreira.

É importante lembrar ainda que, por possuir caráter eminentemente dinâmico, uma competência pode ganhar ou perder relevância ao longo do tempo. É recomendável, então, que a organização defina não apenas o grau de importância atual de suas competências, mas também estime a sua relevância futura. Isso permitiria agir proativamente, desenvolvendo no presente competências que serão importantes no futuro.

Finalmente, recomenda-se evitar a adoção de listas genéricas de competências, desprovidas de contexto ou desalinhadas da estratégia organizacional. Cada organização tem suas particularidades, cultura, estrutura e estratégia, entre outros elementos, que a distingue das demais, exigindo a definição de rol de competências contextualizado e adequado às suas necessidades específicas.

## **Notas**

<sup>1</sup> Estes procedimentos e exemplos foram sugeridos por Mager (1990) para a formulação de objetivos instrucionais, mas, segundo Carbone et al. (2005), se aplicam à descrição de competências.

<sup>2</sup> Esse procedimento consiste em entrevistar funcionários com diferentes características (gênero, idade, nível de escolaridade, cargo exercido, etc), objetivando identificar e corrigir eventuais incorreções, falhas, itens sugestivos e ambigüidades, para garantir que as descrições dos comportamentos sejam bem compreendidas pelas pessoas a que se destinam. Ver Pasquali (1997).

## Referências

- ÁVILA, Melissa. **Gestão de pessoas por competências: o caso de uma experiência inovadora no setor público**. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoas), Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2005.
- BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão baseada em competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília - UnB, 1999.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 08-15, jan/mar, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 6, p. 61-81, nov/dez, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências Emergentes na indústria bancária: um estudo de caso. **Revista Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 173-190, out, 2002.
- BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da Área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 35-56, jul/set, 2003.
- CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREITAS, Isa A.; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: **Anais do 29º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD**, Brasília, Anpad, 2005.
- GILBERT, Thomas F. **Human competence: engineering worthy performance**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 3, mai/jun, 2000.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MACHADO, Magali dos Santos; VARGAS, Miramar Ramos Maia. Forecasting core competencies in an R&D Environment. **R&D Management Review**, Manchester, UK, v.31, n.3, p.249-255, 2001.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. Secretaria de Estado de Gestão Administrativa: **Plano Estratégico**. Brasília, mar. 2001.
- IENAGA, Celso H. **Competence Based Management: Seminário Executivo**. São Paulo: Dextron Consultoria Empresarial, 1998.

- LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Ed. d'Organisation, 1999.
- LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing – Volume 1: metodologia e planejamento**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MAGER, Robert F. **Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction**. Belmont (EUA): Fearon-Pitman Publishers, 1990.
- MCLAGAN, Patrícia A. Competencies: the next generation. **Training & Development**, v. 51, n. 5, p.40-47, 1997.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, May-June, 1990.
- RIBEIRO, Lore Mânica. Competências organizacionais e humanas de uma organização financeira estatal: o ponto de vista de seus gerentes. In: **Anais do 23º Encontro Anual da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**, Foz do Iguaçu, Anpad, 1999.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, Angela da; CHRISTENSEN, Carl. **Notas sobre a construção de questionários**. Rio de Janeiro: Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração-COPPEAD/UFRJ, mimeo, 1997.
- SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo, v.36, n.2, p.25-32, abr./jun., 2001.
- VIEGAS, Waldyr. **Fundamentos de metodologia científica**. Brasília: Paralelo 15 & Editora Universidade de Brasília, 1999.
- WHIDDETT, Steve; HOLLYFORDE, Sarah. **The competencies handbook**. London: Institute of Personnel and Development, 1999.
- ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence: pour une nouvelle logique**. Paris: Ed. Liaisons, 1999.

## **TRILHAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS\***

---

\* FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD**. Brasília: ANPAD, 2005.

## TRILHAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS\*

### RESUMO

Apoiando-se na abordagem da gestão por competências, o presente artigo tem como objetivo principal discutir a utilização da noção de trilhas de aprendizagem como alternativa para o desenvolvimento de competências. Foram analisados pressupostos, proposições e práticas que permeiam essas abordagens, discutindo-se, entre outros tópicos, o conceito de competência, a interdependência entre a aprendizagem e a competência, e a construção de trilhas de desenvolvimento profissional. A partir de dados coletados por pesquisa documental, busca na *Internet* e observação participante, relatou-se a experiência do Banco do Brasil na implementação de um modelo de educação corporativa baseado na noção de trilhas de aprendizagem. Concluiu-se que a utilização das tradicionais grades de treinamento, as quais pessoas são submetidas com obrigatoriedade de participação, parecem aprofundar o controle psicossocial da organização sobre seus empregados, uma vez que estas desconsideram preferências, necessidades e aspirações individuais. A noção de trilhas de aprendizagem, por outro lado, parece ajustar-se melhor à lógica das competências, por considerar não apenas as expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados, mas, também, ritmos e estilos de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais.

### INTRODUÇÃO

A dinâmica organizacional tem sido tema bastante explorado nos últimos anos. Pesquisas e ensaios teóricos frequentemente abordam as mudanças no ambiente empresarial e a utilização de tecnologias gerenciais para fazer frente a uma conjuntura cada vez menos estável. São comuns as tentativas de identificar modelos de gestão mais eficazes, fontes de vantagem competitiva e mecanismos para promover o desenvolvimento organizacional.

A gestão por competências<sup>1</sup> tem sido apontada como um modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais.

Nesse contexto, a noção de trilhas de aprendizagem surge como estratégia para promover o desenvolvimento de competências, tomando-se como referência não só as expectativas da organização, mas também conveniências, necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas.

O presente artigo tem como objetivo descrever a utilização do conceito de trilhas de aprendizagem como alternativa para o desenvolvimento profissional num contexto de gestão por competências, analisando e discutindo as principais proposições e práticas que permeiam essas abordagens. Discute-se, entre outros tópicos, a noção de competência, a interdependência entre a aprendizagem e a competência, e a construção de trilhas de aprendizagem, sendo apresentadas, ao final, conclusões e recomendações de ordem prática.

---

\* FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD**. Brasília: ANPAD, 2005.

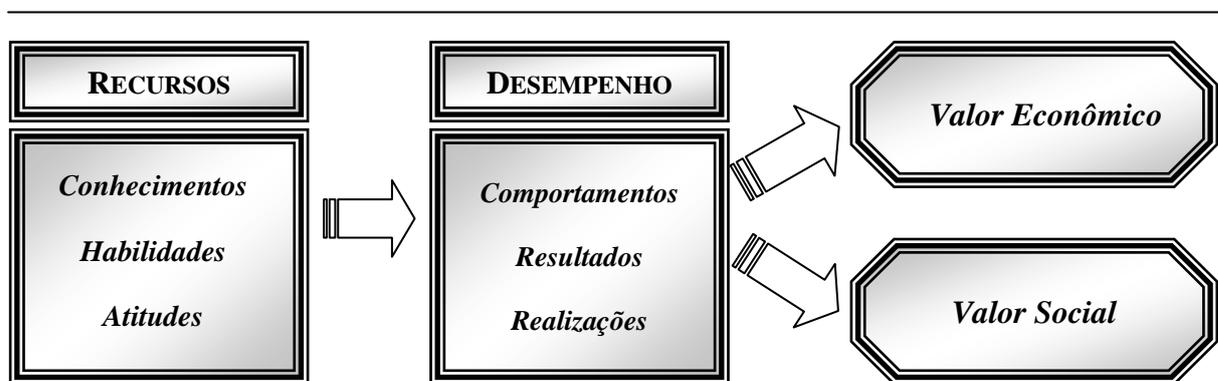
## A NOÇÃO E A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

O termo “competência”, no Século XV, pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, a expressão competência veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém para pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizado também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

A freqüente utilização do termo competência no meio organizacional fez com que este adquirisse variadas conotações, sendo, não raras vezes, utilizado de diferentes maneiras, conforme relatam Brandão e Guimarães (2001). Abordagens mais modernas, contudo, buscam não só considerar as diversas dimensões do trabalho, mas também associar a competência ao desempenho (ROPÉ e TANGUY, 1997; DUTRA *et al.*, 1998).

Sob esta perspectiva, que parece ter aceitação mais ampla tanto no meio acadêmico como no ambiente empresarial, competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional (CARBONE *et al.*, 2005; DURAND, 2000; SANTOS, 2001). As competências são reveladas, então, quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se defrontam (ZARIFIAN, 1999). Servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Dessa forma, as competências agregam valor econômico e valor social a indivíduos e a organizações, na medida em que contribuem para o alcance de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001; ZARIFIAN, 1999), conforme ilustra a Figura 1 a seguir.

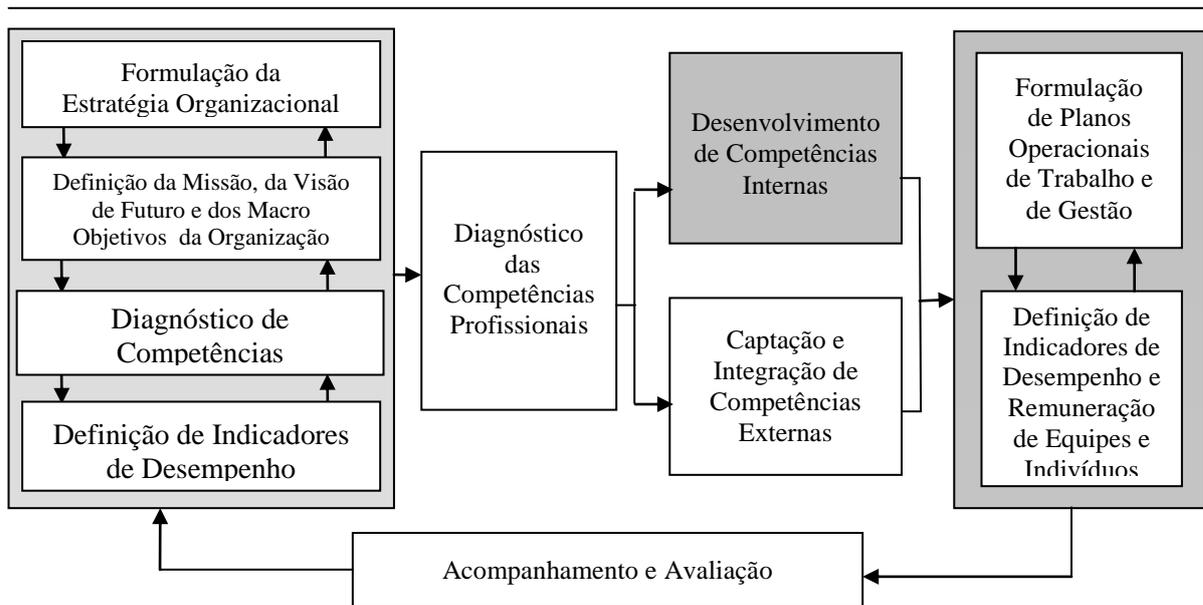


**Figura 1:** Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização.

Outros autores associam a noção de competência não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho e a organizações. Zarifian (1999), por exemplo, sustenta que não se deve desconsiderar a perspectiva da equipe no processo produtivo e sugere que uma competência pode ser inerente a um grupo de trabalho. Para ele, em cada equipe se manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, referem-se à competência como um atributo da organização, que confere vantagem competitiva a ela e gera valor distintivo percebido pelos clientes. O *design* de motores eficientes da *Honda* e a capacidade de miniaturização da *Sony* são exemplos de competência citados por esses autores. É possível, então, classificar as competências como **profissionais** ou **humanas** (aquelas relacionadas a indivíduos ou a

equipes de trabalho) e **organizacionais** (aquelas inerentes à organização como um todo), ressaltando-se que as competências profissionais, aliadas a outros recursos, dão origem e sustentação às competências organizacionais (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001).

