UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE – FEAAC
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO-DA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO-MPA

MARCOS TADEU DOS SANTOS LEITE

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO ENTRE OS GERENTES DE AGÊNCIA DO BANCO DO BRASIL NO ESTADO DO CEARÁ

FORTALEZA-CEARÁ
2008

MARCOS TADEU DOS SANTOS LEITE

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO ENTRE OS GERENTES DE AGÊNCIA DO BANCO DO BRASIL NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado em Administração – MPA, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

ORIENTADOR:

Prof. Dr. MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA

FORTALEZA-CEARÁ
2008

MARCOS TADEU DOS SANTOS LEITE

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO ENTRE OS GERENTES DE AGÊNCIA DO BANCO DO BRASIL NO ESTADO DO CEARÁ

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a Obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Raimundo Benedito do Nascimento (Co-Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Profª. Drª. Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro da Banca

_____
Profª. Drª. Lydia Maria Pinto Brito
Universidade Potiguar (UnP)
Membro da Banca

Dedico este trabalho aos meus pais, por representarem a essência de tudo que aprendi, e aos meus filhos, pelo amor e compreensão que recebi, mesmo estando ausente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir essa busca inexplicável da vida.

Aos meus pais, pela simplicidade de perceber que o único caminho que liberta o homem é o conhecimento, motivo de todo seu empenho para que eu chegasse até aqui.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, orientador deste trabalho, por sua visão pedagógica e sabedoria, sempre descobrindo soluções facilitadoras para a construção deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Administração, pela humildade em disponibilizar sua experiência, dedicação e incentivo, na busca permanente do conhecimento.

Aos professores, doutores, componentes da Banca Examinadora, que muito me honraram com o julgamento desta dissertação.

À professora Lílian Cavalcante Fernandes Vieira, Mestra Coordenadora de Ensino de Inglês Instrumental da Universidade Federal do Ceará, pelo desprendimento na revisão do *Abstract* deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, por permitirem extrair, nesta rápida convivência, lições de diversidade, luta, companheirismo e amizade.

Aos gerentes gerais do Banco do Brasil no Ceará que participaram desta pesquisa, fornecendo preciosos subsídios para os conhecimentos nela propostos.

A Karine, pelo apoio irrestrito nos momentos difíceis de desânimo.

Aos meus filhos, pela fonte de inspiração e a razão da minha perseverança.

“O bom padeiro é reconhecido pelo seu pão”.

(autor desconhecido)

RESUMO

Fundamentado nos conceitos de competências e da aprendizagem experiencial, esta pesquisa, investiga, na percepção dos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, qual a contribuição da aprendizagem experiencial para o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas no dia-a-dia do seu ambiente de negócios e não supridas pela abordagem formal de desenvolvimento gerencial. Através de levantamento bibliográfico e de consultas a analistas responsáveis pela elaboração de estratégias de desenvolvimento profissional do Banco, identificou-se as competências gerenciais desenvolvidas pelos programas formais da Empresa. Posteriormente, utilizando-se competências constantes na literatura como relevantes ao desempenho dos gerentes na atualidade, construiu-se um questionário com 80 itens, para mapear, numa pesquisa preliminar e na percepção dos gestores em estudo, quais destas competências eram desenvolvidas através da aprendizagem experiencial, no seu dia-a-dia de trabalho. Os resultados da pesquisa preliminar mostraram que as competências requeridas no dia-a-dia de trabalho dos gerentes são desenvolvidas pela aprendizagem experiencial, identificando-se uma lacuna (*gap)* significativa entre as competências formais e as competências experienciais desenvolvidas. Estes dados permitiram a elaboração de um questionário com 25 itens, respondidos numa escala *Likert*, aplicado através de um *survey* à população total de 140 gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, com o objetivo de aferir, a partir da percepção destes gestores, se o seu desempenho atendia ao desempenho esperado pelo Banco nos segmentos de competências identificados. A análise exploratória demonstrou que as performances dos gerentes pesquisados atende aos níveis de desempenho esperado pelo Banco nos dois conjuntos de competências, sendo desprezível o *gap* encontrado, e a análise fatorial revelou um único fator, cuja correlação entre os significados e as semelhanças semânticas das suas variáveis permite identificar oito competências dos gestores avaliados como vinculadas aos papéis de mentor e facilitador, do Modelo das Relações Humanas (QUINN et al., 2003).

Palavras-Chave: Competências, Aprendizagem, Experiencial, Gerentes, Banco.

ABSTRACT

Based on the concepts of competencies and experiential learning, this research investigates, according to the view of general managers from the agencies of Bank of Brazil in the state of Ceará, the contribution of experiential learning to the development of managerial competencies which are required at their ordinary work environment and were not provided by the formal approach of managerial development. Firstly, through documental analysis review and consulting the analysts in charge of the elaboration of professional development strategies at the Bank, the managerial competencies developed by the formal program of the company were identified. After that, with the help of an intense literature review relevant to the managers' performance nowadays, a questionnaire of 80 items was built in order to observe, as a preliminary research, which of these competencies were developed through the experiential learning in their every day work. The results of this previous investigation showed that the competencies required were developed by managers through experiential learning so that it was possible to identify a significant gap between the formal competencies and the experiential competencies. These data allowed the elaboration of a 25-item questionnaire answered on a *Likert* scale and applied as a survey to 140 general managers from the bank mentioned before. The objective of this survey was to evaluate if the managers' performance on the competencies required achieved what was expected by the company. The results pointed out that the analyzed managers' performance corresponded to the performance expected by the company on both groups of competencies so that the gap which was found previously, became unimportant. The factorial analysis showed only one factor whose correlation with the meanings and the semantic similarities of its variables allows the identification of eight competencies which were put together as a unique factor known as Human Resource Model (QUINN et al. 2003).

Key-Words: Competencies, Learning, Experiential, Managers, Bank.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da Gestão de Pessoas..... 57
Quadro 2: Comparativo entre os Modelos Tradicional e Estratégico de Recursos Humanos..... 65
Quadro 3: Os Oito Papéis de Liderança Gerencial e suas Respectivas Competências-Chave.....108
Quadro 4: Quadro de Congruência entre Competências e Aprendizagem Experiencial.....134
Quadro 5: Categorias Subjacentes às Competências e ao Processo de Aprendizagem dos Gerentes.....135
Quadro 6: Evolução da Indústria Bancária..... 147
Quadro 7: Evolução do Banco do Brasil em grandes números, no período de 1994 a 2005.....149
Quadro 8: Banco do Brasil: Informações Gerais Relacionadas à Capacitação Profissional. 151
Quadro 9: Informações Gerais sobre Grandes Bancos Brasileiros..... 151
Quadro 10: Zona de Interseção entre Gestão Estratégica de RH e Gestão por Competências 154
Quadro 11: Competências Esperadas do Gerente Geral de Agência do Banco do Brasil.....169
Quadro 12: Gestão de Desempenho Profissional – GDP, do Banco do Brasil.....170
Quadro 13: Escala de Conceitos utilizada pelo Banco do Brasil para Avaliação de Desempenho dos seus Funcionários.....171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matriz de Respostas aos Itens Competências Gerenciais 172
Tabela 2: Análise de Confiabilidade da Escala.....173
Tabela 3: Descrição das Variáveis Demográficas e Profissionais dos Gerentes.....174
Tabela 4: Auto-avaliação dos Gerentes quanto às Competências Formais Requeridas 175
Tabela 5: Auto-avaliação dos Gerentes quanto às Competências Experienciais Desenvolvidas.....176
Tabela 6: Níveis de Desempenho dos Gerentes nas Competências Formais Requeridas.....178
Tabela 7: Níveis de Desempenho dos Gerentes nas Competências Experienciais Desenvolvidas.....179
Tabela 8: Agrupamento das Competências Gerenciais por Fator, após Análise Fatorial.....182
Tabela 9: Recursos Humanos e Metas Racionais.....183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Emergência de um Novo Modelo de Gestão de Pessoas..... 63
Figura 2: Gestão de Recursos Humanos para a Formação de Competências..... 68
Figura 3: Identificação da Lacuna (*gap*) de Competências.....70
Figura 4: Processo de Gestão baseado em Competências.....72
Figura 5: As Três Dimensões da Competência.....80
Figura 6: O Ciclo Dinâmico das Competências.....87
Figura 7: Quadro de Valores Competitivos.....103
Figura 8: Oito Orientações Gerais no Quadro de Valores Competitivos.....104
Figura 9: As Competências e Papéis dos Líderes no Quadro de Valores Competitivos.....106
Figura 10: Evolução das Manifestações do Construtivismo na Aprendizagem.....123
Figura 11: Ciclo de Aprendizagem Vivencial..... 127
Figura 12: Estágios e Estilos de Aprendizagem Vivencial..... 129
Figura 13: Modelo de Aprendizagem Baseado no Trabalho..... 130
Figura 14: Esquema Demonstrativo da Metodologia Proposta.....139
Figura 15: Construção e Validação do Instrumento de Pesquisa..... 144
Figura 16: Características do Novo Modelo de Gestão de Pessoas..... 153
Figura 17: Trilhas de Aprendizagem para Aperfeiçoar o Desenvolvimento Profissional..... 159
Figura 18: Gestão de Desempenho Profissional - Avaliação 360° 160
Figura 19: Pirâmide de Carreiras do Banco do Brasil, Conforme o Nível de Responsabilidade..... 161
Figura 20: Níveis de Ascensão Profissional no Banco do Brasil.....162
Figura 21: Opções de Carreira no Banco do Brasil..... 162
Figura 22: Programa de Ascensão Profissional do Banco do Brasil..... 164
Figura 23: Acordo de Trabalho e Remuneração do Banco do Brasil..... 166
Figura 24: Dinâmica da Lacuna (*gap*) de Competências ao longo do Tempo.....187
Figura 25: Redução da Lacuna (*gap*) de Competências.....188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias Gerais da Distribuição Freqüências de Desempenho (MD) Atribuídas pelos Gerentes às Competências Gerenciais Formais e Experienciais.....185
Gráfico 2: Médias Gerais (MG) dos Conceitos de Desempenho Atribuídos pelos Gerentes às Competências Gerenciais Formais e Experienciais 186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C. – Antes de Cristo
APO – Administração por Objetivos
BACEN – Banco Central do Brasil
BB – Banco do Brasil S/A
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCQ – Círculos de Controle de Qualidade
CEO – Chief Executive Officer
CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CEREQ – Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications
CNPF – Conseil National du Patronat Français
DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
EAD – Educação à Distância
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GDP – Gestão de Desempenho Profissional
MBA – Master Business Administration
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MEDEF – Mouvement des Entreprises de France
NCR – National Cash Register Company
NRF – Nível de Referência Funcional
PAA – Posto de Atendimento Alternativo
PAB – Posto de Atendimento Bancário
PAE – Posto de Atendimento Eletrônico
PAP – Posto de Arrecadação de Pagamento
PDC – Plano de Desenvolvimento de Competências
PDV – Plano de Demissão Voluntário
PLR – Participação nos Lucros e Resultados
POS – Point of Sale
PUC – Pontifícia Universidade Católica
QI – Coeficiente de Inteligências
QR – Quantidade de respondentes
SIG – Sistema de Informações Gerenciais
TAA – Terminal de Auto-Atendimento
TAO – Talentos e Oportunidades
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UniBB – Universidade Banco do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16

1.1 Justificativa do Tema Proposto..... 18
1.2 O Problema da Pesquisa..... 21
1.3 Origem da Pesquisa..... 21
1.4 Objetivos e Pressupostos da Pesquisa..... 22
1.5 A Metodologia da Pesquisa..... 24
1.6 Estrutura da Dissertação..... 25

2 GESTÃO DE PESSOAS..... 27

2.1 Conceitos de Gestão de Pessoas..... 27
2.2 Evolução Teórica e Histórica da Gestão de Pessoas no Brasil e no Mundo..... 29
2.2.1 A Evolução da Área de Recursos Humanos no Brasil..... 32
2.2.2 A Administração Científica..... 34
2.2.3 A Escola das Relações Humanas..... 38
2.2.4 A Abordagem Sociotécnica..... 38
2.2.5 A Versão Japonesa da Abordagem Sociotécnica..... 40
2.3 Surge um Novo Conceito na Gestão de Pessoas: Competência 43

3 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS..... 45

3.1 Competência: Um Novo Conceito.....46
3.1.1 A Competência Individual.....48
3.2 A Gestão de Pessoas Pré-Competência e Pós-Competência.....51
3.3 Modelos de Gestão..... 59
3.4 O Modelo de Gestão por Competências..... 64
3.4.1 O Modelo de Ienaga.....70
3.5 Competências Gerenciais.....74
3.5.1 O Caráter Dinâmico das Competências..... 85
3.5.2 Avaliação de Competências e Desempenho..... 88
3.6 Modelos de Competências Gerenciais..... 95
3.6.1 A Complexidade e a Evolução dos Modelos de Competências Gerenciais..... .97
3.6.2 Papéis e Competências Gerenciais.....105

4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A PRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....110

4.1 Processos de Aprendizagem e a Aprendizagem Organizacional..... 110
4.2 Processos Formais e Informais de Aprendizagem..... 115
4.3 Conceitos de Aprendizagem Experiencial (e pela Experiência)..... 117
4.3.1 A Aprendizagem Experiencial numa Abordagem Construtivista..... 119
4.3.2 A Aprendizagem Experiencial dos Gerentes..... 124
4.4 Modelos de Aprendizagem Experiencial..... 126
4.5 Integração Competências Gerenciais e Aprendizagem Experiencial.....131

5 METODOLOGIA PROPOSTA.....136

5.1 Metodologia da Pesquisa 136
5.1.1 Objetivos e Pressupostos 137
5.1.2 Tipo de Pesquisa.....139
5.1.3. População e Tamanho da Amostra..... 140

5.1.4 Construção e Validação dos Questionários..... 141
5.1.5 Levantamentos Preliminares: Mapeamento das Competências Experienciais..... 142
5.1.6 Coleta de Dados..... .145

6 ANÁLISE DOS DADOS..... 147

6.1 Análise do Ambiente da Pesquisa.....147
6.1.1 Origem e Evolução da Atividade Bancária.....147
6.1.2 Breve histórico do Banco do Brasil.....148
6.1.3 Modelo de Gestão de Pessoas no Banco do Brasil..... 152
6.1.4 O Caso do Banco do Brasil: um Modelo em Construção?..... 155
6.1.5 As Competências do Gerente Geral de Agência do Banco do Brasil.....167
6.1.6 Gestão do Desempenho Profissional – GDP no Banco do Brasil.....169
6.2 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados.....172
6.2.1 Análise da Confiabilidade das Escalas.....172
6.2.2 Descrição das Variáveis Demográficas e Profissionais.....173
6.2.3 Análise Descritiva Exploratória dos Dados Obtidos.....174
6.2.4 Análise Fatorial Exploratória dos Dados Obtidos.....180
6.3 Análise das Diferenças entre as Médias Atribuídas.....185
6.4 Análise da Dinâmica da Lacuna das Competências..... 186

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....189

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES.....191

REFERÊNCIAS.....193

APÊNDICE I: Pesquisa Preliminar.....200

APÊNDICE II: Pesquisa Final.....214

ANEXO I: Matriz de competências profissionais importantes para executivos, gerentes e empregados das organizações do futuro, segundo Spencer & Spencer apud Brandão (1999).....218

ANEXO II: Matriz de competências essenciais para a educação geral (*The General Education Core Competencies*), do *Kirtland Community College, segundo* Giacobazzi apud Brandão (1999)……...…….220

ANEXO IIIV: Matriz de competências pessoais relevantes para o desempenho eficaz dos "papéis chave" da gerência, segundo o *Management Charter Initiative* apud Brandão(1999)..... 222

ANEXO IV: Matriz de competências gerenciais para alta performance, segundo o *National Westminster – Natwest Bank* (COCKERIL apud BRANDÃO, 1999)…….....225

1 INTRODUÇÃO

A sociedade humana enfrenta um período de grandes mudanças e desafios, proporcionados pela crescente complexidade do mundo contemporâneo. No âmbito das organizações, a emergência de novas realidades, como a globalização e a nova configuração da economia global, juntamente com os novos avanços tecnológicos, impulsionam discussões sobre mudanças de paradigmas em todos os níveis do conhecimento humano e suas sustentações epistemológicas.

Um dos reflexos mais sentidos tem sido o acirramento da concorrência, levando as empresas a mudar as suas estratégias de negócios e as suas formas de organização do trabalho, assim como a demandar por profissionais cada vez mais qualificados e dotados de competências variadas e atualizadas. Para as pessoas, embora o discurso corrente queira demonstrar a importância dos recursos humanos como diferencial competitivo, senão o mais significativo de que dispõe a empresa, o fato é que, no dia-a-dia das organizações, cada vez mais esta efetividade está condicionada à comprovação através do desempenho, justificando a que os indivíduos busquem, continuamente, o aprendizado de novas competências.