Muitas empresas têm adotado modelos de gestão baseados no conceito de competência, visando orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências necessárias nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional). Brandão e Guimarães (2001), ao analisarem os pressupostos e aplicações da gestão por competências, apresentam o diagrama disposto na Figura 2, a seguir, para ilustrar as etapas desse modelo de gestão.



**Figura 2:** Modelo de Gestão por Competências.

**Fonte:** Guimarães *et al.* (2001), com adaptações.

De acordo com esses autores (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001), a gestão por competências representa um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia da organização, onde seriam definidas a missão, a visão e os macro-objetivos.

Em seguida, a organização identificaria as competências organizacionais necessárias à concretização de seus objetivos. Definiria também indicadores de desempenho, que representam medidas da eficiência ou da eficácia das ações adotadas para concretizar a visão de futuro. Seria possível, assim, realizar um diagnóstico das competências profissionais, identificando a lacuna existente entre as competências necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos e as competências disponíveis internamente na organização.

Esse diagnóstico de competências, por sua vez, subsidia decisões de investimento no desenvolvimento e/ou na captação de competências. A captação diz respeito à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, que pode dar-se, no nível individual, por intermédio de ações de recrutamento e seleção de pessoas e, no nível organizacional, por meio de *joint-ventures* ou alianças estratégicas. O desenvolvimento refere-se ao aprimoramento das competências internas disponíveis na organização, que ocorre, no nível individual, através da aprendizagem e, no nível organizacional, por intermédio de investimentos em pesquisa.

Essas etapas permitiriam a formulação de planos operacionais e de gestão e dos respectivos indicadores de desempenho e de remuneração de equipes e indivíduos. Por fim, há uma etapa de acompanhamento e avaliação, que funciona como mecanismo de retroalimentação, dentro de uma abordagem sistêmica, à medida que os resultados alcançados são comparados com aqueles que eram esperados.

#### **A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A COMPETÊNCIA E A APRENDIZAGEM**

Uma competência profissional, segundo Le Boterf (1999), resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos. Para esse autor, a competência da pessoa é decorrente da aplicação conjunta, no trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes, que representam os três recursos ou dimensões da competência.

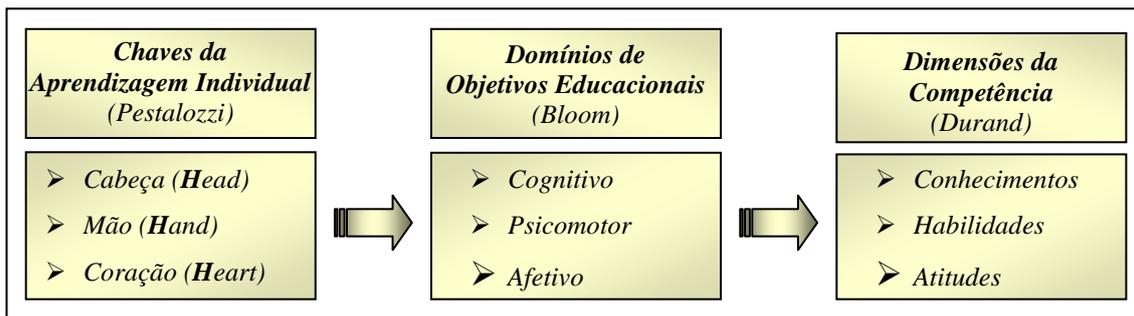
O conhecimento, segundo Durand (2000) e Davenport e Prusak (1998), corresponde a um conjunto de informações integradas pelo indivíduo dentro de um esquema pré-existente, que lhe permite “entender o mundo” e causa um impacto em seu julgamento. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Essa dimensão, para Bloom *et al.* (1979), está relacionada à lembrança de idéias ou fenômenos, algo armazenado na memória da pessoa.

A habilidade, por sua vez, está relacionada à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento. Segundo Bloom *et al.* (1979), a definição operacional mais comum sobre habilidade é a de que a pessoa pode buscar, em suas experiências, conhecimentos - sejam eles de fatos ou princípios - para examinar e solucionar um problema. As habilidades podem ser classificadas como *intelectuais*, quando abrangerem essencialmente processos mentais de organização de informações, e como *motoras* ou *manipulativas*, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular (GAGNÉ *et al.*, 1988).

Finalmente, a atitude refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (DURAND, 2000). Gagné *et al.* (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano, que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação. A atitude amplia a intenção ou predisposição da pessoa em relação a algo. Essa dimensão está relacionada a um sentimento ou um grau de aceitação da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações.

Comparando-se essas definições com as proposições de alguns autores da área de pedagogia e psicologia instrucional, é possível identificar semelhanças conceituais entre a aprendizagem e a competência. Pestalozzi (*apud* LARROYO, 1974), por exemplo, idealizou a aprendizagem como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo. Bloom *et al.* (1973 e 1979), por sua vez, desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais baseada em três domínios: cognitivo (objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais); psicomotor (objetivos vinculados ao desenvolvimento de habilidades motoras); e afetivo (objetivos que descrevem mudanças de interesses e atitudes).

A Figura 3, a seguir, ilustra a analogia existente entre as chaves da aprendizagem individual (PESTALOZZI *apud* LARROYO, 1974), os domínios dos objetivos educacionais (BLOOM *et al.*, 1973 e 1979) e as dimensões da competência (DURAND, 2000), explicitando as relações de interdependência entre a aprendizagem e a competência.



**Figura 3:** As relações conceituais entre a aprendizagem e a competência.

A aprendizagem representa, portanto, o processo pelo qual se adquire a competência, enquanto a competência representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu. Tanto a aprendizagem quanto à competência estão relacionadas ao conceito de mudança. Na aprendizagem, a mudança é verificada comparando-se os escores de testes aplicados antes e depois da estratégia educacional adotada, como é o caso das provas realizadas no início e ao final de disciplinas acadêmicas. No que concerne à competência, a mudança é observada quando se compara o desempenho do indivíduo antes e depois do processo de aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que a competência é resultante da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido. Ela revela, inexoravelmente, que o indivíduo aprendeu algo novo, porque mudou sua forma de atuar. Quando uma pessoa, por exemplo, participa de um curso para aprender a gerenciar uma equipe, a aprendizagem se dá nesse contexto de sala de aula, mediante assimilação de conhecimentos, simulações e debates. O indivíduo apresentará um desempenho competente se for capaz de gerenciar de forma eficaz a atuação da sua equipe de trabalho. Se assim ocorrer, ele estará demonstrando que aprendeu a utilizar os conceitos tratados no curso, tendo desenvolvido uma competência que pode ser observada.

Como o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, parece importante para as organizações o desenvolvimento de mecanismos para ampliar a capacidade e a velocidade de aprendizagem de seus empregados. As empresas estão premidas, então, não só a proverem às pessoas ações educacionais que lhes permitam desenvolver competências, mas também a criar um ambiente organizacional que seja estimulador da aprendizagem. Para Zarifian (1999), o desafio é fazer com que a organização seja não só qualificada, mas também “qualificante”, no sentido de oferecer diversas oportunidades de crescimento a seus membros. Le Boterf (1999) reforça esse entendimento, ressaltando que o desenvolvimento de competências depende basicamente de três fatores: do interesse do indivíduo por aprender; de um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem; e do sistema de formação disponível.

A questão é que historicamente o desenvolvimento profissional nas empresas esteve bastante associado a ações formais de treinamento, não raras vezes episódicas e separadas do contexto no qual os resultados organizacionais são obtidos. As possibilidades de crescimento sustentável, ao contrário, residem no alinhamento das ações de T&D às competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização (JUNQUEIRA, 2000).

Concepções tradicionais de programas de formação adotam como referência a construção de grades de treinamento para promover o desenvolvimento profissional. As grades representam conjuntos de ações de aprendizagem – geralmente restritas a cursos formais e vinculadas ao exercício de um cargo específico –, as quais devem ser submetidos, com orientação de obrigatoriedade, todos os empregados que desempenham certa função ou que aspiram a determinada posição na organização, conforme relata Freitas (2002).

Tais concepções parecem ineficientes porque, ao restringirem a capacitação à realização de cursos formais, desconsideram diversas outras possibilidades de aprendizagem, inclusive o próprio ambiente de trabalho, que, segundo Le Boterf (1999), talvez seja o principal espaço educacional dentro das organizações. Para esse autor, qualquer situação de trabalho pode tornar-se uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão e de profissionalização.

Assim, embora empresas e trabalhadores estejam premidos pela necessidade de aprender, nem sempre os recursos educativos disponíveis são percebidos. Como a vida profissional e social oferece às pessoas múltiplas oportunidades de aprendizagem, parece fundamental associar experiências profissionais, novas tecnologias aplicadas à educação, e até atividades culturais e de lazer, entre outros recursos, à estrutura formal de educação.

As grades de treinamento têm sido criticadas, ainda, por vincular o desenvolvimento das pessoas essencialmente à estrutura de cargos da empresa, desconsiderando a diversidade e o dinamismo do conteúdo desses cargos. Com a introdução de novas tecnologias e a reestruturação dos modelos de organização da produção, carreiras e cargos estão cada vez menos estáveis e menos lineares (GUI, 2000). A estrutura de cargos, ao delimitar de forma rígida e estática as atribuições das pessoas, acaba inibindo a ampliação do seu papel ocupacional e o desenvolvimento de competências que vão além das prescrições do cargo.

O caráter de obrigatoriedade com que os cursos da grade de treinamento são submetidos às pessoas, por sua vez, além de explicitar o controle psicossocial da organização sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo, parece basear-se em pressuposto pouco razoável: o de que todos são iguais em termos de motivação, objetivos na carreira, aspirações e competências. Não raras vezes, apenas por estar previsto em uma grade de treinamento, profissionais são designados para participar de cursos em áreas que já possuem formação.

Seria mais motivador, produtivo e prazeroso, se o empregado pudesse eleger, dentre diversas opções de aprendizagem disponíveis, a mais adequada para si (LE BOTERF, 1999). Isto porque cada um tem seus gostos e preferências, e adotar a estratégia de desenvolvimento mais apropriada para si faz parte não só da identificação da pessoa com o trabalho que realiza, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais. Para desenvolver competências, é preciso dar às pessoas a oportunidade de mudar a forma como pensam e interagem, e não simplesmente obrigá-las a fazê-lo (JUNQUEIRA, 2000).

Na busca pela concepção de estratégias de aprendizagem que considerem o indivíduo como parte de um contexto mais amplo, que extrapole as delimitações do cargo, surge, então, a noção de trilhas de aprendizagem como alternativa às tradicionais grades de treinamento.