No setor bancário, reconhecido como um dos que mais impactos sofreram em razão dessas mudanças, respondendo com grande adaptabilidade, através de investimento em tecnologia e resultados crescentes, a demanda por novas competências tem sido uma constante, elevando o nível de exigência de desempenho dos seus gerentes, que são desafiados diariamente a lidar com a tarefa de maximizar a eficiência dos bancos, de forma a potencializar, cada vez mais, os seus resultados, num ambiente de redução de margens, pela queda dos *spreads*, e cada vez mais competitivo, pela entrada de novos *players* e pelos movimentos constantes de fusões e aquisições.

Em especial quanto aos bancos públicos, por suas características diferenciadas de cultura e forma de gestão, a missão dos seus gerentes no atingimento desses objetivos revela-se ainda mais desafiadora, exigindo desses profissionais a percepção e a reflexão adequadas e tempestivas deste novo cenário em que estão inseridos, onde o emprego é proporcionado e mantido pela sua capacidade de desenvolver as novas competências requeridas pelo mercado e não mais pela sua aprovação no concurso de ingresso.

Com base neste contexto, esta dissertação elege, como proposta de estudo, um tema que está em evidência crescente nos meios acadêmicos e empresariais (RUAS et al., 2005) como um campo ainda pouco estudado, mas de elevado interesse do ponto de vista organizacional, proporcionando uma visão ampliada de qualificação no trabalho, alinhada aos

resultados e aos objetivos organizacionais: as competências gerenciais e os processos que viabilizam a sua aprendizagem. O espaço para realização da pesquisa é o Banco do Brasil, representado por seus gerentes de agência.

Neste propósito, o enfoque dado por esta pesquisa à temática das competências abrange o seu caráter dinâmico e instável, característico do conhecimento transitório imposto pelas novas tecnologias nos atuais ambientes de trabalho, implicando na necessidade de adoção de uma postura proativa por parte da organização e de seus profissionais, no sentido de desenvolverem, continuamente, as novas competências que serão necessárias no futuro, em face da obsolescência das atuais, submetendo o trabalhador a um processo permanente de validação, que exige dele a constante comprovação de sua adequação ao trabalho.

Considerou-se, também, na sua perspectiva individual, a dimensão atribuída por Zarifian (2001, p. 66) à competência como de responsabilidade e iniciativa do indivíduo, diante de situações de trabalho com as quais se defronta, representando numa atitude sua em relação à organização a que pertence o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, que lhe permita lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.

Em outra vertente, esta dissertação concentra sua análise no processo de aquisição das novas competências, em que o indivíduo é o agente ativo da aprendizagem. Isto é, o próprio sujeito, numa atitude reflexiva e autônoma, demonstra capacidade para se mover em busca do conhecimento, desenvolvendo as habilidades requeridas pelo ambiente de trabalho, através de formas não mediadas de aprendizagem, características dos processos informais de aprendizagem. Nessa perspectiva, este estudo investiga a aprendizagem experiencial (ou pela experiência), na concepção de Dewey apud Elkjaer (2001, p. 112), um processo que ocorre entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, gerando permanente revisão dos conceitos aprendidos, como modelo capaz de explicar o desenvolvimento das competências no âmbito da população em estudo.

Centrado nesta linha de análise e tendo como referência, também, modelos e papéis de liderança gerencial propostos por Quinn (2003), o foco desta pesquisa é investigar com que intensidade a aprendizagem experiencial contribui para o processo de desenvolvimento das competências do gerente geral de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará. Sua motivação parte do interesse do seu autor, como pesquisador e como gestor da empresa estudada, em compreender como são desenvolvidas, na visão dos próprios atores desta ação, as competências requeridas no seu dia-a-dia na arena negocial, lançando a discussão sobre as lacunas (*gaps*) existentes relativamente ao alinhamento das competências assim formadas e aquelas propostas pelos programas de capacitação gerencial

do Banco. Segundo Bouteiller apud Ruas (1999, p. 15), essa discrepância ocorre porque os programas institucionais de treinamento e desenvolvimento tendem a gerar um "*gap*" entre as competências desenvolvidas nesses programas e aquilo que é efetivamente apropriado como competências no ambiente de trabalho.

1.1 Justificativa do Tema Proposto

Sob o impacto das mudanças constantes do mundo dos negócios, as organizações buscam incessantemente desenvolver as competências necessárias para alcançar os seus objetivos estratégicos, através de novas formas de gerenciamento. Para isto, precisam contar com profissionais altamente motivados e talentosos, dotados de consciência reflexiva sobre as competências dele esperadas. E mais, que ele as identifique e as desenvolva, pois a dinâmica da formação das novas competências que lhe são requeridas pelas situações de trabalho supera a sua disponibilidade para buscá-la nos canais formais de aprendizagem.

Segundo Karawejczyk e Estivalete (2003, p. 2), o capitalismo emerge com força renovada como modo de produção, sob a égide de um novo paradigma pós-industrial, o desenvolvimento informacional, e modela e faz surgir novas configurações a influenciar a gestão das organizações. O ser humano, elemento fundamental desta nova conjuntura de forças e configurações, passou a ser percebido como fator decisivo na gestão das organizações, não mais para operar mecanicamente máquinas e equipamentos, mas sob a ótica do conhecimento, como ser capaz de pensar, sentir e agir, com autonomia e responsabilidade.

Mudanças como estas incorporaram novas práticas à dinâmica organizacional, afetando o conhecimento e as teorias sociais do mundo do trabalho, demandando novas perspectivas de estudo, incluindo-se novas possibilidades de análise, visando a compreender em que medida a transição do paradigma moderno para o pós-moderno pode influenciar na construção dos saberes organizacionais e no elo mais forte desta configuração, o ser humano (CLEGG; HARDY apud KARAWEJCZYK; ESTIVALETE, 2003, p. 1).

Emerge, nesse cenário complexo em que estão inseridas as organizações, a figura do gerente, peça fundamental nesta nova ordem global, pois exercem um papel extremamente importante para o funcionamento do sistema organizacional. Como resultado da atuação desses profissionais, estratégias formuladas nos níveis diretivos superiores são desdobradas para níveis táticos e implementadas de forma articulada por meio de ações operacionais. Para acompanhar estas mudanças, o gerente precisa desenvolver novas competências, e precisa fazer isto num ambiente organizacional complexo e não controlável.

Dessa maneira, o estudo da atuação gerencial é um ponto-chave para a compreensão e a transformação das dinâmicas organizacionais, tornando-se fundamental entender a forma como os gerentes podem contribuir no processo de aprendizagem dessas competências, garantindo a efetividade das ações organizacionais de qualificação profissional de seus gestores. Mas, em que medida um programa de desenvolvimento gerencial atende às demandas organizacionais? Que impactos podem ser esperados com a implementação desses programas? Qual deve ser o foco do desenvolvimento gerencial? Como se dá efetivamente o desenvolvimento das competências requeridas no ambiente de trabalho dos gerentes? Quais competências impulsionam o trabalho diário dos gerentes e como eles as adquirem? Como os gerentes, no seu dia-a-dia de trabalho, podem contribuir neste processo? Essas são questões comuns às organizações e que ainda demandam respostas baseadas em pesquisas científicas.

Por que gerar conhecimento sobre estes temas? As competências gerenciais vêm, ao longo do tempo, adquirindo destaque no mundo empresarial, como uma alternativa para que as organizações garantam competitividade no mercado. Constata-se, por outro lado, que além dos programas institucionais de desenvolvimento de competências gerenciais não suprirem os gestores das competências requeridas no seu dia-a-dia de trabalho, esse campo apresenta carência de estudos que identifiquem os diversos aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento de competências gerenciais. Pesquisas sobre competências requeridas, desenvolvidas no ambiente de trabalho, relação entre os esforços de capacitação e seus resultados, traduzidos num aumento de desempenho organizacional, são ainda escassas.

Se a aprendizagem de gerentes é uma área de conhecimento tão importante para os diversos setores da economia, assim também parece ser para o setor bancário. Muitas são as particularidades que tornam os bancos brasileiros um bom ambiente para se estudar as facetas do processo de aprendizagem gerencial. Poucos setores da economia foram tão intensamente alvos das mudanças ambientais quanto o foram as instituições bancárias no Brasil. Entretanto, esta é uma indústria ainda muito pouco estudada, apesar de sua importância (LARANJEIRA apud MELO; LUCENA, 2007, p. 1).

Os bancos são organizações complexas, tanto pela intangibilidade e perecibilidade de seus produtos e serviços, como pelos riscos imediatos a que eles estão expostos, face à mercadoria que manuseiam, transitando em mercados virtuais globalizados, o dinheiro. Nada obstante, apresentam excelente performance organizacional, sendo o setor reconhecido pelo mercado como um dos que apresentam melhores desempenho e lucratividade, obtidos principalmente pelo seu forte avanço tecnológico.

O setor bancário brasileiro é importante pelos números que movimenta. Em 2007, enquanto o PIB–Produto Interno Bruto cresceu 5,4%, os serviços de intermediação financeira cresceram 13%, apresentando um crescimento acumulado próximo de 25% nos últimos três anos (BACEN, 2007). Além disso, segundo o DIAP (2008), os bancos empregam diretamente cerca de 422 mil pessoas no Brasil. Outro fator que demonstra a relevância do setor financeiro para a economia brasileira é o investimento em Tecnologia da Informação: em 2007, os bancos investiram R$ 6,2 bilhões em TI e suas despesas globais neste item totalizaram quase R$ 15 bilhões. Em conjunto, têm cerca de 39 mil servidores e 511 mil micros. Portanto, qualquer estudo que venha a contribuir com recomendações sobre melhoria de produtividade e qualidade no setor de serviços bancários é de extrema relevância, considerando a importância que o setor desempenha na economia nacional (FEBRABAN, 2008).

Por outro lado, um banco público tem características que o distinguem dos seus concorrentes privados, pois, além de competir num mercado de forte concorrência, tem de atender a demandas próprias de empresas públicas, tais como cultura, políticas de gestão, estratégias, missão, recrutamento e formação de pessoal, etc.

A empresa pesquisada tem 200 anos de existência, o que, por si só, justifica o direcionamento dos olhares da pesquisa organizacional, buscando entender a origem de uma perenidade a que poucas organizações no mundo conseguiram alcançar. Ainda mais que essa longevidade é acompanhada, na sua história recente, de uma performance compatível com a de seus melhores concorrentes, conforme é apresentado no capítulo 4, desta dissertação.

Com uma agressividade surpreendente, principalmente na aquisição de bancos e na expansão da sua base de clientes, resultando no crescimento apresentado nos últimos 12 anos, mercê de diversos ajustes estruturais, visando a se aproximar das práticas do seu nicho, elevando seu valor de mercado nos últimos cinco anos de R$17,5 bilhões, para R$75,2 bilhões, e seus ativos saltaram, no mesmo período, de R$230 bilhões para R$358 bilhões (BANCO DO BRASIL, 2008). Mesmo assim, há indícios de que o Banco do Brasil ainda tem oportunidades de melhoria na sua eficiência operacional, nos seus processos internos e respectivos indicadores de performance. E, para isto, o Banco depende diretamente do desempenho dos seus empregados, principalmente do articulador das ações na linha de frente, que faz com que a estratégia aconteça: o seu gerente de agência. Portanto, considera-se que o tema de estudo ora proposto é de justificada relevância.

1.2 O Problema da Pesquisa

As mudanças e transformações que estão ocorrendo na natureza e no conteúdo do trabalho geram o desenvolvimento de novas competências e transações de saberes. Antigamente, as competências eram facilmente explicitadas em normas e manuais evidenciando-se o caráter prescritivo da realização de uma tarefa. As descrições e especificações de cargos reforçavam este caráter. Na atualidade, o desenvolvimento de competências tem assumido uma dimensão significativa no mundo corporativo, à medida que contribui para a formação e o desenvolvimento das pessoas e para uma mudança no seu modo de pensar, ser e agir no contexto de trabalho.

Neste sentido, os gerentes da empresa pesquisada, formados nos próprios quadros do Banco, com forte tradição na aprendizagem formal, são chamados a repensarem a sua atuação. No atual ambiente de negócios, em que o Banco se lança definitivamente ao mercado, a necessidade de aprender torna-se uma realidade, exigindo, dos seus gerentes, o desenvolvimento de novas competências com relação ao trabalho que realizam, neste novo cenário acima delineado.

A questão desta pesquisa é a seguinte: Qual a contribuição da aprendizagem experiencial para o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas dos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, no dia-a-dia do seu ambiente de negócios, e não supridas pelos programas formais de capacitação do Banco?

1.3 Origem da Pesquisa

O que originou esse questionamento foi a percepção deste pesquisador, como administrador de agência da empresa em estudo, nos últimos quinze anos, da importância de se iniciar uma discussão com o objetivo de se examinar como as situações que surgem no cotidiano de trabalho dos gerentes podem tornar-se veículo para o desenvolvimento de novas competências gerenciais, pela capacidade destes indivíduos de identificar e responder rapidamente aos problemas que emergem de sua realidade de trabalho.

Influenciou, também, na escolha o fato de que, apesar da importância do setor bancário para o desenvolvimento do País e da relevância das funções exercidas pelos seus profissionais, pouco se tem estudado a respeito da sua realidade. Acredita-se que quanto mais se conhece sobre o processo de aprendizagem dos gerentes bancários, mais se contribuirá na busca das competências necessárias à execução de suas atividades.

No âmbito acadêmico, ao se levantar referências, realizar novas experiências e análises críticas que possam contribuir para o avanço das práticas gerenciais e o desenvolvimento das organizações, espera-se que este estudo possibilite importantes reflexões sobre o processo de aprendizagem em um contexto ainda pouco estudado pelos pesquisadores brasileiros, ajudando a enriquecer e consolidar esta importante área de conhecimento.

Reforça-se a relevância da pesquisa ao lembrar a notoriedade do sistema financeiro brasileiro, sendo este o mais importante e complexo da América Latina (LARANGEIRA, 1997, p. 112). Dentro deste sistema, o Banco do Brasil ocupa um lugar de destaque, por se tratar do maior banco da América Latina e figurar como agente execução de políticas econômica e de regulamentação do mercado financeiro nacional. Conta, para isto, segundo dados de junho de 2007, com um quadro de 89.102 colaboradores, entre funcionários e estagiários, uma rede de atendimento no País de 15.161 pontos, sendo 3.977 agências, e de 41 no Exterior, sendo 16 agências. Possui, ainda, 39.952 TAA – Terminais de Auto-Atendimento e uma base de 24 milhões de clientes (BANCO DO BRASIL, 2007).

1.4 Objetivos e Pressupostos da Pesquisa

O objetivo geral deste estudo é investigar, na percepção dos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, em que medida a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas no seu ambiente de trabalho e não supridas pelos programas formais de capacitação do Banco.

Seus objetivos específicos são: (1) levantar as competências gerenciais formais esperadas pelo programa de desenvolvimento gerencial do Banco; (2) identificar, a partir da percepção dos gestores em estudo, as competências gerenciais necessárias ao desempenho de sua função no seu dia-a-dia de trabalho, desenvolvidas pela via experiencial; (3) mapear, a partir daí, a lacuna (*gap*) existente entre as competências esperadas pelo programa formal de desenvolvimento gerencial do Banco e as competências apropriadas pelos gerentes no exercício de suas funções, através do processo da aprendizagem experiencial; (4) levantar, a partir da auto-avaliação dos gerentes pesquisados, a medida com que eles atendem ao desempenho esperado pelo Banco, em ambos os grupos de competências em estudo, analisando o *"gap"* de desempenho encontrado; 5) Identificar a que modelos e papéis gerenciais propostos por Quinn et al. (2003) as competências apresentadas pelos gestores estudados estão associadas.

O pressuposto geral desta pesquisa é de que as novas competências gerenciais requeridas no seu dia-a-dia de trabalho, em função das mudanças constantes no ambiente de negócios em que atuam, e não supridas pelos programas formais de desenvolvimento gerencial do Banco, são desenvolvidas pelos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, através da aprendizagem experiencial.

São seus pressupostos específicos: (1) o Banco do Brasil ainda não conhece efetivamente o processo de desenvolvimento das competências de seus gerentes gerais de agência; (2) os programas institucionais de capacitação do Banco não proporcionam aos seus gerentes gerais de agência no Estado do Ceará as competências gerenciais requeridas no seu dia-a-dia de trabalho; (3) os gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado Ceará suprem as competências não proporcionadas pela capacitação institucional do Banco, através da aprendizagem experiencial; (4) o desempenho dos gestores em estudo nas competências desenvolvidas pela via experiencial atende ao esperado pelo Banco.

Esta pesquisa não considera as competências gerenciais como as mais importantes, em detrimento das competências funcionais e organizacionais, sendo ambas fundamentais no alinhamento dos processos de gestão, visando a obter o intento estratégico da empresa. Apenas, em função do escopo do tema escolhido, este estudo limitar-se-á ao estudo das competências gerenciais.