### ***TRILHAS DE APRENDIZAGEM COMO ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS***

Trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas (FREITAS, 2002). Segundo Senge (1998), o termo “*learning*” (aprendizagem em inglês) é derivado do indo-europeu “*leis*”, que significa “trilha” ou “sulco na terra”, em analogia à atividade de arar e semear. Aprender, então, poderia ser entendido como desenvolver a competência através de uma trilha (JUNQUEIRA, 2000).

Quando o profissional define um curso de ação a ser seguido para o seu crescimento está, na prática, construindo uma trilha. Segundo Freitas (2002), cada um concebe sua trilha de aprendizagem a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que já possui e aquelas que necessita



O Quadro 1, a seguir, ilustra a formatação de uma trilha, descrevendo as competências que se deseja desenvolver (pontos de chegada), bem como as opções de aprendizagem, os recursos e os prazos que hipoteticamente seriam necessários para desenvolvê-las.

**Quadro 1:** Exemplo de formatação de uma trilha de aprendizagem.

OBJETIVOS DEFINIDOS	OPÇÕES DE APRENDIZAGEM	RECURSOS NECESSÁRIOS	PRAZOS DE REALIZAÇÃO
Desenvolver a competência de “criar e aproveitar oportunidades negociais, considerando os recursos disponíveis, os riscos e os benefícios resultantes”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário “O Gestor Empreendedor”</li> <li>• Livro: “Inovação e espírito empreendedor” (Peter Drucker, Ed. Pioneira, 1986)</li> <li>• Filme “Um homem e seu Sonho” (Ford Copolla, Abril Vídeo, 1988).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orçamento</li> <li>• Ambiente adequado à leitura</li> <li>• TV e Vídeo</li> </ul>	Outubro de 2005
Desenvolver competências para atuar como analista de “Negócios Internacionais”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Negócios Internacionais</li> <li>• Estágio na “Diretoria de Negócios Internacionais”</li> <li>• Revista Brasileira de Comércio Exterior</li> <li>• Site do “<i>International Trade Center</i>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orçamento</li> <li>• Sala p/ leitura</li> <li>• Computador conectado à Internet</li> </ul>	Dezembro de 2005

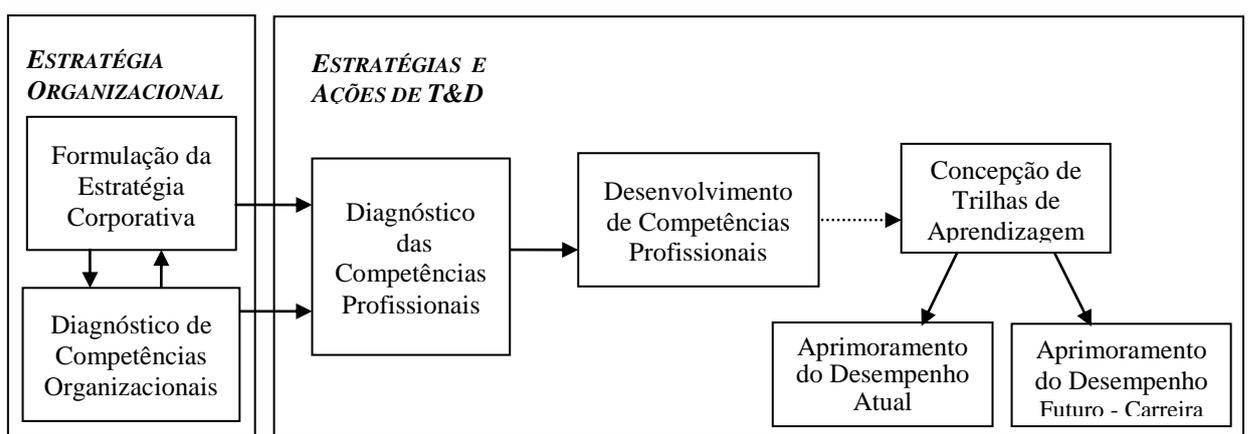
**Fonte:** Le Boterf (1999), com modificações e adaptações.

Ao contrário das grades de treinamento, que tem orientação de obrigatoriedade e representam desígnios eminentemente organizacionais, o conceito de trilhas de aprendizagem procura conciliar as necessidades da organização com as aspirações de seus membros, assegurando certa autonomia às pessoas. Representam, portanto, parceria entre empresa e empregado, cada qual assumindo parcela de responsabilidade sobre o processo de desenvolvimento de competências (FREITAS, 2002). A empresa dá o norte, cria um ambiente propício à aprendizagem, divulga as oportunidades e orienta a sua utilização. O empregado, por sua vez, manifesta interesse, inteira-se das necessidades e das oportunidades disponíveis, e busca o apoio necessário para traçar seu caminho.

#### **A CONCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE T&D COM BASE NA NOÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM**

A seguir será descrito o processo de desenvolvimento de um modelo de educação corporativa baseado no conceito trilhas de aprendizagem, como estratégia para promover o desenvolvimento de competências profissionais.

A Figura 5 indica que, para serem eficazes, as ações de T&D precisam estar alinhadas à estratégia corporativa. A partir do diagnóstico das competências essenciais à organização são realizadas análises para identificar as competências que os profissionais da empresa precisam mobilizar para concretizar as estratégias organizacionais. Devem ser identificadas, também, as competências que serão importantes num futuro próximo. Essa etapa é composta por análises subsidiadas por perguntas como: diante da necessidade de gerar e manter as competências organizacionais X, Y e Z, quais competências os profissionais da empresa precisam ter atualmente? Considerando as tendências do mercado, a evolução tecnológica e a estratégia da organização, que competências profissionais serão requeridas no futuro?



**Figura 5:** Estratégias organizacionais e ações de T&D.

A partir da resposta a essas perguntas, são identificadas as competências profissionais necessárias à organização. Tal diagnóstico consiste, ainda, em identificar quais competências já estão desenvolvidas e quais necessitam ser geradas ou aprimoradas. Essa etapa constitui a base para a formulação de ações de T&D, tendo como referência a competência, atual e desejada, no presente e no futuro, tanto para a organização quanto para o indivíduo.

A noção de trilhas focaliza essencialmente as diversas possibilidades de aprendizagem, presentes na organização e em seu ambiente externo, e vem contribuir para que a aprendizagem se realize de acordo com os interesses da organização e do aprendiz. Embora essa noção tenha como pressuposto a autonomia do indivíduo para construir o seu próprio caminho, não se pode atribuir essa responsabilidade somente a ele. Cabe à organização fornecer os direcionamentos necessários e oportunidades de aprendizagem. Para conceber estratégias de T&D com base no conceito de trilhas, é importante que a organização implemente diversas ações, dentre as quais se destacam:

- definir e divulgar os rumos da organização: missão, visão e estratégia de atuação;
- identificar as competências essenciais à organização;
- identificar e divulgar as competências relevantes a cada segmento profissional;
- especificar e disseminar os padrões de desempenho exigidos dos profissionais;
- identificar e divulgar critérios para ascensão profissional (requisitos tais como experiência, formação e competências necessárias);
- identificar, nos ambientes interno e externo, opções de aprendizagem para o desenvolvimento das competências profissionais relevantes à organização;
- divulgar as opções de aprendizagem, vinculando-as a cada competência desejada;
- estimular as pessoas a desenvolverem suas trilhas de aprendizagem, mediante uso de apoio social, de recursos financeiros e de suporte da organização; e
- reconhecer e valorizar os profissionais que se mantêm em processo de melhoria contínua do desempenho e em busca de crescimento profissional.

Dessa forma, para que cada profissional possa construir sua trilha, é necessário que a organização crie um “mapa” de oportunidades que possam ser adaptadas a diferentes situações e valorizadas como promotoras de aprendizagem. Para Le Boterf (1999), essas opções de aprendizagem podem ser de três tipos, como descrito no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Os três tipos de opções de aprendizagem.

<i>Tipo 1</i> <i>Situações cuja finalidade principal e tradicional é o treinamento</i>	<i>Tipo 2</i> <i>Situações criadas para serem formadoras, mas que não são consideradas treinamento</i>	<i>Tipo 3</i> <i>Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos presenciais dentro ou fora da empresa</li> <li>• cursos à distância</li> <li>• seminários</li> <li>• viagens de estudo</li> <li>• substituição temporária de um superior hierárquico</li> <li>• condução de grupo de trabalho</li> <li>• rodízio de funções</li> <li>• leitura de livros manuais e rotinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consultas a especialistas</li> <li>• intercâmbio de práticas</li> <li>• realização de projetos com defesa diante de uma banca</li> <li>• acompanhamento por tutor</li> <li>• trabalho em parceria com consultores externos</li> <li>• participação em reuniões profissionais externas</li> <li>• criação de manuais pedagógicos</li> <li>• jantares de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concepção de novos equipamentos e processos</li> <li>• redação de obras ou artigos</li> <li>• realização de missões específicas (auditoria ou avaliação)</li> <li>• condução de projetos</li> <li>• exercício da função de tutor</li> <li>• trabalho temporário em outro posto de trabalho</li> <li>• alternância entre funções operacionais e gerenciais</li> </ul>

**Fonte:** Le Boterf (1999), com adaptações.

Um dos aspectos enfatizados no conceito de trilhas é a abertura da aprendizagem ao contexto social, isto é, a crença de que as pessoas aprendem nas mais diversas situações, e não apenas na escola e no trabalho. A partir dessa premissa, pode-se propor um quarto tipo de situação de aprendizagem, que são as opções presentes no ambiente social. Assim, além de outras possibilidades, também são opções de aprendizagem: leitura de livros e revistas; assistência a filmes e peças de teatro; participação em projetos voluntários; viagens; conversa com colegas de outras organizações; e audiência em palestras disponíveis na comunidade. Tais opções expressam a multiplicidade de formas de aprender, o reconhecimento de que a aprendizagem é mais importante que a forma sob a qual ela é realizada, e a crença de que as pessoas aprendem de acordo com as suas necessidades, gostos e preferências.

Vale enfatizar que essa lista de opções de aprendizagem não é exaustiva, cabendo aos profissionais de T&D das organizações identificar, manter e renovar as opções mais relevantes para o seu caso, dependendo da área de atuação e do tipo de negócio. Novas situações de aprendizagem podem, portanto, ser incluídas a qualquer tempo. Além disso, para despertar e manter o interesse das pessoas pela construção de suas trilhas de aprendizagem, é fundamental tornar visíveis as oportunidades disponibilizadas pela organização, assim como implementar estratégias e ações de comunicação interna para estimular a participação.

No que diz respeito às condições básicas necessárias para que uma organização possa implementar um sistema de educação corporativa com base na noção de trilhas de aprendizagem, pode-se elencar três requisitos básicos:

- contar com um conjunto sistematizado de informações sobre o processo de desenvolvimento profissional, principalmente sobre opções de aprendizagem;
- dispor de um sistema de gerenciamento de carreira, que permita a pessoa planejar e investir em seu desenvolvimento pessoal e profissional; e
- possuir como propósito o reconhecimento das pessoas comprometidas com o seu desenvolvimento e o aproveitamento delas de acordo com suas competências.

A utilização da noção de trilhas de aprendizagem pressupõe a vinculação entre o caminho do indivíduo e a estratégia da organização, o que torna o planejamento do desenvolvimento profissional capaz de gerar resultados concretos e manter a motivação das pessoas para construir novas trilhas de aprendizagem.

#### ***EXEMPLO DE APLICAÇÃO PRÁTICA: O CASO DO BANCO DO BRASIL***

A partir do relato de Freitas (2002), descreve-se a seguir a experiência do Banco do Brasil na adoção de trilhas de desenvolvimento profissional<sup>2</sup>. Os dados foram coletados por pesquisa documental, em relatórios, pareceres e publicações da empresa, por pesquisa na *web*, utilizando-se como referência o *site* da Universidade Corporativa Banco do Brasil (2003) na Internet, e por observação participante, na medida em que os dois autores do presente artigo participaram da equipe de formulação e implementação do modelo adotado pela Organização.

O Banco havia adotado, por um longo período, o conceito de grades de treinamento para formação de seus funcionários, onde eram listados os treinamentos indicados para um cargo específico, com obrigatoriedade de participação para os que exerciam aquele cargo. Buscando aprimorar suas práticas e flexibilizar o processo de desenvolvimento profissional, a Empresa adotou um novo modelo de educação corporativa, denominado internamente “Trilhas de Desenvolvimento Profissional”, conforme mencionado por Freitas (2002).

Para facilitar a compreensão do leitor, o referido modelo será descrito em tópicos, sendo enfatizados seus objetivos, a base teórica, a concepção metodológica, os pontos de partida para construção de trilhas e a sua divulgação.

#### ***Objetivos e base teórica do Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional***

O modelo adotado pelo Banco do Brasil foi concebido com os seguintes objetivos:

- oferecer aos funcionários uma visão sistêmica da formação profissional na Empresa;
- tornar visíveis as expectativas da Organização em relação ao desempenho e, por conseguinte, em relação às competências necessárias para atuar nas diversas áreas;
- sugerir meios alternativos de aprimoramento profissional e pessoal, favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo;
- estimular, nos funcionários, a filosofia de autodesenvolvimento contínuo; e
- tornar o sistema de formação profissional aberto ao ambiente social, no sentido de incorporar as opções de aprendizagem ali disponíveis.

Como visto, trilhas de aprendizagem são “*caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional*” (FREITAS, 2002). Isso significa dizer que os caminhos são múltiplos e específicos para cada pessoa, pois a trajetória de um indivíduo pode ser diferente da percorrida por outro, mesmo que eles exerçam o mesmo cargo.

O modelo concebido pelo Banco do Brasil baseia-se nas quatro aprendizagens essenciais necessárias ao profissional do Século XXI, segundo a UNESCO (DELORS, 1996): “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*”.

Delors (1996) destaca que o conceito de educação ao longo de toda a vida permanece como estratégica fundamental, tanto para os indivíduos quanto para as organizações. A educação permanente deve constituir uma construção contínua do ser humano, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua faculdade de julgar e agir. A vida profissional e social oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, bem como de atuação.

Além dos quatro pilares da aprendizagem para o Século XXI, o Banco do Brasil utilizou, como referencial teórico, o conceito de navegação profissional (LE BOTERF, 1999), cujos pressupostos já foram descritos.

### ***Concepção metodológica: como construir trilhas na prática***

O Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional foi desenvolvido em 2000, por grupo de trabalho formado por analistas da Área de Recursos Humanos do Banco do Brasil, entre os quais os dois autores do presente artigo. O grupo dedicou-se inicialmente à revisão da literatura sobre o tema. Teve como objetivo operacionalizar os conceitos para transformá-los em práticas aplicáveis pelos funcionários no trabalho. A partir do compartilhamento da base teórica, o grupo defrontou-se com as seguintes questões práticas: como construir trilhas de aprendizagem? A partir de que pontos de partida? Como manter os pressupostos teórico-filosóficos? Como estimular o planejamento de trilhas de aprendizagem no dia-a-dia? Onde e como disponibilizar para todas as orientações sobre o novo modelo de educação corporativa?

O pressuposto básico utilizado para responder a essas questões foi o de que a construção de trilhas de aprendizagem começa sempre com um sonho profissional e que esse sonho, embora possa ter origens comuns, é diferente para cada pessoa. Analisando as possibilidades e o cotidiano profissional, foram elencados três pontos de partida básicos para orientar a construção de trilhas: a necessidade de aperfeiçoar o desempenho atual; o interesse em ampliar competências em um tema específico; e o direcionamento estratégico da Empresa, módulos do Sistema que serão comentados a seguir.

### ***Trilhas de aprendizagem para aperfeiçoar o desempenho atual***

O objetivo desse módulo foi identificar opções de aprendizagem que visassem o aprimoramento do desempenho dos funcionários. Para tanto foi preciso analisar o instrumento de Gestão do Desempenho Profissional (GDP) utilizado pelo Banco. Ele contempla metas e fatores de desempenho. Para construção das trilhas utilizou-se como referência os fatores, que descrevem comportamentos observáveis necessários à atuação profissional. Conceitualmente, os fatores de desempenho representam competências profissionais exigidas dos funcionários.

O instrumento de Gestão do Desempenho Profissional (GDP) do Banco do Brasil foi construído com base nos pressupostos do *Balanced Scorecard* (KAPLAN e NORTON, 1997), sendo o desempenho de funcionários e equipes de trabalho avaliado em 5 diferentes perspectivas: Satisfação do Cliente, Resultado Econômico, Comportamento Organizacional, Estratégia e Operações, e Processos Internos. Os fatores de desempenho (ou competências profissionais requeridas) estão associados a cada uma dessas cinco perspectivas, demonstrando ao funcionário o que a Organização espera dele em termos de desempenho.

O grupo de trabalho analisou todos os fatores da GDP, decidindo por reduzir o número de fatores e adequar semanticamente suas descrições, considerando as especificidades de cada segmento profissional da Empresa. O instrumento, então, passou a ser constituído por treze fatores (competências profissionais) associados às cinco perspectivas de desempenho, conforme ilustra a Figura 6 adiante. As novas descrições de fatores de desempenho foram validadas semanticamente por profissionais de diversos segmentos da Empresa.

Com base nesses ajustes, foram identificadas as opções de aprendizagem capazes de promover a melhoria do desempenho em cada um dos treze fatores. Foi realizada, nessa etapa, análise dos objetivos e dos resultados esperados de todos os treinamentos disponíveis na Organização, a fim de verificar quais deles proporcionavam o aprimoramento profissional em cada fator de desempenho. Em alguns casos, para realizar esse estudo, o grupo de trabalho

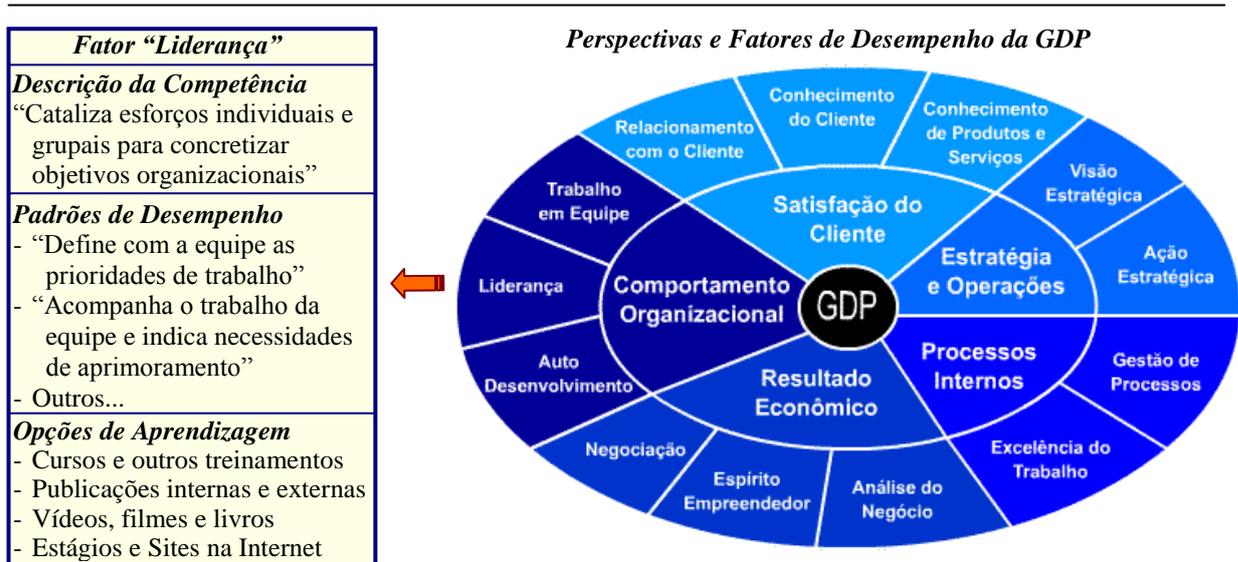
recorreu também à análise do material didático e a entrevistas com os planejadores dos cursos, sobretudo quando seus objetivos instrucionais não estavam definidos claramente.

Dessa análise resultou uma planilha, que identificava a relação de cada treinamento com os fatores de desempenho (competências profissionais) que ele poderia desenvolver. Os planejadores instrucionais responsáveis pelos treinamentos avaliaram a pertinência dessa associação e propuseram alguns ajustes. Trabalho semelhante foi feito com as publicações internas do Banco (revistas, fascículos formativos etc), tendo a vinculação com os fatores de desempenho sido feita pela análise do conteúdo de cada publicação.

A próxima etapa consistiu em identificar, no ambiente social, outras opções de aprendizagem disponíveis, que pudessem favorecer o aprimoramento do desempenho em cada fator (competência profissional). Estágios, vídeos, bibliografia, *sites* na Internet e até filmes de circuito comercial foram identificados e associados aos fatores de desempenho.

O indivíduo pôde, assim, a partir da sua avaliação de desempenho, identificar as opções de aprendizagem disponíveis para aperfeiçoar seu desempenho em um fator específico (competência profissional). Ao pesquisar as informações sobre cada competência, disponíveis na Intranet da Empresa e em publicações internas, o funcionário encontrava descritos os treinamentos que alavancam o desempenho naquela competência, além de publicações internas, bibliografia, *sites* na Internet, cursos *on-line*, filmes e outras opções de aprendizagem.

A Figura 6, a seguir, apresenta as cinco perspectivas da GDP e os treze fatores de desempenho (competências profissionais) a elas associadas. É destacada como exemplo a competência “Liderança”, com a estrutura de informações disponível no Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional para quem deseja se aperfeiçoar nessa competência. Para cada uma das demais competências, foi disponibilizado um conjunto de informações semelhantes.