Ressalte-se que, neste estudo, o termo competência adota a concepção usada por Zarifian (2001, p. 66), centrada essencialmente na mudança de atitude social do homem em relação ao trabalho e à organização a qual pertence. A competência é vista como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do trabalhador sobre as situações profissionais com as quais se defronta. Para Zarifian (2001, p. 67), ela “[...] é realmente a competência de um indivíduo [...] e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional, [...] logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência”. Portanto, o trabalhador deve assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas e ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, que lhe permita lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular, quando a competência se revela na atividade prática e então poderá ocorrer a avaliação das competências nela utilizadas, competindo à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Numa segunda abordagem, Zarifian (2001, p. 72) enfatiza a dinâmica da aprendizagem, essencial no procedimento da competência. Nela, o autor define que a competência “[...] é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”.

Neste trabalho, em particular, por meio da metodologia a seguir explicitada, o interesse é investigar e identificar competências gerenciais reconhecidas pelos pesquisados como necessárias ao desempenho de suas funções e que eles percebem como sendo desenvolvidas através da aprendizagem experiencial. A partir daí, a proposta é verificar, também através da percepção dos gerentes em estudo, e utilizando a mesma escala adotada pelo Banco para avaliação de desempenho de seus funcionários, o grau com que esses gestores expressam tanto as competências desenvolvidas pela via experiencial, como as competências formais esperadas pelos programas de capacitação do Banco, permitindo–se, assim, analisar a intensidade de eventuais *gaps* (lacunas) existentes entre ambos os grupos de competências, evidenciando os pressupostos desta pesquisa.

1.5 A Metodologia da Pesquisa

Este é um estudo de campo, de natureza quantitativa, tendo como método de coleta de dados um levantamento amostral (*survey)*, através de aplicação de questionário com perguntas fechadas, a uma amostra de 140 gerentes gerais de agência, titulares das agências do Banco do Brasil no Estado do Ceará, cujos dados foram analisados através de tratamento estatístico apropriado para os casos da espécie.

Pode ser classificada como uma pesquisa descritiva, uma vez que se propõe, em conformidade com a caracterização de levantamentos descritivos proposta por Kerlinger (1980, p. 171), a "[...] determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando características presumivelmente representativas de tais populações". Esta pesquisa é descritiva, ainda, à medida que compreende a obtenção e exposição de dados representativos de determinada situação, com o propósito de descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Pode ser, ainda, considerada uma pesquisa exploratória, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre gestão de competências na indústria bancária, em especial acerca da identificação das competências emergentes do gerente de agência.

1.6 Estrutura da Dissertação

O desenvolvimento deste trabalho está organizado em cinco capítulos:

O Capítulo 1 – Introdução, apresenta, de forma resumida, a problemática, objetivos e pressupostos, a importância do estudo e o delineamento da pesquisa.

O segundo capítulo – Gestão de Pessoas – trata de assuntos relativos à conceituação e evolução teórica e histórica, no Brasil e no mundo, da gestão de pessoas, enfatizando as diversas abordagens, conforme a teoria administrativa predominante. Apresenta-se, ainda, o surgimento do conceito de competências, como contribuição a um novo modelo de gestão de pessoas, que se alinha, em definitivo, à estratégia empresarial.

O Capítulo 3 – Gestão por Competências e Competências Gerenciais – apresenta a origem e o histórico evolutivo dos diversos significados atribuídos à palavra competência, no contexto dinâmico e complexo do mundo organizacional, tanto no âmbito individual como no coletivo ou organizacional, e como este conceito vem sendo explorado na busca, cada vez mais intensa, da eficiência do trabalho produzido pelas pessoas e dos resultados dobtidos pelas empresas.

Serão apresentadas proposições e conceitos de diversos autores, entre os quais Dutra (2004), Hamel; Prahalad (1995), Fischer (2001), Fleury e Fleury (2004), Le Boterf (2003), Zarifian (2001), acerca da utilização da abordagem da competência em modelos de gestão organizacional. Busca-se, com isto, a fundamentação que alicerça o presente trabalho e facilitar a compreensão do tema.

Dispensa-se especial atenção às formulações e definições de Zarifian (2001) para o termo competência, por sua similaridade com o tema deste trabalho, quando o autor aborda o conceito numa perspectiva da ação e na dimensão do evento, onde a situação é fator determinante do resultado desta ação e na formação das competências, abordagem que vem de encontro à visão defendida nesta dissertação para a forma como são desenvolvidas as competências gerenciais.

Discute-se, ainda, os modelos de gerência propostos por Quinn et al. (2003, p. 12) e seus respectivos papéis, além das competências específicas a cada modelo e os processos que permitem o seu desenvolvimento.

Faz-se, também, uma revisão da literatura existente, traçando um paralelo entre as abordagens tradicionais e por competências, bem como a utilização da noção de competência nos diferentes níveis organizacionais, seu caráter dinâmico, as origens e aplicações práticas da gestão baseada nas competências e suas relações com a gestão de desempenho.

São apresentados, ainda, críticas e questionamentos de alguns autores a respeito da adoção de modelos de gestão com base em competências, desempenho e empregabilidade. Ao final, discute-se se as práticas de gestão de pessoas do Banco do Brasil guardam congruência com os objetivos e premissas do modelo estratégico de gestão de pessoas com base em competências descrito por Ruano (2003, p. 28).

O Capítulo 4 – Processos de Aprendizagem e Aprendizagem Experiencial discorre sobre os diversos processos de aprendizagem e sua importância para a incorporação e o desenvolvimento do conhecimento no contexto das organizações, destacando as contribuições de Argyris (1996), Nonaka; Takeuchi (1997), Ruas; Antonello (2005), Stewart (1998, 2002).

Empreende-se, ainda, uma revisão conceitual da aprendizagem experiencial, com atenção mais específica para os estudos de Dewey (1996) e Kolb (1984), cujas abordagens sobre o processo de aprendizagem pela experiência dão suporte à discussão em estudo.

Considera-se novas abordagens sobre o processo de aprendizagem gerencial, através de autores como Prange (2001), Lave; Wenger (1991), na qual a aprendizagem dos gerentes ocorre através da prática social, Mezirow (1991), que destaca a importância dos significados atribuídos pelas pessoas sobre suas experiências, e Schön (2000), que prega a importância da reflexão na ação para o processo de aprendizagem.

Por fim, realiza-se a integração entre competências gerenciais e aprendizagem experiencial, visando a estabelecer conexões entre estes conceitos e o contexto organizacional, que possam levar à compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos em estudo, no âmbito desta pesquisa.

No Capítulo 5 – Metodologia Proposta – descreve-se a tipologia adotada na pesquisa, suas técnicas e instrumentos de coleta, dados da população em estudo e tratamento dispensado à análise de dados obtidos.

O Capítulo 6 – Análise dos Resultados – apresenta uma análise do ambiente da pesquisa, a discussão dos dados e das informações obtidos na pesquisa e conclusões que se pode inferir deles, vinculando-os à proposta inicial do trabalho.

Por fim, nas Considerações Finais são feitas algumas recomendações para o aprofundamento dos temas estudados neste estudo e a análise das suas limitações.

2 GESTÃO DE PESSOAS

Uma organização é constituída por vários recursos importantes: os recursos financeiros, as suas instalações físicas, os equipamentos, as informações e as pessoas. De todos esses recursos, por sua criatividade e singularidade, as pessoas têm uma contribuição única para o desempenho da empresa e o atingimento dos seus objetivos, pois seus conhecimentos e suas competências são considerados elementos centrais de diferenciação estratégica.

Por outro lado, à medida que as organizações dependem das pessoas para operar e produzir seus bens e serviços, atender os seus clientes e competir no mercado, também as pessoas dependem das organizações em que trabalham e passam grande parte de suas vidas, para atingirem seus objetivos pessoais, obterem suas recompensas e serem bem sucedidas.

O que se observa, então, é a interdependência entre pessoas e organizações, havendo um interesse mútuo de que esta parceria perpetue: do lado da empresa, através de ações para que os indivíduos que nela trabalham estejam alinhados aos seus objetivos estratégicos, investindo no seu desenvolvimento e reconhecendo seu desempenho. As pessoas, por sua vez, devem estar conscientes do seu papel como fornecedora de seus conhecimento e habilidades, mantendo uma atitude profissional voltada para a geração dos resultados organizacionais, e desenvolvendo continuamente novas competências.

Neste capítulo serão abordados assuntos relativos à conceituação e evolução teórica e histórica, no Brasil e no mundo, da gestão de pessoas, enfatizando as diversas abordagens que receberam conforme a teoria administrativa predominante. Apresenta-se, ainda, o surgimento do conceito de competências, como contribuição a um novo modelo de gestão de pessoas, que se alinha, em definitivo, à estratégia empresarial.

2.1 Conceitos de Gestão de Pessoas

Entende-se por modelo de gestão de pessoas a maneira pela qual uma empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho. Para isso, a empresa se estrutura definindo princípios, estratégias, políticas e práticas ou processos de gestão. Através desses mecanismos, implementa diretrizes e orienta os estilos de atuação dos gestores em sua relação com aqueles que nela trabalham (FISCHER, 2002, p. 12).

Segundo Gil (2001, p. 17), gestão de pessoas

> [...] é a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais como individuais, representando [...] uma evolução das áreas designadas no passado como Relações Industriais, Administração de Pessoal e Administração de Recursos Humanos.

Essa expressão, conforme Gil (2001, p. 17), "[...] aparece no final do século XX e guarda similaridade com outras que também vêm popularizando-se, tais como gestão de talentos, gestão de parceiros e gestão de capital humano". Ela visa a substituir a administração de recursos humanos, que é a mais comum entre todas as expressões utilizadas nos tempos atuais para designar os modos de lidar com as pessoas nas organizações. É muito restritiva, pois implica na percepção das pessoas como recursos, ao lado de recursos materiais e financeiros. Por isso mesmo, autores defensores da gestão de pessoas designam as pessoas não mais como empregados ou funcionários, mas como cooperadores ou parceiros da organização, fornecedores do seu mais importante aporte, a inteligência (GIL, 2001, p. 18).

Segundo Chiavenato apud Brito (2005, p. 110) o termo Recursos Humanos-RH ou gestão de pessoas pode ter três significados diferentes: 1) como departamento ou unidade operacional, onde são conduzidos os serviços de seleção, recrutamento, treinamento, benefícios, comunicação, higiene e segurança do trabalho da empresa; 2) como a forma com que as práticas de recursos humanos acontecem; e 3) como uma profissão, em que as pessoas se dedicam em tempo integral ao desempenho das funções citadas no item 1 anterior.

No enfoque de Marras apud Brito (2005, p. 110), a gestão de pessoas na administração das empresas capitalistas evolui como a mediadora do confronto explicito entre capital e trabalho, modificando-se ao longo do século XX e assumindo papéis que vão desde a contratação, pagamento e demissões, até a articulação e administração do conhecimento organizacional, passando pela estratégia de gerenciar as pessoas da organização com foco nas competências, visando o atingimento dos objetivos organizacionais.

Essa nova terminologia é uma formulação bastante abrangente, cuja missão é dar nome e identidade ao resultado de um intenso processo de mudanças que vem se desenvolvendo nas políticas, nas práticas e nos processos de gestão de pessoas, ensejando um debate sobre o que há de real, de modismo e de conteúdo científico na emergência dessa nova conceituação (FISCHER, 2001, p. 9).

No campo empírico, pesquisas no Brasil revelaram que nove entre dez formadores de opinião na área de recursos humanos acreditam que as políticas e as práticas de gestão de pessoas diferem das utilizadas há dez anos (FISCHER, 2001, p. 10). Trata-se, de fato, do desenvolvimento de novos conceitos ou simplesmente de modismo passageiro?

Pode-se afirmar que a legitimação desta nova conceitualização dependerá de que ela atenda aos testes de cientificidade e de mercado, de que não se trata apenas de uma visão idealizada e, de fato, traga mudanças efetivas das políticas e práticas de gestão de pessoas.

De qualquer forma, a adoção deste ou de qualquer outro termo para designar a área da empresa que cuida das pessoas não indica o que de fato as organizações fazem ou querem fazer, mas "[...] reflete uma concepção acerca das pessoas e das organizações que poderá ser melhor compreendida mediante o estudo da evolução histórica do processo de gestão de pessoas" (GIL, 2001, p. 18).

2.2 Evolução Teórica e Histórica da Gestão de Pessoas no Brasil e no Mundo

A gestão de pessoas surgiu com a necessidade da empresa moderna e competitiva de compreender a importância do elemento humano para o resultado do negócio. O que antes era considerado apenas um "recurso" a mais do processo produtivo, passou a ser visto como fator gerador de valor para a organização, que poderia ser "contabilizado" como um diferencial competitivo fundamental na obtenção do resultado perseguido pela empresa. Os indivíduos que formavam a "massa trabalhadora" passaram a ser vistos na sua individualidade, diferentemente, como possuidores de competências e habilidades diferenciadas, a serem trabalhadas convenientemente na busca de um resultado que também lhes fosse satisfatório, e não somente aos interesses da organização.

Mas nem sempre foi assim. "Os primeiros praticantes de RH eram capatazes de fábricas, que contratavam, demitiam e supervisionavam seus trabalhadores. A década de 20 assistiu ao surgimento do 'departamento de pessoal'[...]" (MILKOVICH; BOUDREAU, 2000, p. 500), conseqüência da exigência crescente de especialização na seleção e treinamento de mão-de-obra, visando, principalmente, a obter dos trabalhadores ganhos de produtividade, bem como nas relações sindicais, na administração das relações contratuais e trabalhistas e na condução dos diversos processos, desde a contratação e remuneração, até a avaliação de desempenho.

Na verdade, a histórica da área que cuida dos assuntos ligados aos "recursos humanos" se confunde com a história desse setor nos Estados Unidos, em decorrência, principalmente, da necessidade de gerenciamento de mão-de-obra para atender sua grande demanda industrial nas duas guerras mundiais em que tomou parte, condição que evoluiu até hoje, por força da liderança tecnológica e econômica que exercem sobre o restante do mundo.

Segundo Fischer apud Sammartino (2002, p. 9), o início da existência da área de Recursos Humanos, se deu nos EUA, com a implantação, em 1890, do primeiro departamento de administração de pessoal que se tem notícia, na NCR – National Cash Register Company. Fatores como o porte da NCR, a sedimentação da livre empresa, a valorização do individualismo e a chegada de grande contingente de imigrantes foram determinantes para a criação desta nova área. Destaca, no entanto, que a área surge em função da necessidade de se gerenciar custos relacionados com a mão-de-obra.

Sammartino (2002) apresenta uma cronologia das diversas etapas percorridas pela a administração de recursos humanos ao longo de sua história.

A Primeira Grande Guerra Mundial foi o grande marco para o desenvolvimento da Administração de Recursos Humanos nos Estados Unidos (ALBUQUERQUE apud SAMMARTINO, 2002). O surgimento do movimento sindical e as modificações no relacionamento entre operários e a administração das empresas são fatos que marcam este desenvolvimento. A crescente mudança de posição do Estado americano, no processo produtivo, a partir da crise de 1929, trouxe sensíveis alterações nas relações industriais e isto foi um fator decisivo para a consolidação da Administração de Pessoal como área autônoma. Neste período, que se estende até meados da década de 1930, a Administração de Recursos Humanos é caracterizada pelo pensamento mecanicista e por um modelo de gestão eminentemente paternalista (FLIPPO, 1978; TOLEDO, 1988 apud SAMMARTINO, 2002).

O movimento de Relações Humanas, que teve como um dos principais marcos as pesquisas coordenadas por Elton Mayo durante a década de 1930, faz com que os pressupostos mecanicistas, que marcaram a gestão de pessoas nas décadas anteriores, começassem a ser revistos. A psicologia organizacional surge como uma disciplina que tem como finalidade facilitar o processo de compreensão e intervenção no comportamento das pessoas no trabalho. O enfoque na gestão de recursos humanos deixa de se concentrar exclusivamente em aspectos legais e econômicos, passando a incorporar instrumentos e ferramentas específicas para o recrutamento, treinamento e avaliação de pessoal.

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pela acentuada intervenção do Estado nas relações trabalhistas, fato este que passou a exigir um novo posicionamento da área de Recursos Humanos. A crescente organização dos trabalhadores e o fortalecimento dos sindicatos foram fatores decisivos para que a área de RH assumisse o papel de representante das empresas nas negociações e atuasse como mediador nos conflitos entre capital e trabalho. As práticas e políticas de remuneração e benefícios começam a surgir, não havendo grandes desenvolvimentos nas funções relacionadas com treinamento de pessoal. O gerente de pessoal

ou de relações industriais não faz parte do primeiro time administrativo e não participa das decisões estratégicas da organização (MACKEE, 1997 apud SAMMARTINO, 2002, p. 10).

Durante os anos 1960 e 1970, rígidas leis sobre direitos civis e de eqüidade nas oportunidades de trabalho nos EUA, fizeram com que a administração de recursos humanos fosse envolvida em atividades que garantissem a criação de uma força de trabalho com representantes das minorias sociais. O não cumprimento destas determinações poderia implicar em longos e custosos processos judiciais. Inicia-se, também neste período, uma valorização do papel da liderança na administração das relações entre organização e as pessoas. Há o reconhecimento da necessidade de se investir no desenvolvimento das habilidades de liderança de supervisores e gerentes. As funções de treinamento e desenvolvimento de pessoas e de desenvolvimento organizacional começam a fazer parte do portfólio de atividades da área de recursos humanos. São enfatizadas as iniciativas de treinamento gerencial e os processos de avaliação de desempenho (FISCHER, 1998 apud SAMMARTINO, 2002, p. 11).

Neste período a administração de recursos humanos começa a dar lugar à administração de relações humanas e o gerente de recurso humano passa a ser considerado como membro da alta administração e participa das decisões estratégicas da empresa. Fischer (1998) apud Sammartino (2002) destaca que, neste período, já se encontram os primeiros sinais da criação, pelas empresas, de sistemas de gestão de recursos humanos, constituídos por um conjunto de processos concebidos e implementados com o objetivo de administrar as relações com as pessoas, buscando atingir os objetivos da empresa. Segundo este mesmo autor, isto é um indício da concepção mais moderna da gestão de recursos humanos.

A década de 1980 marca o início da formação do pensamento estratégico em recursos humanos. Autores como Fombrun, Tichy e Devanna (1984) apud Sammartino (2002) apontavam que aumentos de produtividade somente seriam obtidos a partir de melhorias na administração de recursos humanos. Para que isto acontecesse, estes autores apontavam a necessidade de vincular as estratégias amplas das organizações aos planejamentos de recursos humanos, em razão da necessidade de buscar ajustes mais efetivos às crescentes pressões do mercado. Este período também é marcado pela disseminação das práticas de gestão japonesas, enfatizando o trabalho em grupos, a implantação de programas de qualidade e a busca por maior eficiência nos processos, com grandes influências nas práticas de gestão de pessoal.

A década de 1990 certamente será lembrada pela intensidade das mudanças nos contextos políticos, econômicos e sociais em todo o mundo. Estas mudanças, ainda em curso, têm grande impacto para a vida das organizações e, consequentemente, para a área de

recursos humanos (OLIVA, 1999 apud SAMMARTINO, 2002). Sem a pretensão de esgotar o assunto, cita-se as transformações que apresentam maior potencial de impacto para a área de recursos humanos: o intenso do movimento de globalização e da busca de competitividade; a emergência de modelos inovadores de arquiteturas organizacionais; a evolução da tecnologia da informação, marcada pela disseminação dos sistemas integrados de gestão e, principalmente, pelo rápido avanço da internet; o crescimento de movimentos questionando o papel social das organizações; a promulgação de legislações protegendo o direito dos consumidores; a intolerância crescente da sociedade com relação à poluição e à degradação ambiental promovida pelas organizações; o movimento de concentração dos mercados em blocos econômicos; a intensificação dos processos de fusões e de grandes aquisições.

Os impactos destas mudanças para as organizações são bastante significativos, pois implicam profundas alterações nos padrões tradicionais de competição e concorrência. As pressões competitivas sobre as organizações nos últimos anos têm aberto um grande espaço para a atuação da área de recursos humanos (MOHRMAN; LAWLER II, 1995 apud SAMMARTINO, 2002).

Becker et al.(2001) apud Sammartino (2002) confirmam esta situação, apontando que nas últimas décadas a área de recursos humanos experimentou grandes mudanças no seu papel dentro das organizações. Tradicionalmente percebida como uma área dedicada basicamente às atividades administrativas, relacionadas com gestão de benefícios, folha de pagamento e outras tarefas rotineiras, a área de recursos humanos, durante a década de 1990, viu-se diante do desafio de efetivamente participar do esforço de mudança organizacional, com vistas a um novo modelo competitivo delineado pelo ambiente.

2.2.1 A Evolução da Área de Recursos Humanos no Brasil

A evolução da área de recursos humanos no Brasil tem como marco principal o surgimento do trabalhismo, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas na década de 1930. Com a criação do Ministério do Trabalho e de uma série de leis regulamentando as relações sindicais e de trabalho, as empresas brasileiras foram obrigadas a criar áreas específicas para controlar a aplicação desta legislação. Surgem os Departamentos de Pessoal e a figura do Chefe de Pessoal (ALBUBQUERQUE; AQUINO, 1987 apud SAMMARTINO, 2002).

Naquela época, muitos dos chefes de seção de pessoal eram advogados e o escopo básico de seu trabalho era dizer e fazer as coisas de pessoal segundo as leis. Administrava-se

o papelório – os procedimentos legais – o que já era um progresso; contudo, a mediação pessoa/empresa estava relegada aos termos da lei (TRASATTI, 2005, p. 31).

Segundo Albuquerque apud Sammartino (2002), a partir da década de 1950 a área de pessoal ingressa em uma fase "tecnicista", marcada principalmente pela instalação das montadoras de automóveis no País, com técnicas de gestão dos EUA.

A propósito, TRASATTI (2005, p. 31) comenta:

> Essas empresas, dada a grande demanda de mão-de-obra em suas operações, introduziram aqui o conceito de relações industriais, cujo foco era o cuidado com a papelada, além de atrair e treinar essa mão-obra técnica, cuidar da disciplina no ambiente de trabalho e manter os sindicatos, que estavam ligados ao Ministério do Trabalho e tinham administração paternalista e pelega, longe das decisões importantes.

Consolida-se, por outro lado, durante os anos 1960, a profissionalização do RH, com a implantação de áreas específicas de recrutamento, treinamento, cargos e salários. "[...] o Chefe de Pessoal transforma-se no Gerente de Relações Industriais e, posteriormente, em Gerente de Recursos Humanos" (SAMMARTINO, 2002, p. 14). O movimento sindical, em 1978, e a recessão que veio logo no início dos anos 1980 levaram as organizações a revisarem suas estruturas e suas práticas de gestão de pessoas. Por fim, no final da década de 1980, as técnicas japonesas de gestão de produção, de incentivo ao aumento de produtividade e de melhoria contínua, que demandavam práticas de envolvimento e participação dos trabalhadores, trouxeram o grande desafio às empresas brasileiras de dar ênfase às atividades de treinamento e desenvolvimento. Albuquerque apud Sammartino (2002, p. 14), em pesquisa que realizou, constatou um movimento de integração do planejamento estratégico de recursos humanos com o planejamento estratégico global das organizações, além do executivo de RH começar a participar ativamente dos processos de formulação estratégica das empresas.

Como se pode observar, a gestão de pessoas no Brasil, reverberando as mudanças que aconteciam em todo o mundo, avançou por força da necessidade de se adaptar, mais a situações contingenciais, do que obedecendo a uma intenção deliberada de intervenção nesta área, buscando o desenvolvimento de competências e melhores relações com as pessoas, visando a obter delas melhor produtividade e desempenho.

Uma outra visão histórica da administração de RH nas organizações pode ser acompanhada através da evolução das teorias administrativas, observando-se ao longo da história da Administração a predominância de um determinado modelo de gestão de pessoas.

2.2.2 A Administração Científica

Frederick W. Taylor (1856-1915), nos Estados Unidos, e Henry Fayol (1841-1925), na França, deram início ao movimento denominado Administração Científica, que "teve como objetivo principal proporcionar fundamentação científica às atividades administrativas, substituindo a improvisação e o empirismo" (GIL, 2001, p. 18).

A principal preocupação de Taylor, decorrente de suas observações diretas com trabalhadores no "chão de fábrica", era com a "eficiência nacional", pois, de um modo geral, via desperdícios na atividade produtiva, fruto do desconhecimento dos gestores dos tempos necessários para a execução das tarefas envolvidas em cada processo, sendo a produção negociada com os operários em termos de quantidade e prazos.

Taylor criou um método simples de racionalização do trabalho, através da medição dos movimentos elementares de uma tarefa, analisando-os criticamente e simplificando-os, de modo a reduzir o tempo consumido na sua realização, procedimento que se constituiu na base do seu sistema de administração científica.

Taylor apud Ferreira; Reis; Pereira (2002, p. 15) defendia princípios como: 1) seleção científica do trabalhador, para desempenhar a tarefa mais compatível com suas aptidões; 2) tempo padrão: o trabalhador deve atingir a produção-padrão estabelecida; 3) plano de incentivo salarial: a remuneração dos funcionários deve ser proporcional ao número de unidades produzidas; 4) trabalho em conjunto: os interesses dos funcionários (salários altos) e da empresa (custos baixos) devem ser conciliados através da eficiência e produtividade; 5) gerentes planejam, operários executam; 6) divisão do trabalho: uma tarefa deve ser dividida no maior número de sub-tarefas; 7) supervisão: deve ser funcional, ou seja, especializada por área; 8) ênfase na eficiência: existe uma única maneira certa de executar uma tarefa, devendo a administração realizar estudos de tempos e métodos para tal.

Fleury; Fleury (1997) reportam que em função das idéias de Taylor, houve a criação de departamentos especializados no gerenciamento da produção na maioria das empresas, consolidando a profissão de engenheiro de produção ou industrial, e fazendo surgir, também, diversos cargos, como apontadores, cronometristas e cronoanalistas, atestando a importância que assumiu a Administração Científica para a organização produtiva da época.

O caráter "científico" de sua metodologia, segundo o próprio Taylor apud Fleury; Fleury (1997, p. 36), deveria acarretar a completa separação do planejamento da execução das tarefas, pois,

> [...] o operário, ainda que o mais competente, é incapaz de compreender essa ciência, cabendo [...] à gerência a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais, que no passado possuíam os trabalhadores, e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para a execução do seu trabalho diário.

A propósito, a cientificidade do trabalho de Taylor foi vista por Nadler apud Fleury; Fleury (1997, p. 36), como "[...] totalmente empírica por natureza, embora reconhecendo que [...] revelou algo capaz de produzir resultados muito significativos em termos de produtividade".

De acordo com Gil (2001, p. 18), "[...] o taylorismo pretendeu ser algo mais. [...] uma verdadeira revolução mental por parte dos empregados e empregadores [...] em favor da coordenação de esforços para aumentar o lucro, através do aumento da produtividade", face à crescente concorrência dos mercados.

Observa-se na essência do taylorismo, através da simplificação eficiente do trabalho, a busca da maximização dos resultados e dos objetivos empresariais, evidenciando já a importância da função gerencial como viabilizadora da performance organizacional, através da definição clara dos princípios que norteavam as atividades de cada subordinado, aí se incluindo os gerentes.

A contribuição de Fayol para a Administração Científica, segundo Gil (2001, p. 18), foi na formulação de princípios que atribuem aos subordinados uma capacidade técnica: conhecer, prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Tais princípios são considerados complementares aos de Taylor, pois são vistos sob a ótica da empresa, uma vez que visaram conceber a empresa em termos de estrutura, forma e disposição das partes que a constituem, que é a essência da sua Teoria Clássica.

Henry Ford (1863-1947), pioneiro da indústria automobilística americana, também contribuiu para fundamentar a Administração Científica. Diferentemente de Taylor, cuja visão se voltada para a parte operacional em seus mínimos detalhes, Ford priorizava a visão estratégica, com uma obsessão pela racionalidade no uso dos recursos, especialmente dos recursos humanos (FLEURY; FLEURY, 1997).

Ford afirmava que, para diminuir custos, a produção deveria ser em massa, em grande quantidade e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade dos operários (GIL, 2001, p. 19).

Segundo Fleury; Fleury (1997, p. 37), Ford era um empreendedor que identificou um enorme mercado inexplorado, formado por consumidores de classe média que não tinham acesso aos automóveis por seu alto preço e sofisticação. Com o modelo T, de 1908, Ford

projetou um carro com características populares, de fácil dirigibilidade e manutenção, que lhe permitiu desenvolver um complexo e integrado sistema de produção adequado à sua estratégia de produção e de mercado, cujo conceito mais visível é a linha de montagem, em que são montadas partes padronizadas por operários especializados.

Ainda de acordo com Fleury; Fleury (1997), essa força de trabalho que Ford recrutou era formada de migrantes desempregados pela mecanização da agricultura, e que para utilização eficiente desses recursos humanos, ele desenvolveu minucioso e preciso sistema de ferramentas e dispositivos.

No que diz respeito à mão-de-obra, esse intenso processo de planejamento e racionalização chegou ao extremo, com estatísticas rigorosas sobre os indivíduos, processos e aprendizagem, sendo identificadas milhares de operações distintas e escolha do tipo de operário que poderia realizá-las, conforme Braverman apud Fleury; Fleury (1997, p. 38).

Ford criou, assim, o trabalhador intercambiável: tal como trocar peças num automóvel, a troca e a reposição dos trabalhadores eram minuciosamente planejadas, utilizando-se princípios de padronização do trabalho e do trabalhador, em que buscava um ajuste ótimo entre as demandas mecânicas do trabalho e os requisitos físicos do trabalhador. Ford apud Fleury; Fleury (1997, p. 38) dizia: “Não há quase contato pessoal em nossas fábricas: os operários cumprem seu trabalho e logo voltam para seus lares [...]”.

Observa-se aqui o que Marx apud Brito (2005) identifica como trabalho alienado, na medida em que impede o homem de estabelecer a relação imediata do seu trabalho com a produção, com o que produz e com o outro, negando a sua essência como atividade humana, por considerá-la como exterior ao trabalhador e não uma satisfação de uma necessidade.

Por outro lado, Ford inovou em termos de remuneração, entendendo que seus operários deveriam ser consumidores potenciais dos carros que produziam e com base nos altos níveis de lucratividade, instituindo o esquema de “US$ 5.00/*day*”, um diferencial significativo, quando comparado com outras empresas com sistemas avançados de remuneração para a época.

A partir das idéias de Taylor e colaboradores, formou-se uma elite de engenheiros de produção, que se encarregou de analisar e estabelecer técnicas e métodos para padronizar a produção, “[...] a fim de eliminar toda operação desnecessária e alcançar a melhor e mais rápida execução de cada operação realmente necessária” (URWICK apud FLEURY; FLEURY, 1997, p. 39), em que um operador seguia um método-padrão, num determinado número de horas-padrão, trabalhando com um desempenho-padrão.

Segundo Gil (2001, p. 19), “o movimento da Administração Científica difundiu-se amplamente e tornou-se uma das bases da organização industrial nas primeiras décadas do século XX”. No entanto, essa difusão indiscriminada do modelo taylorista/fordista na maioria das empresas ocidentais parecia considerar a organização da produção como única, gerando várias disfunções, a principal delas o abandono da função manufatura como parte da inteligência da empresa, comprometendo a integração desse importante conhecimento à estratégia organizacional, sendo a manufatura o elo perdido da estratégia competitiva das empresas, conforme constatou Skinner apud Fleury; Fleury (1997, p. 39).

Portanto, neste momento da história as teorias de administração existentes não propunham nenhum modelo específico de gestão de pessoas, pois não consideravam o trabalhador como um ser integral, detentor de alguma competência específica, mas apenas um item que compunha a engrenagem produtiva. “Os princípios tayloristas eram centrados no uso produtivo do corpo e as pessoas eram avaliadas levando em consideração suas habilidades corporais: sua destreza, a habilidade de seus gestos, sua rapidez na execução da tarefa” (ZARIFIAN, 2001, p. 21).

Paradoxalmente, de acordo com Del Maestro Filho; Dias (2006), os primeiros estudiosos que se preocuparam com a formação de quadros dirigentes nas empresas foram Taylor e Fayol. Para eles, a formação do dirigente incluía um esforço de ampliação das bases culturais do gerente (administrador) e pressupunha que a melhoria do padrão de desempenho das chefias de nível hierárquico superior só poderia ser conseguida via recrutamento direto no mercado de mão-de-obra, isto é, sem o processo de treinamento efetuado via programas de curta duração. Conseqüentemente, o administrador de cúpula deveria ser encontrado pronto no mercado, mediante uma série de requisitos (prescrições relativas às qualidades necessárias ao desempenho da função gerencial ou de supervisão), o que dispensava a necessidade de treinamento específico dessa categoria. Foram, entretanto, os neoclássicos (seguidores de Frederick Taylor e Henri Fayol) que pretenderam diferenciar os fenômenos administrativos, elevando-os a um campo específico de estudos. Dentre eles, podem ser citados Urwick, Gulick et al., generalizadores do enfoque normativista da administração, por meio dos sete fatores administrativos: planejamento, organização, assessoramento, direção, coordenação, comunicação e orçamento.