**Figura 6:** Trilhas de aprendizagem para aperfeiçoar o desempenho profissional.

**Fonte:** Banco do Brasil (2003), com adaptações.

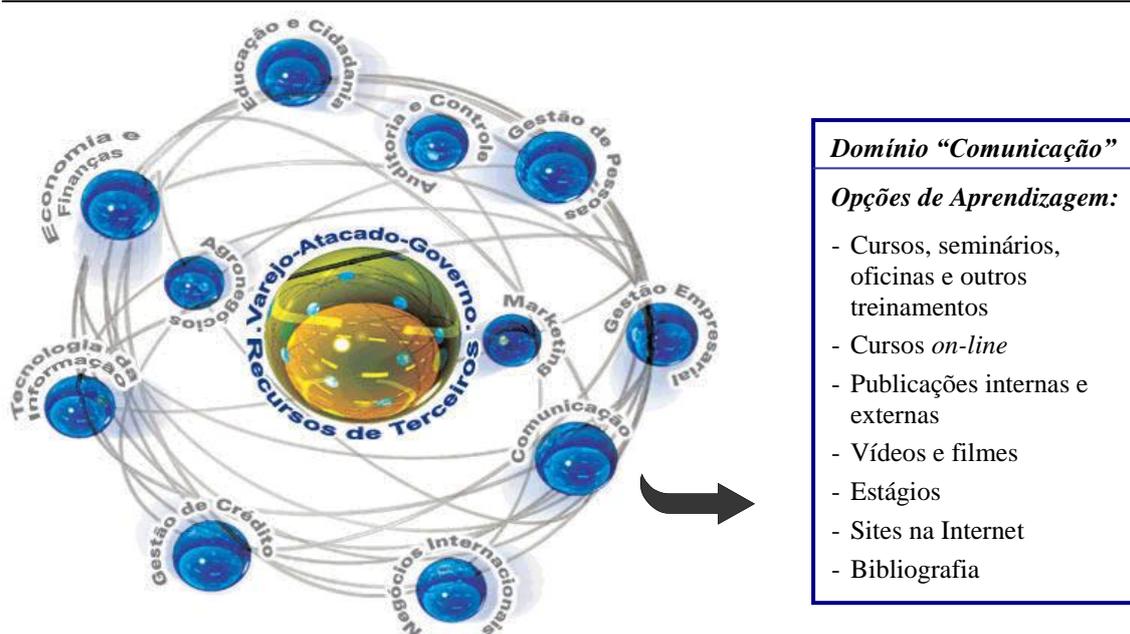
### Trilhas de aprendizagem por domínio temático

Domínios temáticos são áreas de conhecimento sobre as quais o Banco, em razão de sua estratégia e dos mercados em que atua, possui interesse especial. Eles expressam os campos de conhecimento relevantes ao desenvolvimento dos negócios da Empresa.

Todos os treinamentos promovidos internamente pelo Banco – num total de 102 diferentes cursos, seminários e oficinas – tiveram seus objetivos instrucionais e conteúdos analisados pelo grupo de trabalho. Essa análise possibilitou a categorização desses treinamentos em dois grandes domínios: *Negócios* e *Apoio aos Negócios*. Treinamentos voltados para *Negócios* são aqueles que abordam os fundamentos, instrumentos e estratégias para realização de negócios com diferentes segmentos da clientela, de acordo com os atuais pilares negociais do Banco: Varejo, Atacado, Governo e Recursos de Terceiros. Treinamentos voltados para o *Apoio aos Negócios*, por sua vez, tratam de temas que dão suporte à realização de negócios, tais como Economia, Finanças, Gestão de Crédito e Gestão de Pessoas.

Para cada um desses temas, foram identificadas também opções de aprendizagem disponíveis no ambiente social (estágios, vídeos, publicações, *sites* na Internet e filmes), que pudessem favorecer a aquisição de competências nessas áreas, tal como foi feito na construção de trilhas para aperfeiçoar o desempenho profissional. A classificação das opções de aprendizagem identificadas, de acordo com os domínios temáticos, foi submetida à crítica de técnicos de diversas áreas da Empresa, os quais puderam sugerir alterações na categorização realizada, bem a inclusão e a exclusão de opções de aprendizagem. Esse procedimento objetivou não apenas validar a categorização, mas também obter o envolvimento das diversas diretorias do Banco no processo de construção do Sistema Trilhas.

A Figura 7, a seguir, apresenta os domínios temáticos de interesse do Banco, estando no centro da ilustração os atuais pilares negociais da Empresa (Varejo, Atacado, Governo e Recursos de Terceiros) e, ao redor, as áreas de conhecimento que perpassam esses quatro pilares, dando apoio à realização dos negócios. Ao selecionar um dos temas, o funcionário tinha acesso à relação de opções de aprendizagem disponíveis para aprimorar-se naquela área.



**Figura 7:** Trilhas de aprendizagem por domínio temático.

**Fonte:** Banco do Brasil (2003), com adaptações.

### ***Trilhas de aprendizagem por direcionamento estratégico***

O direcionamento estratégico indica os rumos que a Empresa deseja seguir, seus focos de atuação para cumprimento de sua missão, os mercados em que deseja atuar, os novos produtos e tecnologias a serem desenvolvidos. Essas informações podem sugerir a construção de uma trilha de aprendizagem, como forma de antecipar-se e preparar-se para o futuro.

Na elaboração desse módulo, utilizou-se como referencial a missão e a visão de futuro da Empresa, dando-se ênfase aos relacionamentos que o Banco desejava potencializar com: clientes, acionistas, sociedade e funcionários. Com base nesses focos, foram identificados referenciais de desempenho necessários à concretização da estratégia, assim como opções de aprendizagem disponíveis para o seu aprimoramento, a exemplo do que foi feito na elaboração dos módulos “Trilhas para aperfeiçoar o desempenho” e “Trilhas por domínio temático”.

Para construir uma trilha por direcionamento estratégico, o funcionário teve primeiro que definir em que foco de relacionamento (clientes, acionistas, sociedade ou funcionários) desejava investir e, a partir daí, escolher as opções de aprendizagem mais indicadas.

### ***Divulgação do Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional***

As informações sobre o Sistema foram divulgadas em mídia impressa e eletrônica (Intranet), com o objetivo de garantir que as informações estivessem disponíveis a todos os funcionários. Desde a sua divulgação, a página do Sistema tem estado entre as cinco mais visitadas do Portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil (<http://uni.bb.com.br>), o que demonstra o interesse dos funcionários pelo tema. Quanto à mídia impressa, as informações foram veiculadas em publicações internas denominadas fascículos do “Programa Profissionalização”(Banco do Brasil, 2001), que também despertaram grande interesse dos funcionários, aspecto observado mediante recebimento de mensagens em diversas mídias.

Nas orientações sobre a formulação de trilhas de aprendizagem foi trabalhada também a necessidade de especificar os recursos necessários à realização das opções de aprendizagem desejadas: tempo, orçamento, equipamentos, local de realização, oportunidade de aplicação das aprendizagens no trabalho atual e futuro, o apoio da equipe e do gestor. Os funcionários foram estimulados a responder a essas questões, antes de iniciar a construção de suas trilhas, visando tornar o planejamento mais factível e de acordo com a realidade de cada funcionário.

Os gestores do Banco, considerados fundamentais para o sucesso do Sistema, foram envolvidos em discussões sobre o tema. Eles foram orientados a apoiar e incentivar o desenvolvimento de seus funcionários, como forma de garantir que as ações de aprendizagem previstas fossem implementadas e estivessem em sintonia com as estratégias organizacionais.

O Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional levou aos funcionários do Banco, inclusive àqueles localizados em regiões menos providas de possibilidades de formação, oportunidades de aprendizagem, orientações e estímulos ao autodesenvolvimento. Percebe-se que na concepção do Sistema foram contemplados os pressupostos teóricos sugeridos por Delors (1996), Le Boterf (1999), Junqueira (2000) e outros. O modelo representa um avanço em relação às práticas tradicionais de educação corporativa, configurando um importante instrumento para o desenvolvimento de competências profissionais e organizacionais.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A intensa competição que se estabelece em âmbito mundial tem impelido o meio empresarial a desenvolver e incorporar novas tecnologias de gestão para fazer frente a seus desafios. Num contexto em que a competitividade das empresas parece derivar de sua capacidade de desenvolver competências e integrá-las em torno dos objetivos organizacionais, a gestão por competências se insere como modelo de gestão alternativo, que se propõe a orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas essenciais à consecução da estratégia corporativa.

Não parece recomendável, no entanto, que o desenvolvimento dessas competências se baseie na criação de grades de treinamento, as quais pessoas e equipes são submetidas, com obrigatoriedade de participação. Essa concepção parece aprofundar o controle psicossocial da organização sobre seus empregados e, ao desconsiderar preferências e aspirações individuais, desmotiva as pessoas em relação à aprendizagem e inibe a ampliação de papéis ocupacionais.

O processo de desenvolvimento de competências deve considerar não apenas as expectativas da empresa em relação ao desempenho profissional, mas também ritmos e estilos de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais. Embora ainda não existam evidências empíricas que comprovem a superioridade de um modelo em relação ao outro, as trilhas de aprendizagem parecem ajustar-se melhor à lógica das competências, por conferir certa autonomia às pessoas, em contraponto à heteronomia imposta pelas grades de treinamento.

A responsabilidade pelo processo de desenvolvimento deve ser compartilhada entre empresa e empregado, pois se supõe que o domínio de uma competência represente, ao mesmo tempo, um valor econômico e um valor social para o trabalhador e para a organização. Parece fundamental que as empresas assumam um papel “qualificante”, com responsabilidade social, não só no sentido de promover, incentivar e apoiar as iniciativas individuais de seus membros, mas ainda de oferecer a eles múltiplas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Do contrário, a utilização de conceitos como competência e trilhas de aprendizagem poderia até conferir um aspecto moderno às práticas de gestão, mas, de fato, não representaria uma inovação gerencial.

Tratando-se de estudo sobre assunto emergente no meio organizacional e que ainda se encontra em estágio incipiente de desenvolvimento, espera-se que este texto tenha oferecido contribuições de ordem prática às organizações. Do ponto de vista acadêmico, espera-se ter contribuído para o debate teórico, bem como ensejado a realização de pesquisas sobre o tema.

## Notas

<sup>1</sup> Embora neste texto se utilize a expressão “gestão por competências” para denominar esse modelo de gestão, muitos autores adotam denominações diferentes para expressar concepções semelhantes. É comum na literatura sobre o assunto, por exemplo, a utilização de termos como “gestão de competências”, “gestão baseada em competências” e “gestão de desempenho baseada em competências”, que, apesar das diferenças de ordem semântica, representam essencialmente a mesma idéia. Para efeito deste artigo, optou-se por utilizar a denominação “gestão por competências” porque a partícula “por”, quando utilizada na formação de adjuntos, indica fim, propósito, destino, desejo. Assim, a expressão “gestão por competências” inspira a idéia de que o esforço gerencial tem como propósito alavancar, desenvolver, mobilizar competências, conforme sugerido por Le Boterf (1999).

<sup>2</sup> Embora a literatura utilize a expressão “trilhas de aprendizagem”, o Banco do Brasil adotou a denominação “trilhas de desenvolvimento profissional” em seu modelo de educação corporativa, de forma que, para efeito deste artigo, as duas formas representam a mesma idéia.

<sup>3</sup> Os dois autores dedicaram igual contribuição à elaboração deste artigo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David R.; e MASIA, Bertram B. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BLOOM, Benjamim S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; e KRATHWOHL, David R. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BANCO DO BRASIL. **Trilhas de Desenvolvimento Profissional**. Brasília, Coleção “Profissionalização”: uma publicação do programa de profissionalização da Universidade Corporativa Banco do Brasil, nº 24, Junho, 2001.
- BANCO DO BRASIL. **Trilhas de Desenvolvimento Profissional**. Portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil, <http://uni.bb.com.br>. Consultado em 17 de Novembro, 2003.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.1, p.08-15, jan/mar, 2001.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; e BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.35, n.6, p.61-81, nov/dez, 2001.
- CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; e LEITE, João Batista Diniz. **Gestão do conhecimento e gestão por competências**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.
- DAVENPORT, Thomas H.; e PRUSAK, Laurence. **Working knowledge**: how organizations manage what they know. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DELORS, Jacques. Educar para o futuro. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 24, nº 6, Junho, 1996.
- DURAND, Thomas. L’alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, Paris, 127, p.84-102, Janvier-Février, 2000.
- DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; e SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: **Anais do 22º ENANPAD**. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.
- FLEURY, Afonso; e FLEURY, Maria Tereza. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: **Anais do 26º ENANPAD**. Salvador: ANPAD, 2002.
- GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J.; e WAGER, Walter W. **Principles of Instructional Design**. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston, 1988.
- GUI, Roque Tadeu. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Brasília, mimeo, 2000.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MACHADO, Magali dos S.; e VARGAS, Miramar Ramos M. Forecasting core competencies in an R&D Environment. **R&D Management Review**, Manchester, UK, v.31, n.3, p.249-255, 2001.

- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: Ropé e Tanguy (orgs). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.
- JUNQUEIRA, Cladis. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, mimeo, 2000.
- KAPLAN, Robert S.; e NORTON, David P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éd. d'Organisation, 1999.
- NISEMBAUM, Hugo. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.
- PRAHALAD, C.K.; e HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, p. 79-91, May-June, 1990.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, p. 15-24, 1997.
- SANTOS, Armando Cuesta. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração**, São Paulo, v.36, n.2, p.25-32, abr./jun., 2001.
- SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best-Seller, 1998.
- ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence**: pour une nouvelle logique. Paris: Liaisons, 1999.

**DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006**

**DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006.**

Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 87 e 102, incisos IV e VII, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990,

**DECRETA:****Objeto e Âmbito de Aplicação**

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e

III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

**Diretrizes**

Art. 3º São diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;

II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;

III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;

IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;

V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;

VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;

VII - considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si;

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;

IX - oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública;

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

XI - elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;

XII - promover entre os servidores ampla divulgação das oportunidades de capacitação; e

XIII - priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP.

Parágrafo único. As instituições federais de ensino poderão ofertar cursos de capacitação, previstos neste Decreto, mediante convênio com escolas de governo ou desde que reconhecidas, para tanto, em ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação.

### **Escolas de Governo**

Art. 4º Para os fins deste Decreto, são consideradas escolas de governo as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades.

### **Instrumentos**

Art. 5º São instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - plano anual de capacitação;

II - relatório de execução do plano anual de capacitação; e

III - sistema de gestão por competência.

§ 1º Caberá à Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão desenvolver e implementar o sistema de gestão por competência.

§ 2º Compete ao Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão disciplinar os instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

Art. 6º Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, as quais terão, na forma do **art. 9º da Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989**, prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos.

Parágrafo único. Caberá à ENAP promover, elaborar e executar ações de capacitação para os fins do disposto no **caput**, bem assim a coordenação e supervisão dos programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelas demais escolas de governo da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

### **Comitê Gestor**

Art. 7º Fica criado o Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, com as seguintes competências:

I - avaliar os relatórios anuais dos órgãos e entidades, verificando se foram observadas as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal;

II - orientar os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional na definição sobre a alocação de recursos para fins de capacitação de seus servidores;

III - promover a disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes dos órgãos e das entidades, os titulares das unidades de recursos humanos, os responsáveis pela capacitação, os servidores públicos federais e suas entidades representativas; e

IV - zelar pela observância do disposto neste Decreto.

Parágrafo único. No exercício de suas competências, o Comitê Gestor deverá observar as orientações e diretrizes para implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, fixadas pela Câmara de Políticas de Gestão Pública, de que trata o **Decreto nº 5.383, de 3 de março de 2005**.

Art. 8º O Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal será composto por representantes dos seguintes órgãos e entidade do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, designados pelo Ministro de Estado:

I - Secretaria de Recursos Humanos, que o coordenará;

II - Secretaria de Gestão; e

III - ENAP.

Parágrafo único. Compete à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão:

I - desenvolver mecanismos de incentivo à atuação de servidores dos órgãos e das entidades como facilitadores, instrutores e multiplicadores em ações de capacitação; e

II - prestar apoio técnico e administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Comitê Gestor.

### Treinamento Regularmente Instituído

Art. 9º Considera-se treinamento regularmente instituído qualquer ação de capacitação contemplada no art. 2º, inciso III, deste Decreto.

Parágrafo único. Somente serão autorizados os afastamentos para treinamento regularmente instituído quando o horário do evento de capacitação inviabilizar o cumprimento da jornada semanal de trabalho do servidor, observados os seguintes prazos:

I - até vinte e quatro meses, para mestrado;

II - até quarenta e oito meses, para doutorado;

III - até doze meses, para pós-doutorado ou especialização; e

IV - até seis meses, para estágio.

### Licença para Capacitação

Art. 10. Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá solicitar ao dirigente máximo do órgão ou da entidade onde se encontrar em exercício licença remunerada, por até três meses, para participar de ação de capacitação.

§ 1º A concessão da licença de que trata o **caput** fica condicionada ao planejamento interno da unidade organizacional, à oportunidade do afastamento e à relevância do curso para a instituição.

§ 2º A licença para capacitação poderá ser parcelada, não podendo a menor parcela ser inferior a trinta dias.

§ 3º O órgão ou a entidade poderá custear a inscrição do servidor em ações de capacitação durante a licença a que se refere o **caput** deste artigo.

§ 4º A licença para capacitação poderá ser utilizada integralmente para a elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, cujo objeto seja compatível com o plano anual de capacitação da instituição.

### Reserva de Recursos

Art. 11. Do total de recursos orçamentários aprovados e destinados à capacitação, os órgãos e as entidades devem reservar o percentual fixado a cada biênio pelo Comitê Gestor para atendimento aos públicos-alvo e a conteúdos prioritários, ficando o restante para atendimento das necessidades específicas.

### Disposição Transitória

Art. 12. Os órgãos e entidades deverão priorizar, nos dois primeiros anos de vigência deste Decreto, a qualificação das unidades de recursos humanos, no intuito de instrumentalizá-las para a execução das ações de capacitação.

### Vigência

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

### Revogação

Art. 14. Fica revogado o **Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998**.

Brasília, 23 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Paulo Bernardo Silva*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 24.2.2006

**PORTARIA Nº 208, DE 25 DE JULHO DE 2006**

**PORTARIA Nº- 208, DE 25 DE JULHO DE 2006**

O MINISTRO DE ESTADO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no § 2º do art. 5º do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, resolve:

Art. 1º São instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal: I - Plano Anual de Capacitação; II - Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação; e III - Sistema de Gestão por Competência.

Art. 2º Para os fins desta Portaria, entende-se por:

I - Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreenderá as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores;

II - Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades contendo as informações sobre as ações de capacitação realizadas no ano anterior e a análise dos resultados alcançados; e

III - Sistema de Gestão por Competência: é a ferramenta gerencial que permite planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da identificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores.

Art. 3º Caberá à Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - SEGES desenvolver e implementar metodologias do Sistema de Gestão por Competência.

Parágrafo único. A Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - SRH e a SEGES coordenarão o processo de implantação do Sistema de Gestão por Competência nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal.

Art. 4º Os órgãos e entidades da Administração Federal deverão elaborar o respectivo Plano Anual de Capacitação até o primeiro dia útil do mês de dezembro do ano anterior ao de sua vigência.

Art. 5º Caberá ainda aos órgãos e entidades a elaboração do Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação, o qual será encaminhado à SRH até o dia 31 de janeiro do ano posterior ao de vigência.

Parágrafo único. A SRH encaminhará, até 31 de março de cada ano, a consolidação dos relatórios anuais de que trata o caput ao Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

Art. 6º Compete ao Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - avaliar e apreciar os relatórios anuais dos órgãos e entidades, com vistas a verificar o cumprimento das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal;

II - estabelecer a forma e o conteúdo do Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação de que trata o inciso II do art. 2º desta Portaria;

III - orientar os órgãos e entidades da Administração Federal na definição sobre a alocação de recursos para fins de capacitação de seus servidores;

IV - promover a disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes dos órgãos e das entidades, os titulares das unidades de recursos humanos, os responsáveis pela capacitação, os servidores públicos federais e suas entidades representativas; e

V - zelar pela observância do disposto no Decreto nº 5.707, de 2006.

Art. 7º Integram o Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - o Secretário de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que o coordenará;

II - o Secretário de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e

III - o Presidente da Fundação Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. § 1º Os membros do Comitê serão substituídos nos seus impedimentos pelos respectivos substitutos, nos termos do art. 38 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. § 2º Poderão ser convidados a participar das reuniões do Comitê, a critério de seus membros, representantes de outros órgãos e entidades públicas.

Art. 8º Caberá à Fundação Escola Nacional de Administração Pública - ENAP coordenar e supervisionar os programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelas escolas de governo da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

Art. 9º Em relação ao exercício de 2006 os órgãos e entidades deverão apresentar relatório de execução de suas atividades de capacitação, nos termos do caput do art. 5º e do inciso II do art. 6º.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO BERNARDO SILVA

**GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: O CASO DA  
COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO –  
SABESP\***

---

\* Caso finalista do Prêmio Mário Covas 2004 (Categoria: Modernização da Gestão Pública) – Governo do Estado de São Paulo. Disponível em [www.premiomariocovas.sp.gov.br](http://www.premiomariocovas.sp.gov.br).

## GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: O CASO DA COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SABESP\*

### RESUMO

A Sabesp, empenhada em aprimorar seus padrões de eficácia organizacional e frente às exigências do novo ambiente de negócios, desenvolveu um Modelo de Gestão de Pessoas por Competências. Este é um sistema que reconhece e possibilita o alinhamento entre os objetivos do negócio e o progresso das pessoas. A sua construção realizada de forma participativa, e com a adoção de ações integradas à gestão estratégica de RH, possibilitou um alto grau de comprometimento de todos com a mudança, bem como a concretização de uma empresa pública mais moderna, eficaz e voltada para o cliente e para o cidadão.

### PROBLEMA ENFRENTADO OU OPORTUNIDADE PERCEBIDA

As circunstâncias do mercado têm aproximado cada vez mais as empresas públicas das empresas privadas. Os desafios impostos pelo avanço da tecnologia, da globalização, da acirrada competição e da busca permanente de renovação, convergem e impulsionam sistematicamente todas as empresas. Estas amplamente envolvidas, embora de maneiras diferentes, são obrigadas a esforços de modernização, ficando evidente que as pessoas são o fator de vantagem competitiva sustentável mais importante para a organização.

Identificada essa premissa, os próprios sistemas de gestão dos recursos humanos passaram a ser revistos e atravessam uma intensa transformação. Ficou claro que um novo modo de trabalho é necessário, com profissionais mais autônomos, empreendedores e ao mesmo tempo alinhados às estratégias da organização. Os profissionais precisam ter o espírito aberto para aprender continuamente e adaptar-se a situações novas e desafiadoras. Menos controle e mais participação também são elementos na busca de uma gestão mais eficaz.

A Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo - Sabesp é uma empresa de economia mista, de capital aberto, que tem como principal acionista o Governo do Estado de São Paulo. Possui ações no mercado negociadas na *Bolsa de Valores de São Paulo* (Bovespa) e de *Nova Iorque*. A missão da empresa é atender as necessidades de saneamento ambiental: planejar, executar e operar sistemas de água potável, esgotos e efluentes industriais, melhorando a qualidade de vida da população e preservando o meio ambiente.