No entanto, do ponto de vista gerencial, embora se imagine a importância do segmento para a consecução dos objetivos organizacionais, diante do forte nível de controle requerido pela metodologia científica, desconhecia-se a noção de competências estruturadas e articuladas com esses objetivos.

2.2.3 A Escola das Relações Humanas

Essa Escola surgiu como abordagem alternativa à proposta taylorista/fordista, argumentando a incompatibilidade entre os requisitos de crescimento das pessoas e a demanda dos cargos estruturados nas organizações.

Esse movimento baseou-se em experiências pioneiras na área do comportamento humano no trabalho, realizadas por Elton Mayo, na fábrica da *Western Electric*, em *Hawthorn*, *Chicago*, cujos resultados vieram demonstrar a influência dos fatores psicológicos e sociais na produtividade. A partir dessa experiência e de outras que se seguiram, passou-se a valorizar as relações humanas no trabalho, e temas como comunicação, liderança e supervisão passaram a ser considerados na Administração de Pessoal (GIL, 2001, p. 19).

Atento à essa dinâmica organizacional, Argyris apud Fleury; Fleury (1997, p. 40), através de sua Teoria da Maturidade e da Imaturidade, já alertava para o fato de que "[...] o que as organizações estavam demandando das pessoas (tarefas rotineiras, obediência cega às determinações e às regras) era próprio de pessoas imaturas ou infantis [...]", sendo necessário enriquecer os cargos, para um pleno amadurecimento profissional das pessoas.

Na verdade, o que Argyris percebe é a necessidade da organização obter dos empregados o comprometimento para atingir os objetivos empresariais, deslocando de um enfoque puramente contábil da gestão de pessoas, para se apropriar do que está no seu modo de pensar, de sentir e de agir.

As alterações dos padrões organizacionais defendidas por Argyris, que tinham como base razões essencialmente humanistas, tiveram poucas aplicações concretas, e somente na década de 1970 uma nova corrente de pensamento sobre organização industrial começou a ganhar força, com a decisão da Volvo sueca de adotar a abordagem sociotécnica na implantação de uma nova fábrica de automóveis, contrapondo-se com a até então hegemônica proposta Taylorista/Fordista (FLEURY; FLEURY, 1997, p. 41).

2.2.4 A Abordagem Sociotécnica

A proposta metodológica desta abordagem, que tem suas raízes na Inglaterra e Suécia, e suas origens estão ligadas ao Tavistok Institute of Human Relations e às experiências das minas de carvão inglesas. Foi elaborada inicialmente por psicólogos industriais, numa perspectiva que superava preocupações de caráter exclusivamente humanístico, e criticava a abordagem mecanicista do trabalho que então prevalecia, alertando

que a subordinação do sistema social ao sistema técnico, além de inadequada à condição humana, afetava o desempenho do trabalhador e o atingimento dos objetivos da própria organização. As conseqüências destas disfunções sobre o sistema produtivo seriam a redução da produtividade, queda dos níveis de qualidade, surgimento de distúrbios psicossomáticos, conflitos interpessoais e intergrupais, assim como elevação das taxas de absenteísmo e rotatividade, resultando, assim, num resultado subótimo (HERBST apud FLEURY; FLEURY, 1997, p. 41).

A abordagem sociotécnica buscou otimizar uma solução que integrasse as demandas e as capacitações do sistema social com as demandas e os requisitos do sistema técnico, tendo como objetivo alcançar as metas de produção e os objetivos da organização e das pessoas.

No caso das minas de carvão, o rearranjo do grupo de pessoas, com redefinição das tarefas e papeis, e o pagamento de salário e incentivos iguais para todos os operários, foi a solução encontrada para a otimização conjunta dos dois sistemas. A exploração do carvão era feita por duplas de mineiros, um mestre e um aprendiz, de maneira relativamente autônoma. Trabalhavam com uma vagoneta sobre trilhos e utilizavam ferramentas manuais, explorando filões de acordo com seu conhecimento e intuição. Os grupos auto-selecionavam seus membros, que eram multiqualificados, e realizavam todo o ciclo de extração como um empreendimento conjunto, sem supervisão, em locações dispersas, sob autocontrole. O pagamento aos operários era de acordo com os resultados do grupo. Com a decisão do governo inglês, após a Segunda Grande Guerra, de nacionalizar e modernizar as minas, implantou-se um sistema de produção com de grupos de 40 homens, com habilidades e remuneração diferenciadas, resultando em baixa produtividade e a eclosão de problemas pessoais e conflitos entre operários e a supervisão (FLEURY; FLEURY, 1997, p. 42).

Apesar do avanço que representava para a relação trabalho x capital, a abordagem sociotécnica só foi amplamente difundida com a decisão da Volvo de utilizá-la numa nova fábrica em Kalmar, em 1974. Nessa nova planta a Volvo inovou tanto do ponto de vista técnico, como organizacionalmente, eliminando a pressão imposta pela linha de montagem e tornando o trabalho ergonomicamente adequado. Os funcionários se organizam em grupos, com autonomia de ritmo e de métodos de trabalho, sob a coordenação de conselhos, que decidiam sobre produção, materiais, qualidade, engenharia e finanças.

O exemplo da Volvo foi seguido por outras empresas na organização do trabalho, tais como Saab-Scania, na Suécia, Shell, na Inglaterra e no Canadá, Phillips na Holanda, entre outras. A Volvo ainda viria a montar uma nova planta, agora em Uddevalla, em 1989, onde os

conceitos sociotécnicos de espaço de trabalho e sistemas de produção foram adotados com mais profundidade do que em Kalmar. No Brasil, verificou-se algumas experiências, como a da Rhodia, a da Alpagartas e a da Cibié, entre outras (FLEURY; FLEURY, 1997, p. 44).

.Observa-se na abordagem sociotécnica uma preocupação embrionária com as pessoas, embora sem propósitos claros visando sua gestão. Muito menos as habilidades gerenciais são ressaltadas como diferencial na consecução dos objetivos das organizações.

2.2.5 A Versão Japonesa da Abordagem Sociotécnica

A abordagem japonesa nasceu de uma evolução da prática da produção nas indústrias do Japão, num processo de aprendizagem gradual e consistente, incorporando naturalmente aspectos que a abordagem sociotécnica propunha como objetivos a serem alcançados. É o caso do trabalho em grupos: as religiões orientais são assentadas fundamentalmente no coletivo, que deve prevalecer sobre o individual, sendo a missão de cada indivíduo preservar a harmonia do grupo com o qual se relaciona.

Por outro lado, a organização do trabalho nas empresas japonesas tem fundamentos do modelo Taylorista/Fordista, que lhe serve de base para a minuciosa racionalização dos processos de produção e para a estruturação dos trabalhos dos grupos, modificando a lógica do modelo, na medida em que utiliza, no quotidiano, o conhecimento do operário (FLEURY; FLEURY, 1997, p. 45).

Segundo Fleury; Fleury (1997, p. 45) nesse sentido, a organização e a utilização do conhecimento do operário nas empresas japonesas diferem da proposta sociotécnica: enquanto esta última relaciona a questão do aprendizado e do conhecimento com o potencial de crescimento das pessoas e sua disponibilização a serviço da organização, nas empresas japonesas o uso e o desenvolvimento de conhecimentos são fortemente objetivados e associados à estratégia competitiva da empresa, através da organização das chamadas Atividades de Pequenos Grupos (*Small Groups Activities)*.

Ainda segundo Fleury e Fleury (1997, p. 45), outra distinção entre a abordagem sociotécnica e a japonesa é que a primeira tem berço acadêmico, tendo sido trabalhada conceitualmente por longo tempo, enquanto que o caso japonês ainda está em estudo no meio acadêmico para definir se existe ou não um modelo, que possa ser extraído da dinâmica de operação das empresas japonesas e transferido e adotado em outros contextos.

Um outro ponto importante, lembrado por Fleury; Fleury (1997, p. 45), é a diferenciação entre a forma japonesa e a forma ocidental de trabalhar, no que diz respeito à orientação e à propensão para mudança nos processos de produção:

> [...] Enquanto no ocidente esse processo se dá em ciclos, envolvendo grandes mudanças, seguidas de períodos de deterioração e queda de desempenho, justificando uma nova grande mudança, que trará elevação do desempenho e novo ciclo de queda, a orientação japonesa é para o contínuo melhoramento, envolvendo todos, inclusive gerentes e operários (*kaizen).*

Mesmo após uma grande mudança, um trabalho detalhista e meticuloso segue-se em busca do ajuste fino do sistema dentro das novas condições, pois, na verdade, como diz Imai, citado por Fleury; Fleury (1997, p. 46), "*Kaizen* é um conceito tão natural e óbvio para os japoneses que as pessoas nem sabem que o possuem, [...] e prega que [...] a vida das pessoas, no trabalho, na sociedade e em casa – merece sempre ser melhorada".

Na verdade, há que se considerar que a essência dessa discussão passa pelo forte componente cultural do milenar povo japonês, cuja disciplina na melhoria dos resultados, não só para a organização, mas, também, para as pessoas, se confunde com o próprio modo de ser e de viver daquele povo, fundamentado na unidade do homem com a natureza que, segundo Nonaka; Takeuchi apud Brito (2005, p. 86) faz com que os japoneses possuam "[...] uma tendência a permanecerem em seu próprio mundo da experiência, sem recorrer a qualquer teoria abstrata ou metafísica", visão que se transporta para o ambiente de trabalho, tornando-se um processo auto-gerenciado, difícil de ser imitado pelo ocidente.

Observa-se que a vantagem do modelo japonês, evidenciado no sucesso das companhias nipônicas, e que veio trazer profundas reflexões, tanto no meio acadêmico, como no empresarial, de como organizar o processo produtivo, ao mesmo tempo em que tem demandado inúmeros estudos das condições de sua aplicabilidade nas organizações do ocidente, é que o mesmo encerra em sua essência profunda participação do fator humano, aqui representado não pelo individuo, mas pelo grupo, a quem é atribuída a responsabilidade pela execução da tarefa. Esse estágio, ainda perseguido pelas empresas ocidentais, através da criação dos grupos semi-autônomos defendidos pela proposta sociotécnica, que, segundo Eric Trist apud Fleury; Fleury (1997, p. 44), "[...] são capazes de adquirir conhecimentos e desenvolvê-los, podendo ser considerados *learning systems*", proporciona enorme vantagem competitiva às empresas japonesas, que já ultrapassaram essa barreira do comprometimento das pessoas e da busca da inovação, face aos fortes traços culturais do povo japonês, tão bem sintetizado no conceito de *Kaizen.* .

Hirata apud Fleury; Fleury (2004, p. 76), atesta essa diferença significativa entre o modelo japonês e o modelo fordista clássico, com relação ao envolvimento das pessoas:

> Há uma participação maciça dos trabalhadores nas inovações tecnológicas. O tipo de prática e de relações sociais na grande empresa japonesa (grande número de reuniões, de trabalho em grupo, CCQs) faz com que os trabalhadores regulares participem nos processos de inovação e desenvolvimento tecnológico, recebendo informações de todo o tipo, e tendo alto nível de escolaridade formal e formação profissional sistemática dentro e fora da empresa, o que permite rentabilizar tais informações. [...] é interessante observar como, no caso japonês, habilidades, conhecimentos vão-se transformando em competências, pelos verbos mobilizar, participar, aprender, comprometer; e a visão estratégica da empresa diz-se muito mais presente do que no caso [...] sociotécnico.

Paradoxalmente, certas práticas características do sistema de gestão de pessoas no Japão, como emprego vitalício, e que poderiam ser consideradas incompatíveis com os requisitos de uma de organização "moderna", na medida em que a permanência e estabilidade poderiam se constituir um reforço à cultura vigente e fator gerador de resistência às mudanças, na verdade funcionam, no contexto japonês, como impulsionadores da inovação e aprendizagem, e que são motivo, ainda hoje, de diversas pesquisas que buscam explicar essa forma de como se organizam as pessoas no trabalho, representando uma vantagem difícil de ser superada, ou mesmo imitada, pelos povos ocidentais.

Por outro lado, de acordo com Nonaka; Takeuchi apud Brito (2005, p. 86), o processo de construção do conhecimento nas empresas do Japão, "[...] diz respeito a crenças e compromissos", relacionando-se essencialmente com a ação, com a atitude e com a verdade. É um processo que, na sua dimensão ontológica, pressupõe que o conhecimento é criado pelos indivíduos, significando que o conhecimento organizacional resulta e se cristaliza a partir da ampliação do conhecimento desenvolvido pelos indivíduos (BRITO, 2005).

A busca da harmonia entre capital e trabalho exige soluções que não dependam somente de traços culturais dos indivíduos e que possam ser replicados nos diversos arranjos organizacionais do mundo globalizado, atendendo aos objetivos das empresas na busca de resultados e aos anseios das pessoas, para encontrar significação e satisfação no trabalho.

Assim, com a globalização e a competição acirrada, grandes transformações ocorreram na forma de gerir pessoas. Ao perfil obediente e disciplinado que inspirava o controle das pessoas no paradigma fordista/taylorista, as empresas passaram a preferir pessoas com perfil autônomo e empreendedor que, lado a lado com a organização, buscasse o desenvolvimento mútuo e uma maior participação no sucesso do negócio. Com essas transformações, surgiram novos conceitos e ferramentas que vieram apoiar e fundamentar a gestão de pessoas nessa nova realidade. O conceito de competência foi um deles.

2.3 Surge um conceito novo na gestão de pessoas: Competência

Em princípio, desenvolvido para dar suporte a movimentos de qualificação profissional em pequenas e médias empresas do setor moveleiro, em meados da década de 1980, e tendo como base o deslocamento do foco que estava sobre o estoque de conhecimentos e habilidades para a forma como a pessoa mobiliza seu estoque e repertório de conhecimentos e habilidades em determinado contexto (DUTRA, 2004, p. 22), o conceito de competência surgiu no contexto organizacional, sob a perspectiva individual, com a necessidade de se compreender o novo perfil das pessoas exigido pelas empresas. No que diz respeito à organização, essa conceituação lhe atribui um conjunto próprio de competências, compreendendo uma combinação de tecnologias e habilidades de produção, que servem de base aos seus produtos, e estão incorporadas ao seu patrimônio de conhecimentos, dando-lhe vantagens competitivas no contexto em que está inserida.

À gestão de pessoas está posto mais um desafio: administrar o novo contrato entre as pessoas e as empresas, dentro da nova perspectiva de realinhamento organizacional a um cenário de acirramento da competição em âmbito global, em que a mudança passou a ser um fator inerente ao negócio e as promessas de satisfação das necessidades humanas por parte das organizações já não atraem as pessoas como no passado. Em resumo, a grande função da gestão de pessoas é despertar nos indivíduos o interesse por emprestarem seus talentos e competências a objetivos organizacionais perenes, sem que uma contrapartida de estabilidade e sobrevivência lhes seja garantida. Dentro desse novo contrato, cabe ainda à gestão de pessoas desenvolver uma linguagem de desempenho, identificando competências inerentes a cada realidade e momento, que sejam aceitas e validadas pelas pessoas e pela empresa.

Não há dúvida que um novo modelo de gestão de pessoas é uma necessidade concreta, capaz de dar resposta à aparente contradição entre o fato de a organização depender mais do que nunca do que há de mais humano nos indivíduos – conhecimento, criatividade, emoção e sensibilidade, ao mesmo tempo em que estimula a criação de um ambiente de trabalho onde esse caráter humano encontra pouco espaço para prosperar, tamanha é a competição entre as pessoas e a intensidade do ritmo de trabalho, tornando o relacionamento entre pessoas e empresa mais distante e impessoal, desprovido de qualquer vínculo afetivo (FISCHER, 2001, p. 21).

Talvez esteja no desenvolvimento das competências gerenciais a solução para esse impasse, tendo em vista a posição privilegiada dos gerentes quanto à proximidade das pessoas e das situações reais de trabalho lhe permita avaliar *in loco* os "*gaps*" entre

competências requeridas e aquelas disponibilizadas para as pessoas pela organização. Desta forma, poderão agir no sentido de superá-los e tornar as pessoas auto-gerenciadas, desenvolvendo novas competências, para si e para a organização, de modo a aproximar interesses que se complementam, obtendo, assim, um resultado que satisfaça mutuamente a ambas as partes, e propiciando a perspectiva de um maior vínculo afetivo empresa-trabalhador pela busca constante da humanização dessa relação.

Fica evidenciado, neste capítulo, através da análise evolutiva com que as organizações buscam ajustar a gestão de pessoas, articulando-a com sua estratégia organizacional, a emergência de um novo modelo de gestão de pessoas, que contemple a importância que o mundo do trabalho passou a atribuir aos indivíduos, inicialmente vistos apenas como um recurso contábil entre os fatores de produção, sendo agora considerados fator estratégico e diferencial competitivo para os negócios da empresa, como detentores de competências, um recurso único e difícil de ser copiado por seus concorrentes.