Com mais de 17.000 empregados, atua em 368 municípios paulistas. Está organizada em uma Alta Administração e em Unidades de Negócio, distribuídas na Região Metropolitana de SP, Interior e Litoral do Estado. Atende a uma população de mais 24 milhões de pessoas.

Considerando a importância, o porte e a contribuição da empresa para a sociedade, foi necessária a adoção de uma nova abordagem da gestão de pessoas, que possibilitasse vazão do talento humano vinculado aos resultados da organização. Esta foi a principal premissa adotada pela Sabesp, para atender melhor o cidadão-contribuinte-consumidor que exige maior eficiência e serviços de qualidade.

O princípio orientador da necessidade da mudança foi a constatação de que os processos de gestão de recursos humanos estão diretamente relacionados às estratégias e resultados empresariais e o sistema de reconhecimento e remuneração deve estar alinhado a essa tendência. Para avançar nesse sentido, a Sabesp identificou a necessidade de substituir o Sistema de Maturidade, pelo qual a ascensão na carreira era praticamente garantida tão somente pela formação acadêmica e o acúmulo de tempo no cargo. Uma das conseqüências

---

\* Caso finalista do Prêmio Mário Covas 2004 (Categoria: Modernização da Gestão Pública) – Governo do Estado de São Paulo. Disponível em [www.premiomariocovas.sp.gov.br](http://www.premiomariocovas.sp.gov.br).

era que o aperfeiçoamento individual nem sempre tinha relação com a prática no trabalho e com os resultados exigidos pela organização. No sistema anterior também havia pouco espaço para cada gerente interferir no processo, reconhecendo e promovendo os empregados com maior competência, melhor desempenho e mais alinhados com a organização.

Desta forma, em sintonia com tendências do mercado, a Sabesp desenvolveu um Modelo de Gestão de Pessoas por Competências, o qual permeia todas as funções de RH, integrando as ações de seleção, avaliação, remuneração e desenvolvimento.

## SOLUÇÃO ADOTADA

### *Desafio: O Alinhamento entre a Estratégia Empresarial e o Desenvolvimento Individual*

Com o foco na nova visão da Sabesp, a Superintendência RH e Qualidade identificou a necessidade de uma atuação integrada à estratégia organizacional, de forma a contribuir para a melhoria dos resultados empresariais. Isso significa implantar práticas inovadoras, que permitam a integração do comprometimento individual com os objetivos do negócio. A Gestão de Pessoas por Competências foi identificada como uma tendência de evolução de RH e imprescindível para possibilitar que a empresa fosse inserida no cenário de rápidas transformações, colocando-a em patamares de competitividade com o mercado.

A Gestão de Pessoas por Competências busca estimular o empregado a se desenvolver para obter melhor desempenho, tornando o ambiente de trabalho um espaço de aprendizagem e troca de experiências. De forma a inter-relacionar os processos, alinhar as necessidades pessoais com as estratégias da empresa e atender ao objetivo de maximizar os resultados do negócio.

A partir dos resultados esperados pelo Governo, a empresa realiza o seu Planejamento Estratégico, no qual discute e define a sua Missão, a Visão, as Diretrizes e as Metas estabelecidas. Neste contexto são definidas as competências genéricas, gerenciais e específicas necessárias para a realização desse

novo desafio. Tais competências são discutidas de forma a gerar ações integradas de recursos humanos envolvendo as funções de seleção, desenvolvimento, remuneração e avaliação das competências, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento ao cliente, a valorização dos seus recursos humanos e, conseqüentemente, o aumento da competitividade da empresa.



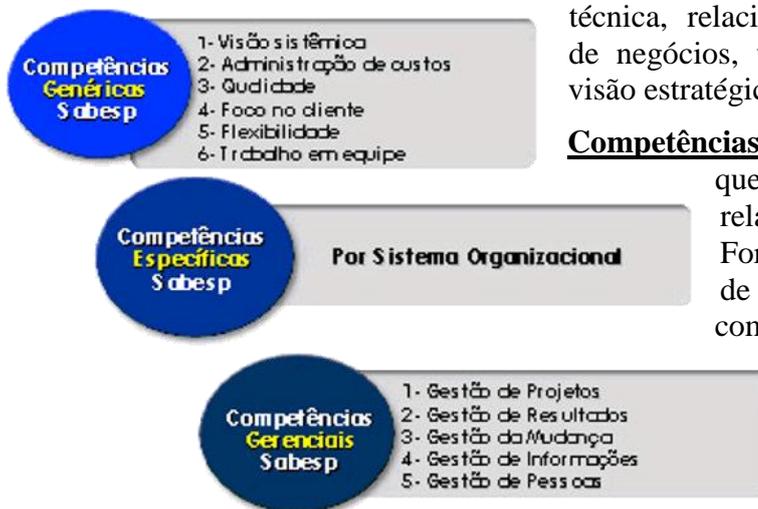
### *O Conceito de Competência*

Para a implementação do Modelo, a Sabesp adotou o seguinte conceito de competência: “*Competências são características possíveis de serem identificadas nas pessoas, incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes, que viabilizam um desempenho superior, vinculadas às estratégias e resultados empresariais*”.

Três tipos de competências são considerados necessários para a empresa:

**Competências Genéricas** – São aquelas que todos os servidores têm de desenvolver, porque são necessárias em qualquer área ou processo da organização. São extraídas da missão, da visão e do planejamento estratégico.

**Competências Específicas** – Foram definidas cinco competências específicas para cada um dos 26 sistemas organizacionais, que são agrupamentos das unidades que executam atividades de mesma natureza, reunidos em 6 macro-sistemas e que impactam nos desafios e resultados do negócio. São elas: agente de mudanças, agilidade, agressividade profissional/perspicácia, atendimento a clientes, capacidade analítica, comunicação, iniciativa, inovação, negociação, planejamento, qualidade técnica, relacionamento interpessoal, visão de negócios, visão econômico-financeira e visão estratégica.



**Competências Gerenciais** – São aquelas que estão diretamente relacionadas à função de gestão. Foram mapeadas com o objetivo de definir o grau de aplicação da competência de acordo com os níveis decisórios da empresa, estabelecendo um perfil gerencial compatível com o novo modelo.

### Premissas

O modelo utilizado para a definição das competências necessárias ao cumprimento e desenvolvimento da Missão, Visão e do Planejamento Estratégico da Sabesp foi estruturado segundo a:

- ✓ conscientização de que cada tipo de negócio necessita de pessoas com perfis específicos;
- ✓ competências específicas por sistemas organizacionais, que são o agrupamento das unidades que executam atividades de mesma natureza, em um total de 26 na empresa, reunidos em 6 macro-sistemas;
- ✓ crença de que cada posto de trabalho existente na empresa tem características próprias e deve ser ocupado por profissionais que apresentem um determinado perfil de competências;
- ✓ implantação da avaliação de competências/desempenho por meio de um processo objetivo, transparente e constante;
- ✓ reconhecimento de que os ocupantes de funções gerenciais são responsáveis pela oferta de oportunidades que permitam aos subordinados o desenvolvimento e a aquisição de novas competências; e
- ✓ percepção de que sempre haverá demanda para o desenvolvimento de novas competências e de que o essencial hoje para a boa execução de um trabalho poderá agregar novas exigências amanhã.

A participação ativa e o envolvimento de representantes de todos os sistemas organizacionais contribuíram para uma análise ampla e aprofundada da realidade da empresa.

## A Implantação

O Modelo de Gestão de Pessoas por Competências foi discutido com representantes dos sistemas organizacionais incluindo as áreas de recursos humanos das vice-presidências e envolveu o desenvolvimento de alguns projetos complementares, que foram realizados para alicerçar a sua implantação. Foram eles: Pesquisa Salarial, Plano de Remuneração por Competências, a Avaliação por Competências, sendo consideradas as mudanças pelas quais a empresa estava passando, as políticas institucionais e os sistemas organizacionais de trabalho.

No total, o processo envolveu aproximadamente 740 participantes em mais de 145 reuniões, e foi conduzido pelo Comitê Estratégico de Recursos Humanos, obtendo o respaldo da Alta Administração da empresa.

A visão, a missão e a estratégia empresarial serviram de balizadores para a definição das competências genéricas. Em decorrência desta escolha, todos os empregados passaram a ser avaliados de acordo com as necessidades objetivas do negócio.

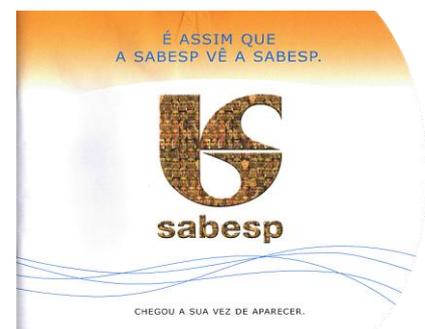
As competências específicas foram definidas por Sistemas Organizacionais: cada autoridade funcional e os representantes dos sistemas na empresa identificaram cinco competências específicas, ou seja, competências necessárias à realização das atividades da cada sistema organizacional.

Com a nova orientação, a formação escolar e a experiência passaram a ser apenas parte dos requisitos exigidos para determinar o nível do cargo e a respectiva remuneração. No modelo de remuneração por competências, o papel do gestor se tornou fundamental, pois cabe a ele avaliar o alinhamento e a contribuição de cada subordinado aos objetivos e à estratégia da empresa. O aumento salarial agora está vinculado à melhoria da qualificação e à aquisição de competências individuais. Assim, com todo o seu pessoal mais competente para executar seu trabalho, a empresa poderá melhorar os resultados e tornar-se mais competitiva.

Todos os empregados com atribuição gerencial assumiram um novo papel: o de condutores do processo de desenvolvimento de seus empregados. Eles passaram a planejar e acompanhar, em conjunto com cada membro da equipe, os objetivos determinados, verificando o cumprimento dos mesmos e identificando, eventualmente, a necessidade de correção de rumos. Desse modo, os gerentes além da coordenação de atividades técnicas, se tornaram gestores de pessoas e responsáveis diretos pelo desempenho das equipes.

A Sabesp, preocupada com a implementação do novo modelo e a adoção de uma nova cultura, ofereceu a seus gestores um curso em gestão de pessoas, dividido em três módulos, contemplando os temas: visão do mercado, cenário de negócios e gestão por competências, liderança e motivação de equipes, planejamento de carreira e avaliação das pessoas na organização. Em cada etapa de implementação do modelo, todos os envolvidos no processo foram treinados.

Outro passo fundamental foi a deflagração de um amplo processo de comunicação da mudança para todos os empregados. Na implementação dos processos de Remuneração e Avaliação de Competências, foram distribuídas cartilhas contendo as explicações conceituais



em linguagem simples e indicando as modificações previstas, reforçando o novo papel gerencial de principal canal de comunicação com as pessoas. Além das cartilhas, a intranet passou a oferecer todas as informações sobre o novo modelo. Outros meios foram disponibilizados para o esclarecimento de dúvidas, como uma central telefônica e via e-mail.

O processo de comunicação e a consolidação da implantação do novo Modelo tiveram continuidade com o Superintendente de Recursos Humanos e Qualidade percorrendo todas as Unidades de Negócio e superintendências da empresa com o objetivo de fortalecer a comunicação e o comprometimento dos gerentes no processo.