3 GESTAO POR COMPETÊNCIAS E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Constata-se que as grandes transições da história da humanidade geraram conseqüências dramáticas. A Revolução Industrial, por exemplo, reestruturou a sociedade em trabalhadores e empresários, mudou o local de trabalho das pessoas e seu modo de trabalhar, transformou os sistemas educacionais e criou condições para o aparecimento de filosofias revolucionárias, como o socialismo e o comunismo (BENDALY apud GIL, 2001, p. 32).

A transição de uma economia de base industrial em declínio para uma nova ordem econômica, cujo produto básico é o conhecimento, trouxe novas formas de gerir pessoas, constituindo-se no grande desafio das organizações acompanharem as transformações verificadas na gestão de pessoas nos últimos anos. Dutra (2001, p. 21) destaca: (1) a alteração no perfil das pessoas exigido pelas empresas, para um perfil autônomo e empreendedor; (2) deslocamento do foco no controle, marco dos sistemas tradicionais de gestão de pessoas, inspirado no paradigma fordista/taylorista de passividade dos indivíduos, para o foco por meio do desenvolvimento, cuja idéia é o desenvolvimento mútuo de indivíduos e organização; (3) maior participação das pessoas no sucesso da empresa, através do comprometimento integral dos indivíduos com a organização, principalmente através da inteligência, sua intuição, seu potencial criativo e sua capacidade de interpretar o contexto e de agir sobre ele, gerando vantagens competitivas únicas.

Neste capítulo, são apresentadas a origem e o histórico evolutivo dos diversos significados atribuídos à palavra competência, no contexto dinâmico e complexo do mundo organizacional, tanto no âmbito individual como no coletivo ou organizacional, e como este conceito vem sendo explorado na busca, cada vez mais intensa, da eficiência do trabalho produzido pelas pessoas e dos resultados obtidos pelas empresas.

Serão discutidos, também, proposições e conceitos de diversos autores, entre eles, Le Boterf (2003), Fischer (2001), Fleury; Fleury (2004), Dutra (2004), sobre a utilização da abordagem da competência em modelos de gestão de pessoas, buscando-se a fundamentação teórica que alicerça o presente trabalho, facilitando-se a compreensão do tema.

Faz-se, ainda, uma revisão da literatura existente, traçando um paralelo entre as abordagens tradicional e por competências, bem como a utilização da noção de competência nos diferentes níveis organizacionais, seu caráter dinâmico, o modelo de Ienaga apud Brandão (1999) para a identificação dos *gaps* de competências, as origens e aplicações práticas da gestão baseada nas competências e suas relações com a gestão de desempenho. Serão

apresentados, ainda, críticas e questionamentos de alguns autores a respeito da adoção de modelos de gestão com base em competências, desempenho e empregabilidade.

Analisa-se formulações e definições de Zarifian (2001) para o termo competência, por sua similaridade com o tema deste trabalho, quando o autor aborda o conceito numa perspectiva da ação e na dimensão do evento, onde a situação é fator determinante do resultado desta ação e na formação das competências, abordagem que respalda a visão defendida nesta dissertação para a forma como são desenvolvidas as competências gerenciais.

Discute-se, também, as competências gerenciais, através dos quatro modelos de gerência propostos por Quinn et al. (2003, p. 12) e seus respectivos papéis, além das competências específicas a cada modelo e os processos que permitem o seu desenvolvimento.

Ao final, analisam-se as práticas de gestão de pessoas do Banco do Brasil e sua congruência com os objetivos e premissas do modelo estratégico de gestão de pessoas com base em competências descrito por Ruano (2003, p. 28).

3.1 Competência: Um Novo Conceito

O conceito de competência não é recente. Na verdade, constitui uma idéia consideravelmente antiga, porém (re)conceituada e (re)valorizada no presente em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das descontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização (FLEURY; FLEURY, 2004).

Diversas, no entanto, são as definições encontradas para a expressão competência, tanto no seu enfoque individual, como no coletivo, ou organizacional. Essa falta de consenso pode ser atribuída, além de divergências de caráter filosófico e ideológico, à adoção da expressão com diferentes enfoques, em diferentes áreas do conhecimento, embora alguns pontos comuns em relação a essa noção possam ser identificados.

Embora para os propósitos deste capítulo não se aprofunde a discussão sobre as competências com um enfoque coletivo, uma vez que foge ao escopo deste trabalho, cabe mencionar que essa abordagem das competências no âmbito organizacional surgiu no planejamento estratégico, com base nas *core competencies*, ou competências essenciais, conceito desenvolvido por Hamel; Prahalad (1995), segundo o qual o aumento da competição entre as empresas, conhecimentos altamente perecíveis, principalmente sobre tecnologia, e a

grande instabilidade, são fatores que fizeram, e ainda fazem, com que as empresas passem de uma perspectiva de estrutura estável para a de instabilidade, orientadas por um conjunto de competências que as diferenciam da concorrência. As posições defensivas dão lugar ao desenvolvimento de vantagem competitiva que se sustente, e a estratégia alinhada ao mercado passa a ser uma estratégia que pressupõe que o mercado apresenta tantas mudanças e possibilidades que torna necessária uma visão consistente para criar as oportunidades de realização (FLEURY apud ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Segundo esses autores, a existência de uma competência essencial deve obedecer a três condições: (1) valor percebido pelo cliente: as competências essenciais seriam as habilidades que permitiriam à empresa oferecer um benefício fundamental ao cliente; (2) diferenciação entre os concorrentes: a competência essencial também deve representar uma característica que torne a organização única entre seus concorrentes, muitas vezes não por ser a única a possuir tal característica, mas por possuí-la num grau acima da média do mercado; (3) capacidade de expansão: as competências essenciais são as portas de entrada para os mercados do futuro, ou seja, devem dar vazão a uma gama de novos produtos imaginados ou serviços a serem gerados a partir dela (FLEURY apud ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001).

As competências essenciais devem, portanto, ser o princípio norteador principal das políticas estratégicas da empresa. Hamel; Prahalad (1995) apud Brito (2005, p. 58) defendem que as organizações devem gerenciar suas competências essenciais, não só como uma combinação de tecnologias individuais e habilidades de produção, que lhe permitam garantir seu posicionamento e sua competitividade atuais no mercado, mas como garantia de sua sobrevivência futura, através do desenvolvimento de um *portfólio* de competências únicas, num processo contínuo de identificação e aquisição dessas competências, que envolve profundo envolvimento de todos os indivíduos que fazem parte da organização, direcionando todo o seu funcionamento para esse foco.

Portanto, a competência pode ser atribuída a diferentes atores. De um lado temos a organização, com o conjunto de competências que lhe é próprio. Essas competências decorrem da gênese e do processo de desenvolvimento da organização e são concretizadas no seu patrimônio de conhecimentos, que estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere. De outro lado, temos as pessoas, com seu patrimônio de competências, aproveitadas ou não pela organização (RUAS apud DUTRA, 2004, p. 23).

Ao se colocar lado a lado as pessoas e a organização, pode-se verificar um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e

pessoais, na organização e fora dela, enquanto as pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, permitindo-lhe enfrentar novos desafios (DUTRA, 2004, p. 24).

Percebe-se que são as pessoas que concretizam as competências organizacionais, quando colocam em prática, de forma consciente, o patrimônio de conhecimentos da organização, fazendo sua adequação a determinado contexto, validando-o ou aprimorando-o com as modificações necessárias. As pessoas são, de fato, o motor desse processo, na medida em que, agregando valor com sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitem-lhe manter suas vantagens competitivas ao longo do tempo.

Em decorrência da visão estratégica das competências essenciais, pode se concluir quanto a importância das competências no nível do indivíduo e a necessidade da sua gestão adequada, como fator que viabiliza a formação da estratégia competitiva da empresa, recebendo, em função dos objetivos desta pesquisa, atenção especial.

3.1.1 A Competência Individual

A compreensão da competência como uma resultante da combinação de múltiplos saberes, *saber-fazer*, *saber-agir*, *saber-ser*, capazes de propiciarem respostas efetivas aos desafios advindos do atual contexto dos negócios, tem base em extenso material bibliográfico produzido pelas duas matrizes principais de estudo desta temática: a abordagem anglo-americana, destacando-se autores como Spencer; Spencer (1993), Boyatzis (1982) e Mcclelland; Dailey (1972), e a abordagem francesa, em que se considera, dentre outros, os estudos de Zarifian, (2001), Perrenoud (2001), Dubar (1998), Stroobants (1997) e Le Boterf (1994), sendo esta última a norteadora da linha de estudo desta pesquisa.

Do ponto de vista individual, o conceito competências pode ser definido, segundo Fleury apud Albuquerque; Oliveira (2001, p. 17), como “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agregam valor econômico à organização e valor social ao individuo”. Com este mesmo enfoque, a competência é comumente apresentada como uma característica ou um conjunto de características ou requisitos: saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades, indicados como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas (SPENCER; SPENCER, 1993; BOYATZIS, 1982; McCLELLAND; DAILEY,1972 apud SANT’ANNA; MORAES; KILIMNIK, 2005).

De acordo com Dutra (2004, p. 22), esse conceito foi proposto de forma estruturada pela primeira vez em 1973, por David McClelland, que buscava uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência (QI) nos processos de escolha de pessoas para as organizações. McClelland, interessado em identificar padrões de comportamento de pessoas com sucesso na vida prática, do trabalho, observou baixa correlação entre o QI e as pessoas de alto desempenho e associou a necessidade de identificar padrões subjacentes à conduta humana como forma de compreender efetivamente a performance de alguém no trabalho.

O estudo de McClelland evidenciou que o erro básico no uso de testes como os de QI está exatamente em generalizar esses resultados para toda e qualquer situação de desempenho. Como a inteligência poderia ser definida como a 'capacidade de resolver problemas', então o resultado alto no QI estaria habilitando as pessoas a resolver quaisquer problemas, em diferentes circunstâncias (BRUNO, 2005, p. 77).

Ainda de acordo com Bruno (2005, p. 77), o que McClelland demonstra é que a "[...] compreensão dos padrões de sucesso de alguém não se dá pelo 'visível' do comportamento, e sim pelo que 'está por detrás' dele. [...] havendo [...] a necessidade de mudança nos padrões de compreensão da conduta e de sua avaliação". O processo avaliativo deve ser dinâmico e deve perceber as pessoas 'em ação', permitindo, assim, entender o que as pessoas fazem, por que fazem, e quais os recursos que usam para obter bons resultados.

Assim, para McClelland; Dailey (1972), a competência pode ser sintetizada como o conjunto de características individuais observáveis, conhecimentos, habilidades, objetivos, valores, capazes de predizer e/ou causar um desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outras situações da vida. Spencer; Spencer (1993), influenciados pelos estudos realizados por McClelland sobre o caráter profundo, incluindo fatores ligados à personalidade, tais como motivos, traços e auto-conceito do indivíduo, e superficial das competências (habilidades e conhecimentos), também a definem como aquelas características subjacentes ao indivíduo que se relacionam a um critério de eficácia e/ou desempenho superior na execução de um dado trabalho ou vivência de uma dada situação (KILIMNIK; LUZ e SANT'ANNA; LUZ; 2003).

O conceito de competências teve na sua estruturação a contribuição de Boyatzis apud Dutra (2004), que, a partir da caracterização das demandas do cargo na organização, procura fixar ações ou comportamentos efetivos esperados. Em seu trabalho, o autor já demonstra preocupação com questões como a entrega da pessoa para o meio no qual se insere. A percepção do contexto é fundamental para que a pessoa possa esboçar comportamentos aceitáveis. Ainda segundo Dutra (2004, p. 22), deve-se a Le Boterf e Zarifian a exploração do conceito de competências associado à idéia de agregação de valor e entrega em determinado

contexto, independentemente do cargo e a partir da própria pessoa, construção que explicaria melhor o que se observa no mundo real do trabalho nas empresas.

Para Zarifian (2001b), as definições atuais que fundamentam o chamado modelo da competência, muito embora tenham emergido na literatura, em meados dos anos oitenta, a partir de pesquisas realizadas na França pelo Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications - CEREQ e Conseil National du Patronat Français - CNPF, atual Mouvement des Entreprises de France - MEDEF, caracterizam-se, ainda hoje, pela influência marcante das abordagens, típicas dos anos setenta, em torno do conceito de qualificação do emprego. Nessa direção, para o CNPF:

> A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação (ZARIFIAN, 2001b, p. 66).

Analisando o movimento em torno da competência, na França, Zarifian (2001b), deixa claro que a discussão em torno de tal conceito ganha os contornos atuais exatamente quando as organizações, para fazerem frente à intensificação dos processos de globalização e acirramento da concorrência, são levadas a encontrarem novas e criativas soluções, em tempo real, para problemas cada vez mais complexos, envolvendo qualidade, custo, prazos, variedade e inovação.

Diante desse quadro, uma concepção de competência amplamente disseminada naquele país a retrata como um conjunto de saberes mobilizados em situação de trabalho: 1) os conhecimentos específicos para a execução de uma tarefa; 2) as aptidões, a inteligência pessoal e profissional; 3) a vontade de colocar em prática e desenvolver novas competências (DUBAR, 1998; STROOBANTS, 1997; LE BOTERF, 1994, apud (KILIMNIK; LUZ e SANT'ANNA, 2003).

Como já foi dito nesta seção, a competência pode ser compreendida como uma resultante de múltiplos saberes, sendo obtidos das mais variadas formas: via transferência, aprendizagem, adaptação, os quais possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de resolução de problemas em situações concretas. Nesse sentido, como um misto de múltiplos ingredientes, a competência revela-se mais que simplesmente a adição de saberes parciais ou de qualificações: ela é uma síntese de saberes. Nas palavras de Ducci (1996, p. 19) apud Kilimnik; Luz; Sant'anna (2003),

> A competência é mais do que a soma de todos esses componentes [conhecimentos, habilidades, destrezas, destrezas e atitudes]: é uma síntese que resulta de combinação, interação e prática de tais componentes em uma situação real, enfatizando o resultado e não o insumo.

Nessa mesma direção, Stroobants (1997) apud Kilimnik; Luz; Sant'anna (2003), compreende a competência como uma resultante de três componentes principais: saberes ou conhecimentos formais que podem ser traduzidos em fatos e regras; saber-fazer, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como as receitas e conhecimentos tácitos do ofício que se desenvolvem na prática quotidiana de uma profissão ou ocupação, e saber-ser compreendido como o saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões do mundo.

Para Dubar (1998) apud Kilimnik; Luz; Sant'anna (2003, p. 4), outros elementos definem o conceito de competência tal como apresentado no contexto atual: (1) a valorização da mobilidade e do acompanhamento individual da carreira, acarretando novas práticas de avaliação de desempenho e balanços de competências; (2) novos critérios de avaliação que valorizam as chamadas 'competências de terceira dimensão' (AUBRUM; OROFIAMMA, 1991), que se caracterizam por não serem habilidades manuais nem conhecimentos técnicos, mas, antes, qualidades pessoais e relacionais (responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe); (3) a ênfase dada pelas organizações à formação contínua, em relação estreita com suas estratégias e cuja meta primeira é transformar as identidades salariais (DUBAR et al., 1989); (4) a multiplicação da adoção de fórmulas de individualização dos salários, de acordos de empresa (ligando a carreira ao desempenho e à formação) e de experimentações de novas formas de mobilidade horizontal, com vistas a se permitir a manutenção do emprego; (5) o desuso, direto ou indireto, dos antigos sistemas de classificação, fundados nos níveis de qualificação e oriundos das negociações coletivas.

Segundo Kilimnik; Luz; Sant'anna (2003, p. 4), outro ponto comum às diversas concepções contemporâneas de competência é a elevada conformidade desse conceito com o discurso empresarial vigente, bem como com as demandas advindas dos processos de reestruturação e de modernização produtiva em voga.

3.2 A Gestão de Pessoas Pré-Competência e Pós-Competência

O surgimento e a estruturação do conceito de competência permitem que a gestão de pessoas seja analisada, historicamente, em dois momentos: a fase *pré-competência* e a fase *pós-competência*

O primeiro momento começa com a introdução do *taylorismo-fordismo*, quando foram definidos os primeiros princípios para a administração de pessoal e relações empregado-empregador. Esse sistema de administração de RH tinha na definição do cargo o

suporte de seu modelo, subentendendo-se por cargo um conjunto de tarefas associadas ao desempenho em um posto de trabalho. Dessa premissa derivavam os critérios de seleção, treinamento e remuneração das pessoas, e o modelo, *a priori*, buscava seu estereótipo do "homem certo para o lugar certo", no pressuposto de que as pessoas bastariam ser treinadas para o desempenho correto das tarefas.

Com o advento da administração científica, em que administrar significava controlar o processo de produção, o treinamento tornou-se fundamental na gestão empresarial, como elemento propiciador da melhoria da produtividade. O aumento da complexidade da área produtiva exigiu o treinamento fosse cada vez mais sistematizado, na busca da diminuição de erros e ampliação da capacidade produtiva dos operários nas fábricas, e do controle do tempo e dos custos (TRASATTI, 2005, p. 39).

O treinamento das pessoas, segundo Trasatti (2005, p. 40), passou a ser o meio que garantia "[...] a competência requerida para o perfeito exercício da tarefa (*know how*), ou seja, a capacidade para realizar a tarefa de acordo com o padrão de resultado e tempo previamente definidos [...]" por setores especializados em planejamento, sendo esperado que o funcionário soubesse fazer o que estava prescrito.

Na sofisticação de construir técnicas e instrumentos que permitissem o controle do desempenho esperado, através do controle da tarefa, surgiu a psicologia industrial que, conforme Trasatti (2005, p. 40), "[...] considerava o trabalhador um ser fragmentado de habilidades e traços de personalidade, [...] pressuposto que possibilitou a área de recursos humanos criar os "perfis profissiográficos", conjunto de requisitos exigidos do indivíduo para a realização da tarefa [...]".

Esses perfis estruturaram, por muito tempo, todo o trabalho de recursos humanos que, através da psicometria, realizava a aferição científica do perfil e das pessoas, tanto para a identificação do "homem certo para o lugar certo" como para a definição das necessidades de treinamento. Esse treinamento se constituía num conjunto de atividades que propiciava ao indivíduo a aquisição de *know how* para a realização da tarefa, sendo essencial sua relação com os resultados, para efeito de controle do desempenho pela modelagem do perfil (TRASATTI, 2005, p. 40).

A propósito, vale observar, os gerentes também já recebiam o impacto desse tratamento. Informa Trasatti (2005, p. 40), que "[...] essa mesma visão, iniciada nos cargos e nas atividades produtivas de fábrica, foi expandida pelo pessoal de recursos humanos para o cenário de gerência e dos escritórios, agora numa perspectiva de habilidades cognitivas [...]".

Nesse momento, como observa Ramalho apud Fischer (2001, p. 13), a função administrativa visava a "[...] obtenção e manutenção de uma força de trabalho, composta de pessoas diligentes, capazes, competentes, solidárias, coesas, motivadas e aperfeiçoadas, *entusiasticamente* (grifo do autor) dedicada a contribuir com seus melhores esforços [...]".

Tal visão resume a gestão de pessoas a um conjunto de procedimentos de ajuste do indivíduo a um estereótipo de eficiência já estabelecido pela empresa. Ao homem caberia, apenas, receber a ação de ajuste comportamental da organização, sendo este o papel prioritário da gestão de pessoas, na busca de previsibilidade e controle, limitando-se a ver as pessoas como um "recurso" entre os demais a ser gerido pela função administrativa (FISCHER, 2001, p. 13).

A busca da previsibilidade e do controle, e o foco no instrumental, como qualquer função administrativa, fazem com que a administração de RH tradicional não perceba que a diferença entre as pessoas e os demais recursos da empresa são as relações ou conjunto de relações que existem entre essas pessoas e a organização. Relações essencialmente humanas, que pressupõem indivíduos mais ou menos conscientes de seus interesses, atuando, interagindo e influenciando no seu comportamento e no comportamento dos agentes envolvidos (FISCHER, 2001, p. 14).

Para Chanlat apud Fischer (2001, p. 14), "Todos os modos de gestão têm dois componentes: um componente abstrato, prescrito, formal e estático, [...] ou modo de gestão prescrito, e um componente real, informal e dinâmico, [...] ou modo de gestão real". Este último, segundo Fischer (2001, p. 15), "[...] resulta da relação entre o que a empresa formaliza e aquilo que as práticas dos grupos e dos indivíduos incorporam ou reinventam a partir desse aparato formal".

Essa distinção ajuda a entender o papel real que representam as pessoas no ambiente e na realidade das empresas, e como seus comportamentos afetam seu desempenho e, por conseqüência, o resultado perseguido por elas. Seriam as pessoas, como seres pensantes, dotadas de vontades e de qualidades que lhes dariam o "poder" de desempenhar melhor seu papel como fator de produção? Haveria outras formas de gerir pessoas como pessoas, vistas em suas individualidades e contribuições específicas e diversificadas, numa perspectiva mais rica de sucesso para a empresa e maior satisfação para os indivíduos que lhe emprestam seu trabalho?

Constata-se uma evolução na administração de recursos humanos nessa direção, de acordo com Trasatti (2005, p. 40):

> Com o passar do tempo, a psicologia industrial absorveu em seu conteúdo as constatações de estudos como os de Hawthorne, que demonstraram que o trabalhador é parte de um grupo social e seu desempenho está associado não só às suas capacidades físicas, mas principalmente à sua capacidade social. Pelo experimento de Hawthorne, finalmente, foi explicitado que o trabalhador não reage individualmente, mas como membro de um grupo e de uma circunstância. Esse experimento cria condições para que outras questões e outros fatores sejam incorporados na gestão de recursos humanos por meio da psicologia industrial, que, mesmo continuando a assumir a perspectiva linear da engenharia, reconhece que o ser humano, ainda que travestido de trabalhador, é muito mais complexo do que um conjunto de traços.

Tal constatação permite inferir que as organizações devem considerar que o trabalho das pessoas se reveste de um componente importante de subjetividade, sendo importante para elas não só ‘o quanto’ produzem, mas ‘como’ produzem, sua individualidade e as relações que mantém, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho, e que a elas importa serem vistas de forma integral, como seres com múltiplas necessidades, em que o trabalho é apenas uma delas.

A busca da racionalidade administrativa e da competitividade faz com que a empresa se organize de maneira mais consciente, criando mecanismos que lhe permitam sobreviver às novas exigências do ambiente de negócios. Fica claro, por outro lado, que a área de recursos humanos deve realizar suas atividades com uma abordagem coerente com essa nova realidade, apresentando resultados mensuráveis e compatíveis com sua função, justificando sua existência, na medida em que consiga agregar valor à empresa e às pessoas que nela trabalham.

A década de 1990, com os desafios de crescente competitividade e globalização, levou ao alinhamento definitivo das políticas de gestão de pessoas às estratégias empresariais. Através de projetos paralelos aos processos tradicionais de RH e de novas práticas gerenciais, empresas que buscavam um modelo competitivo de gestão de pessoas contribuíram fundamentalmente para que um novo modelo se estabelecesse (FISCHER, 2001, p. 17).

Os novos tempos mostraram, também, que os modelos de gestão de pessoas baseados em ‘obediência + fidelidade = sobrevivência na empresa’ já não têm sentido. Os processos contínuos de mudança trouxeram à luz a impossibilidade da empresa satisfazer as necessidades humanas, uma vez que ela é a projeção dos interesses do capital e seu principal objetivo é servir a esses interesses. Mostraram, ainda, que o contrato possível entre a empresa e as pessoas depende do resultado conseguido por elas para a perenidade da organização que, em troca, oferece condições para a satisfação financeira, social e psicológica dos funcionários. Esse novo modelo pode ser traduzido como ‘resultado = oportunidade’, buscando harmonizar

interesses diferentes, porém complementares e representando uma evolução para uma relação mais consciente e produtiva entre as pessoas e a empresa (TRASATTI, 2005, p. 37).

Para essa mudança, contribuiu o surgimento do conceito de competências como lógica de regulação das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores, principalmente a partir da década de 80, como resposta à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora de mão-de-obra. Stroobant, Hirata, Tanguy e Ropé apud Pereira (2006, p. 2) afirmam que a questão da competência emerge a partir do discurso empresarial francês presente nas últimas duas décadas do século XX. Este período é caracterizado por um quadro de retração progressiva no número de empregos, desencadeado pelas mudanças nos padrões de regulação social que acabam por promover o desenvolvimento de políticas de emprego baseadas na flexibilidade das relações de trabalho e de produção.

Em resposta à crise, o sistema produtivo mundial passou por um forte processo de reestruturação, incorporando novas tecnologias, sobretudo, as baseadas na robótica, nas tecnologias da informação e da comunicação e nas novas formas de organização e gestão do trabalho. Essas mudanças visavam romper com a organização *fordista* e privilegiar os modelos de gestão mais participativos, como por exemplo, o modelo japonês de produção mais conhecido como *toyotismo*. Assim, a empresa capitalista passou a exigir novos atributos aos trabalhadores que se traduzem pela capacidade de participar, trabalhar em grupo, de relações humanas, de colocar-se no lugar do outro, de cooperação e ser flexível. Esses requerimentos aos trabalhadores são necessários, uma vez que terão que trabalhar em grupo e tomar decisões de forma coletiva.

A lógica de competências surge no campo das relações de trabalho como um dos elementos articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos. Esta lógica tem exercido papel central no mundo do trabalho e nos processos de formação, tanto em nível nacional como internacional. Percebe-se que a formação profissional no interior das empresas tem sido privilegiada em detrimento daquela oferecida pelos sistemas escolares de formação dos trabalhadores (FIDALGO apud PEREIRA, 2006, p. 3).

Tal favorecimento passa da escola para o ambiente de trabalho e se deve ao interesse dos empresários em romper com o modelo de regulação baseado na lógica da qualificação, pois a sua estrutura está fundamentada na relação direta entre formação, posto de trabalho e remuneração regulada pelas relações sociais. Já a lógica de competências transfere para o trabalhador a responsabilidade pela gestão da sua formação e da sua carreira profissional (MACHADO apud PEREIRA, 2006, p. 3). Isso porque a noção de competência sugere que a capacidade de trabalho de um indivíduo está posta, principalmente, em sua

maneira de agir, de intervir e de decidir em situações nem sempre previstas, valorizando-se mais o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional no mundo do trabalho. Portanto, a lógica de competências confere grande importância aos atributos pessoais do trabalhador tendo como pressuposto a individualização, cabendo ao indivíduo desenvolver estratégias para a manutenção do seu emprego e para a negociação do seu salário e da sua carreira profissional, de forma contínua.

Para Hirata apud Pereira (2006, p. 3), o lugar do sujeito e das relações intersubjetivas seria absolutamente central, na medida em que "a mobilização psíquica do indivíduo", sujeito do processo de trabalho, constituiria a pré-condição de toda a atividade produtiva. Sendo assim, a lógica de competências representaria uma nova forma de utilização da força de trabalho, na qual a divisão do trabalho seria menos pronunciada. Tal lógica consiste, portanto, em novas estratégias de iniciativa empresarial de incorporação do saber dos trabalhadores, por meio das técnicas de monitoramento da participação e de busca de sugestões de melhorias em favor de outros valores qualitativos, como a colaboração, o engajamento e a mobilização.

Essa lógica está freqüentemente associada ao desenvolvimento humano e organizacional, no papel de agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização (DUTRA apud PEREIRA, 2006, p. 4). Sendo assim, um aspecto importante a ser explorado é a mobilização dos saberes no trabalho. As atitudes e os aspectos comportamentais consistem em aspectos norteadores da lógica de competências. A lógica de competências tem como referencial o indivíduo, as competências que ele adquiriu, desenvolveu e aplicou no trabalho é que definirão a sua remuneração e a sua progressão profissional na organização. Ressalta-se que muito embora ainda não haja um consenso sobre a definição de competências, ela é tida como a capacidade de articulação e mobilização de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários ao desempenho de uma determinada função ou atividade de maneira eficiente e criativa. De acordo com Machado apud Pereira (2006, p. 4), ser competente significa "aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais se encontra vinculado".

A gestão de pessoas atinge então o seu segundo momento: a fase *pós-competência*. Nesta fase não se busca apenas encontrar um substituto renovador para a desgastada noção de administração de recursos humanos, mas ressaltar o caráter da ação – "a gestão" e seu foco de atenção, as pessoas.

A opção pelo termo “pessoas” em vez de “recursos humanos” tem aqui um caráter diferenciador marcante, uma vez a administração de recursos humanos foi construída em torno da idéia de otimização de recursos, fossem eles máquinas, equipamentos, materiais, recursos financeiros ou pessoas. E implica reconhecer que: 1) a empresa não tem como criar unilateralmente uma única função ou sistema capaz de orientar o comportamento humano no trabalho, mas pode propor um *modelo*, um conjunto mais ou menos organizado de princípios, políticas, processos e procedimentos [...] que contemplem suas expectativas sobre como esse comportamento deve ocorrer; 2) como comportamentos podem ser estimulados, mas não gerados ou produzidos pela organização, considera-se que é possível *geri-los* em vez de administrá-los, no sentido de uma ação gerencial cujos resultados seriam previsíveis e controláveis; 3) as atitudes e os comportamentos são os objetivos prioritários, e só há uma forma de encarar os indivíduos capazes de produzi-los: como pessoas, não como recursos Fischer (2001, p. 21).

Gil (2001, p. 60), por outro lado, vê a necessidade da gestão de pessoas *pós-competência* enfrentar uma série de transições, conforme Quadro – 1, a seguir:

DA PRÉ-COMPETÊNCIA	PARA PÓS-COMPETÊNCIA
Da ação operacional	para a estratégica;
Do caráter administrativo	para o consultivo;
Do reativo	para o preventivo;
Do policiamento	para a parceria;
Da preservação cultura	para a mudança cultural;
Da estrutura hierárquica	para a estrutura enxuta;
Do foco na atividade	para o foco nas soluções;
Do foco interno	para o foco no consumidor;
Da ênfase na função	para a ênfase no negócio;
Do planejamento de curto prazo	para o de longo prazo;
Da ênfase nos procedimentos	para ênfase nos resultados;
Do isolamento	para o *benchmarking;*
Da rotina operacional	para a consultoria;
Da busca da eficiência interna	para a eficácia organizacional;
Da administração de pessoal	para a gestão de talentos;
Da ênfase no controle	para a ênfase na liberdade.

QUADRO – 1: Evolução da Gestão de Pessoas
Fonte: Adaptado de Gil (2001).

Nessa perspectiva, a forma de gerir pessoas passou por grandes transformações nas últimas décadas. As empresas passaram a preferir profissionais com perfil autônomo e empreendedor àquele obediente e disciplinado, exigindo a necessidade de uma cultura organizacional que estimulasse e apoiasse a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma de resultados. O paradigma fordista/taylorista de que as pessoas são controláveis e passivas, deu lugar ao desenvolvimento mútuo, em que a empresa, ao se desenvolver, desenvolve as pessoas, e estas, ao se desenvolverem, fazem o mesmo com a organização. A pessoa é vista como gestora de sua relação com a empresa, bem como do seu desenvolvimento profissional (DUTRA, 2001, p. 25).

Segundo Dutra (2001, p. 26),

> O comprometimento integral dos indivíduos com a organização mobiliza não somente os músculos e parte da inteligência, mas todo o seu potencial criador, sua intuição, sua capacidade de interpretar o contexto e de agir sobre ele, gerando vantagens competitivas únicas. As pessoas são depositárias do capital intelectual da empresa, bem como da capacidade e da agilidade de resposta da organização aos estímulos do ambiente e, ainda, da capacidade de visualização e exploração de oportunidades de negócios.

Essa visão tem origem na gênese do processo de desenvolvimento do patrimônio de conhecimento da organização, estabelecendo sua vantagem competitiva no contexto em que está inserida. As pessoas, por sua vez, possuem um conjunto de competências adquiridas na empresa, ou que a ela são transferidas, constituindo um processo contínuo de troca de competências, recebendo, ambas, uma agregação de valor importante para sua perpetuidade no mercado, devendo a gestão desse processo ser priorizada.

À luz da lógica da competência, esse novo contexto exige que o “RH” esteja junto da “ação”, no cenário onde as competências se desenvolvem, numa avaliação constante de quais competências são necessárias, quem precisa desenvolvê-las, como devem estar alinhadas com a estratégia e as competências organizacionais, assumindo um papel decisivo e indispensável de liderança. O próprio setor deverá desenvolver e adquirir novas habilidades conceituais, técnicas e humanas, que lhe permitam prover as pessoas e a organização de condições para alcançar a excelência exigida pelas atuais forças competitivas.

Surge, então, a abordagem de que todos na empresa são responsáveis por recursos humanos, e os gerentes foram convocados a serem os gestores das pessoas sobre as quais tinham responsabilidade, pois, na lógica das competências, ninguém melhor que eles para obterem delas o resultado que eles próprios perseguem. Mas para que exercessem tal função, era necessário que os gerentes desenvolvessem suas próprias competências para gerir

pessoas, demandando a que a empresa e seu RH estivessem atentos quanto aos seus programas de desenvolvimento gerencial e de executivos.

No cenário brasileiro, nada obstante a utilização de programas importados, inadequados quanto ao seu conteúdo e à prática gerencial no Brasil, paradoxalmente a área de recursos humanos experimentou algum desenvolvimento, uma vez que o esforço para desenvolver os executivos fez com que melhorassem as relações chefe/subordinado e a valorização dos indivíduos, mesmo que ainda não atingisse o nível estratégico que a nova realidade demandava.