A implantação da Gestão de Pessoas por Competências ocorreu gradualmente, culminando com um passo decisivo para o alinhamento dos empregados com o novo conceito: a implantação do Plano de Remuneração por Competências.

## **CARACTERÍSTICAS DO MODELO**

O Modelo de Gestão de Pessoas por Competências teve como principal característica a integração das ações estratégicas relativas às funções de RH com foco nos negócios.

### ***Remuneração por Competências***

Após um mapeamento das competências, foram identificados fatores que nortearam o novo plano de cargos e salários:

- ✓ revisar a estrutura de cargos, incentivando a multifuncionalidade e considerando cargos distintos para níveis de complexidade diferentes;
- ✓ reavaliar os requisitos para o crescimento na carreira, com maior valorização do desempenho individual em sobreposição à variável tempo de empresa;
- ✓ levar em conta a competitividade salarial por região;
- ✓ criar a possibilidade de carreiras em Y (técnica e gerencial); e
- ✓ definir critérios mais justos para a designação e sucessão gerencial, bem como para a carreira horizontal.

A partir dessas premissas, foi possível rever todos os cargos, considerando uma maior abrangência, possibilitando maior mobilidade e flexibilidade de ajustamento às rápidas demandas da organização e ao próprio desenvolvimento dos empregados.

As competências necessárias para que cada empregado se desenvolvesse na carreira e, com ele, a própria organização pudesse avançar, constituíram a base do novo modelo de remuneração. As carreiras foram revisadas considerando descrições dos cargos a partir do conceito de multifuncionalidade, levando em conta os requisitos dos macroprocessos da organização.

Uma das conclusões dessa análise foi a de que era possível fazer uma simplificação: os 178 cargos então existentes na Sabesp puderam ser condensados em 73. Essa redução foi produto de uma criteriosa avaliação das funções existentes e das propostas de modificações, fusões ou extinção de cargos, bem como da criação de novas posições.

Os princípios orientadores dessa mudança foram a otimização do desempenho das várias atividades, aplicando a concepção moderna da multifuncionalidade e obedecendo a uma adequação aos processos da empresa. Os cargos foram classificados em três categorias: operacional, administrativo/técnico e universitário. Para a categoria universitária, foi criada uma nova possibilidade: a carreira em "Y", que oferece uma alternativa de crescimento para o profissional com alta especialização, que exerce atividades técnicas de grande complexidade.

Em termos de salários, para a busca de um equilíbrio com o mercado, foi tomada como referência uma pesquisa realizada por consultoria externa em todas as regiões em que a Sabesp atua, considerando 94 empresas públicas e privadas, de diversos ramos de atividade. Os novos cargos foram classificados dentro de grupos salariais, considerando a valorização das atividades-fim da empresa e o equilíbrio interno e externo. Para definição da escala salarial, os critérios foram: revisão dos valores mínimos e máximos da faixa salarial, padronização do intervalo em todas as carreiras e implantação de estrutura salarial regionalizada.

A adoção da carreira em Y foi outro fator de destaque do projeto, criando duas alternativas de orientação para o profissional, uma de natureza técnica e outra gerencial, com o objetivo de permitir a mobilidade e a ascensão de acordo com suas características pessoais. Esse tipo de carreira contempla as necessidades das áreas que requisitam profissionais com alta especialização ou conhecimentos ampliados de vários processos.

Considerando as necessidades da empresa, foram definidos requisitos mínimos específicos de formação escolar, nível de experiência, qualificação técnica e grau de complexidade das atividades, para admissão e promoção em cada cargo. A formação escolar e a experiência acumulada, entretanto, não são as únicas determinantes do nível do cargo e respectiva remuneração de cada profissional. Um outro componente fundamental passou a ser a avaliação feita pelo gestor, confrontando o desenvolvimento pessoal com os resultados almejados pela empresa.

O ponto de partida para a etapa seguinte, e a avaliação dos empregados, foi a premissa de que não basta deter conhecimentos e habilidades – o que vale é aplicá-los no trabalho e utilizá-los para gerar resultados.

### ***Avaliação por Competências***

A Avaliação por Competências consiste em um instrumento gerencial para identificar o grau de desenvolvimento das competências individuais definidas pela empresa e, para isso, são fundamentais a participação e comprometimento de todos.

O processo de Avaliação por Competências foi implantado por meio de um sistema informatizado que considera a auto-avaliação do empregado e a avaliação do gerente, com acesso pela intranet por senha individual. Porém, o mais importante do processo foi o diálogo presencial entre o empregado e o gerente, no sentido de consolidar a avaliação com responsabilidade mútua.



O formulário de auto-avaliação foi preenchido diretamente no computador. Antes da auto-avaliação, o empregado foi orientado a esclarecer suas dúvidas e a fazer uma reflexão sobre o seu papel profissional e seu desempenho no contexto da unidade em que atua e da Empresa.

Todo o processo de divulgação manteve sempre a transparência, a participação e o comprometimento, que deve envolver projetos desta natureza. Todos os níveis hierárquicos da empresa foram informados sobre a concepção do processo de avaliação e do sistema informatizado. Neste sentido, foi desenvolvido um amplo treinamento com foco na avaliação de competências, composto de jogos, vídeo, treinamento técnico para todos os empregados que exercem supervisão, para que de forma lúdica e prática pudessem aprender e dominar a referida ferramenta de avaliação. Nesta etapa foram treinados mais de 1.800 empregados.



Todos os empregados da empresa passaram pela avaliação das competências genéricas e específicas. Os gerentes, por sua vez, foram avaliados segundo as competências genéricas e gerenciais. Uma campanha interna de comunicação foi desencadeada para esclarecer a todos os empregados quanto aos motivos, os conceitos, o processo e os benefícios da avaliação.

O resultado da avaliação por competências, além de permitir as movimentações horizontais na carreira, gera compromissos de desenvolvimento individual, que possibilitam direcionar esforços e recursos para o Plano de Desenvolvimento Global dos empregados, com foco nos negócios da empresa.

### **Universidade Empresarial Sabesp**

A criação da Universidade Empresarial Sabesp foi outra iniciativa fundamental para a sustentação do conceito de Gestão de Pessoas por Competências, por atuar na função educação e desenvolvimento dos processos de RH. Ela impulsiona e atua nos três níveis de competências requisitados: genérico, específico e gerencial. O projeto consolidou ações empreendidas ao longo de quatro anos. Lançada oficialmente, a Universidade alcança toda a organização, dispersa geograficamente no Estado de São Paulo.



No programa da Universidade, o foco nos cargos deu lugar ao foco em competências. A capacitação para a função foi substituída pela aprendizagem ligada às estratégias da organização. As ações isoladas e esporádicas foram substituídas pela premissa do aprendizado contínuo, ao longo de toda a carreira. O comportamento estimulado no aluno/treinando deixou de ser o de “aprender ouvindo” em favor do “aprender agindo”.

Na trilha da consolidação de uma atuação mais estratégica, a Universidade desenvolveu projetos estruturados em programas presenciais de formação, capacitação e reciclagem. Neste sentido, procurando garantir alta especialização técnica, a UES subsidia cursos de pós-graduação e MBA aos seus profissionais. Para isso, promove fortes parcerias com instituições de destaque, como a Faculdade de Saúde Pública da USP, o Instituto Mauá de Tecnologia e a Fundação Vanzolini.

A Universidade utiliza tanto recursos físicos, como salas de treinamento, quanto virtuais, como a internet e a intranet, CD-Roms, CDs de áudio e a uma TV Corporativa, com versatilidade para atender o treinando no horário ou local que lhe seja mais conveniente.

A Empresa vem utilizando a Educação à Distância, dentro da programação de opções de sua Universidade Empresarial, para incentivar o crescimento profissional e pessoal de seus funcionários.

A utilização eficaz desse recurso, calcado na tecnologia para elevar o nível de educação corporativa, vem abrindo oportunidades de ascensão na carreira para os empregados e reforçando as condições da Empresa para atingir os objetivos planejados para o negócio.

A Universidade é responsável por alimentar, manter, gerenciar e avaliar a eficácia dos conteúdos oferecidos por meio da Educação à distância, tanto do ponto de vista do retorno para a Empresa como do aproveitamento pelos alunos-funcionários.



Da carga de aprendizado oferecida atualmente pela Universidade Empresarial, cerca de 40% já são fornecidos pela Educação à Distância. Os resultados colhidos são excelentes, tanto em termos de quantidade e frequência de participação, quanto no que se refere à construção de uma cultura baseada na autonomia individual, no autodesenvolvimento e na assunção de responsabilidade diante dos interesses institucionais. Com o avanço no desenvolvimento de competências importantes aos funcionários e equipes de trabalho, a Empresa valoriza o seu capital intelectual.

O trabalho desenvolvido pela Universidade Empresarial com a Educação à Distância extrapola os limites da organização. Está sendo beneficiado um público mais amplo, formado por familiares dos funcionários, parceiros da empresa e a população em geral.

### **Seleção por Competências**

Nos processos de movimentação interna de pessoal, as mudanças e promoções para o preenchimento de vagas em postos técnicos passaram a ser realizadas com uma avaliação do perfil dos empregados, de forma a relacioná-los com as competências requeridas pela função e área em que irão trabalhar.

No aspecto da seleção de novos empregados, a Sabesp enfrentava limitações impostas por sua condição de empresa pública, isto é, a determinação de admitir pessoal por meio de concursos públicos. Mesmo nesse aspecto foi possível fazer ajustes, passando-se a aplicar aos candidatos o critério de seleção por competências. Para os cargos de nível universitário, por exemplo, são realizadas avaliações comportamentais, as quais complementam as provas de conhecimentos, permitindo classificar os candidatos por perfil e por potencial de desenvolvimento.

Com a implantação da seleção baseada na avaliação de competências, diagnosticando, no concurso público, o grau de desenvolvimento dos candidatos nas competências genéricas, tornou-se possível captar profissionais que apresentem o perfil almejado pela Sabesp.

### **LIÇÕES APRENDIDAS**

Vencidas essas etapas, a Sabesp consolidou uma mudança organizacional e está se firmando como um empresa pública avançada na adoção da gestão estratégica de Recursos Humanos.

Constata-se que, assim como a Sabesp, outras organizações públicas necessitam e podem incorporar gradativamente políticas e práticas avançadas e compatíveis com o cenário atual. Para que ocorra a consolidação de uma mudança cultural significativa, é preciso desenvolver uma gestão estratégica de Recursos Humanos, alinhada com as metas e diretrizes organizacionais.

Desta forma, pode-se considerar que:

- ✓ não existem pacotes e modelos de gestão prontos, adequados a toda e qualquer organização ou contexto;
- ✓ os modelos devem levar em consideração a realidade da organização e o alinhamento às estratégias organizacionais;
- ✓ é preciso propiciar a mobilização e a participação de todos na construção e condução do processo de mudança; e
- ✓ faz-se necessária a padronização de linguagem e um conceito único na organização, bem como a implementação de uma cultura de indicadores e o desenvolvimento contínuo de todos os seus componentes, estabelecendo e incrementando processos contínuos de comunicação interna e desenvolvimento profissional.

Este é, portanto, mais um exemplo de que com as ações integradas de Recursos Humanos convergem para o foco nos resultados e na consolidação de organizações mais eficazes e voltadas para o cliente e para o cidadão.

## **APRESENTAÇÃO IMPRESSA**