3.3 Modelos de Gestão

Constata-se que as grandes transições da história da humanidade geraram conseqüências dramáticas. A Revolução Industrial, por exemplo, reestruturou a sociedade em trabalhadores e empresários, mudou o local de trabalho das pessoas e seu modo de trabalhar, transformou os sistemas educacionais e criou condições para o aparecimento de filosofias revolucionárias, como o socialismo e o comunismo (BENDALY apud GIL, 2001, p. 32).

A transição de uma economia de base industrial em declínio para uma nova ordem econômica, cujo produto básico é o conhecimento, trouxe novas formas de gerir pessoas, constituindo-se no grande desafio das organizações acompanharem as transformações verificadas na gestão de pessoas nos últimos anos. Dutra (2001, p. 21) destaca: (1) a alteração no perfil das pessoas exigido pelas empresas, para um perfil autônomo e empreendedor; (2) deslocamento do foco no controle, marco dos sistemas tradicionais de gestão de pessoas, inspirado no paradigma fordista/taylorista de passividade dos indivíduos, para o foco por meio do desenvolvimento, cuja idéia é o desenvolvimento mútuo de indivíduos e organização; (3) maior participação das pessoas no sucesso da empresa, através do comprometimento integral dos indivíduos com a organização, principalmente através da inteligência, sua intuição, seu potencial criativo e sua capacidade de interpretar o contexto e de agir sobre ele, gerando vantagens competitivas únicas.

O conceito de modelo de gestão de pessoas é uma nova terminologia frequentemente utilizada por todos agentes envolvidos no estudo e na prática da gestão de recursos humanos nas organizações. É um conceito amplo que diz respeito à maneira como as empresas se estruturam para orientar e gerenciar o comportamento humano no ambiente organizacional. Esse conceito incorpora aspectos políticos, ideológicos, comportamentais e

sociais, e a disseminação do seu uso enseja um debate do que há de real, de modismo e de cunho cientifico na emergência dessa nova conceituação (FISCHER, 2001, p. 9).

Esse conjunto de mudanças, observa Fischer (2001, p. 12), que está ocorrendo no universo de recursos humanos, vem ganhando legitimidade, com alguns autores denominando-o de modelo competitivo de gestão de pessoas, característico da empresa da era da competitividade. E mesmo ainda estando em fase de comprovação, essa nomenclatura já se acha bastante difundida nos meios profissionais e acadêmicos, restando-nos indagar até que ponto ela é uma visão idealizada, ou se, de fato, funciona como marco denominador de um novo conteúdo, refletindo o redirecionamento efetivo das políticas e práticas de gestão.

Para Fischer (2001, p. 17), os elementos que compõem um modelo de gestão vão muito além da estrutura, dos instrumentos e das práticas normativas de RH, abrangendo tudo aquilo que interfere de maneira significativa nas relações entre os indivíduos e a organização. Vista desta forma, a gestão de pessoas ganha um espaço significativamente maior. O modelo pode abranger os procedimentos que a empresa adota para envolver os funcionários com suas definições estratégicas; a maneira pela qual estimula determinado tipo de relação com os clientes; ou a imagem que ela passa internamente sobre seus produtos, sobre os equipamentos utilizados, sobre o desenvolvimento tecnológico e sobre outros temas organizacionais de relevância.

Na concepção de Astivera apud Fischer (2001, p. 17), modelos são, ao mesmo tempo, abstração e simplificação que nos ajudam a compreender e a agir sobre a realidade. Abstração, porque resulta sempre de uma representação, de uma explicação a respeito do fenômeno real. Simplificação, porque a complexidade do fenômeno real nunca pode ser retratada pelo modelo com total fidelidade e em todas as suas dimensões.

Os modelos têm funções específicas para as pessoas, para a empresa e para os gerentes que tomam decisões nas organizações e que orientam as ações desses agentes no curso de suas relações. Sob a ótica da psicologia social, podem-se entender as idéias e o comportamento humano característicos dos modelos, a partir de duas metáforas, imaginando-os como “peneiras” e “moldes”. Como “peneiras”, permitem que determinadas idéias e ações passem e desautorizam outras. Como “moldes”, estruturam a maneira de pensar sobre determinadas realidades, tornando-as, de tal maneira familiar e conhecida que os agentes envolvidos podem trabalhar sobre essa realidade (FISCHER, 2001, p. 18).

Um modelo de gestão de pessoas, conforme Fischer (2001, p. 18), refere-se, portanto, a um mecanismo abstrato que simplifica a realidade e orienta a decisão dos que vivem o ambiente de trabalho organizacional. São “moldes” porque estruturam as idéias sobre

a problemática do relacionamento humano. E também são “peneiras”, fazendo passar ou restringindo ações e decisões de todos os agentes envolvidos. Como “peneiras”, atuam com particular intensidade no imaginário de gerentes e especialistas, cujo oficio é tomar decisões sobre gestão de pessoas e estimular um padrão de comportamento coerente com os objetivos das organizações.

Numa perspectiva evolutiva da gestão de pessoas, pode-se delimitar o estudo do tema a dois modelos principais, representativos da transição entre a velha e a nova forma de gerir pessoas nas organizações: o modelo tradicional e o modelo de gestão por competências.

Como se sabe, o modelo tradicional de gestão de pessoas teve origem com a Era Industrial, concebido pela lógica da engenharia, que visava com o emprego da produção em linha, a redução dos custos com mão-de-obra e o aumento da produção, minimizando o erro humano. Esse modelo, ou sistema, baseado no cargo, cuja concepção se deu num mercado de baixa variabilidade de produtos e ganhos de escala, caracterizado por mão-de-obra abundante, de baixa qualificação, e atividade de produção rotineira e estruturada, tem sofrido muitas críticas em face de suas limitações para atender aos desafios das empresas nos novos ambientes de competição globalizada (ALBUQUERQUE; OLIVIERA, 2001, p. 14).

Entre essas limitações, relatam Lawler, Hipólito, Emerson; Wood e Picarelli apud Albuquerque; Oliveira (2001, p. 15), pode-se citar: (1) falta de flexibilidade: obsoletismo do modelo com base em cargos, reduzindo a agilidade organizacional para acompanhar um mercado em que a reestruturação é uma constante, através de processos de *downsizing*, reengenharia, introdução de novos produtos e até o surgimento de novas formas de organização do trabalho, como as equipes virtuais. Em virtude dessas mudanças, as pessoas têm muito trabalho a ser feito, mas muitas não terão um cargo certo e bem definido por muito tempo; (2) remuneração: o modelo tradicional de gestão de pessoas não recompensa os funcionários pelo que realmente se espera que eles façam, já que adota faixas salariais baseadas no mercado. Raramente os gestores têm permissão para remunerar os indivíduos acima das faixas salariais, não importa quanto o seu desempenho esteja acima da média, premiando-se o tempo no cargo e não a contribuição do funcionário, o que desencoraja o desenvolvimento de habilidades e competências; (3) baixa confiança nas pesquisas salariais: funções desempenhadas por indivíduos teoricamente ocupando os mesmos cargos são, com freqüência, diversas em organizações diferentes, já que elas variam segundo a realidade das empresas, apresentando pouca padronização entre elas; (4) metodologia desatualizada: as funções de um determinado cargo são descritas e/ou agrupadas sem objetividade com a realidade organizacional, havendo, ainda o alto custo de revisão e manutenção do sistema,

pois este demanda avaliação e atualização constante; (5) gerenciamento centralizado: o sistema não permite aos gerentes de linha, principais responsáveis pelo dia-a-dia dos funcionários, opinarem quanto às decisões salariais, uma vez que elas são centralizadas na área de RH; (6) desalinhamento estratégico: o modelo apresenta grande dificuldade para acompanhar e sinalizar os objetivos organizacionais, privilegiando as ligações hierárquicas em detrimento do foco nos processos críticos e no cliente; (7) carreirismo: tendo em vista a importância atribuída às promoções verticais, incentiva a individualidade do carreirismo, em detrimento da convergência de esforços para objetivos comuns; (8) ação limitada das pessoas: os indivíduos são induzidos a se enxergarem dentro de um sistema sobre o qual eles têm pouca ou nenhuma influência, considerando, consequentemente, sua responsabilidade limitada à área de sua função.

Já na década de 1930, começaram a surgir as primeiras reações às limitações do modelo tradicional. Segundo Fleury apud Albuquerque; Oliveira (2001, p. 14), passou-se a dar maior ênfase aos aspectos comportamentais, com o surgimento de programas mais estruturados de treinamento para gerentes, embora o foco ainda fosse no desenvolvimento das habilidades e não nas competências sociais, que agregassem valor à organização.

Com o surgimento da abordagem sociotécnica na Europa, na década de 1960, o trabalho já assumia formas mais complexas e menos mecanicistas, embora sem relação mais profunda com a estratégia da empresa. Nos anos 1980, o surgimento do modelo japonês de gestão, caracterizado por adotar um trabalho cooperativo e de equipe, falta de demarcação de tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas individuais prescritas, a que se atribuiu muito o sucesso das empresas japonesas, levou os países do Ocidente a repensarem suas concepções sobre organização e gerenciamento do trabalho (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 75).

O aumento da competição entre as empresas, decorrente da globalização e do ritmo acelerado das inovações tecnológicas, resultou numa maior ênfase no gerenciamento dos recursos humanos, alinhando a estratégia das pessoas à estratégia empresarial, resultando daí várias práticas, como reengenharia e *downsizing*, que vieram contribuir, segundo Naisbitt apud Albuquerque; Oliveira (2001, p. 14), para o fenômeno de desmantelamento das burocracias, na busca da sobrevivência em um ambiente competitivo.

De acordo com Rocha; Lima; Marinelli (2004, p. 63), todas essas mudanças observadas no mundo empresarial vieram estabelecer novos paradigmas, cujo impacto se materializou através dos processos de racionalização organizacional, que incorporam ao ambiente empresarial novas tecnologias e novos modelos de gestão. O grande desafio das

empresas neste cenário passou a ser a sua capacidade de explorar os seus ativos intangíveis, em busca de desempenhos superiores que lhe proporcionassem vantagens competitivas.

Tornou-se imperativa uma nova abordagem para a gestão de pessoas, que se contraponha ao desgastado modelo baseado na visão do cargo e no homem como parte da engrenagem organizacional. O mundo das organizações passou a demandar novas soluções nessa área, que atendessem à carência das empresas por novos referenciais que ultrapassassem os pressupostos fordista/taylorista do homem certo para o lugar certo e da idéia do controle das relações entre pessoas e organização.

Nas últimas décadas, as pressões, tanto do ambiente interno como do externo, levaram a gestão de pessoas a evoluir, impulsionada pela busca de novas formas de gerir pessoas, que sejam compatíveis com uma nova realidade e estejam integradas às definições e ao direcionamento estratégico da empresa, direcionando seu foco do estoque de conhecimentos e habilidades das pessoas, para valorizar a forma como os indivíduos mobilizam seu estoque e repertório de conhecimentos, objetivando agregar valor à organização.

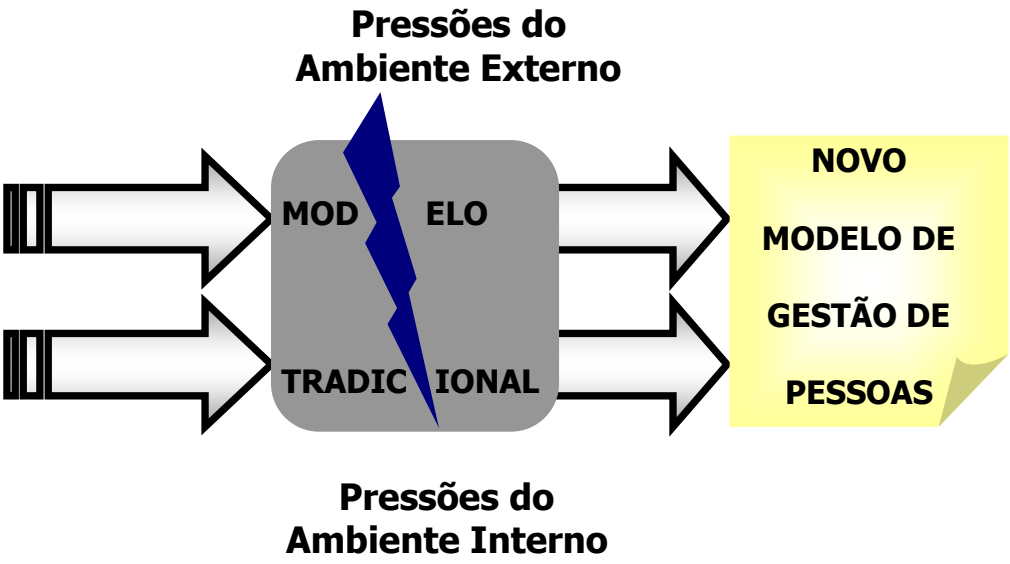


FIGURA – 1: Emergência de um Novo Modelo de Gestão de Pessoas
Fonte: Adaptado de Dutra (s. d.)

A Figura 1, acima, expressa esta evolução: as pressões do ambiente externo, representadas pela globalização e a turbulência do ambiente, demandando produtos e serviços de alto valor agregado, através de novas arquiteturas organizacionais e de negócios, exigindo das empresas flexibilidade, velocidade de resposta, maior gerenciamento da cadeia de valor e revisão da entrega, passando de produtos e serviços, para desempenho e conveniência, e uma

maior necessidade de comprometimento das pessoas. Por outro lado, no ambiente interno, essas pressões passaram a exigir ambientes organizacionais mais democráticos, com maior autonomia e liberdade, com mais chances de comprometer as pessoas, na busca do seu desenvolvimento contínuo e sustentado, através de uma maior competitividade profissional e do compromisso da empresa com esse desenvolvimento, propiciando maior longevidade profissional e suporte para migração de carreiras, face à volatilidade do conhecimento e da informação e necessidade de uma atualização contínua.

Neste contexto, o modelo tradicional de gestão de recursos humanos, tendo como suporte a obediência e a fidelidade, e como elemento-base os cargos, fatores de geração de expectativa nas pessoas de sobrevivência nas empresas, já não faz mais sentido, uma vez que em meio a mudanças organizacionais constantes, a organização não pode mais garantir a satisfação das necessidades humanas. Um novo modelo deve emergir para atender à demanda de resultado pela organização, que assim poderá oferecer oportunidade aos seus funcionários.

Nos anos 1990 começou a tomar forma um novo modelo estruturado de gestão de pessoas, que tem como diferencial considerar a participação dos indivíduos como sendo essencial para que a empresa implemente a sua estratégia e crie vantagem competitiva, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo. Esse é o chamado modelo de gestão por competências, considerado nas pesquisas realizadas entre os profissionais da área de recursos humanos como uma tendência de adoção pelas empresas nos próximos anos (ALBUQUERQUE; OLIVIERA, 2001, p. 16), e cujos princípios enfatizam os incentivos e a valorização do desenvolvimento e comprometimento das pessoas com a contrapartida de exigência crescente dos resultados.

Esse é um modelo que menos voltado para as atividades cotidianas e operacionais e mais para o futuro da organização, para sua estratégia. Contudo, como não se trata de tarefa fácil prever o futuro, e poucas empresas têm um posicionamento estratégico claro, ou visão clara sobre seu futuro, resultam daí as dificuldades para se estabelecer quais competências têm que ser desenvolvidas para se chegar a essa estratégia e para difusão do modelo.

3.4 O Modelo de Gestão por Competências

Dentro do processo de mudanças ora em curso dentro das organizações, o modelo de gestão de pessoas é um dos principais fatores que propiciarão a viabilização desse processo de transformação. As propostas para obtenção de vantagens competitivas vêm dando ênfase às pessoas como determinantes do sucesso organizacional, já que a busca pela competitividade

impõe às empresas a necessidade de contar com profissionais altamente capacitados, motivados e aptos a fazerem frente às ameaças do mercado. Segundo Rocha, Lima e Marinelli (2004, p. 65), a visão estratégica das empresas está mudando o foco restrito de reflexão e planejamento, para um processo de aprendizagem contínua, envolvendo toda a organização.

Esse processo pode ser observado na transição das práticas de recursos humanos, e ainda em curso, iniciadas na década de 1990. Até então, o modelo tradicional de gestão de pessoas era representado na estrutura organizacional pelo departamento de pessoal e com uma visão mecanicista das pessoas. Já no modelo de gestão estratégica de recursos humanos, esse foco voltou-se para a geração de valor aos negócios da empresas, promovendo uma configuração totalmente nova à área.

Modelo Tradicional de Recursos Humanos (até a década de 1980)	**Modelo de Gestão Estratégica de Recursos Humanos (a partir dos anos 1990)**
• Gestão mecanicista focada nas especializações, cargos e atividades meio. • Centro de custos (benefícios, folha de pagamento, etc). • Valorização da experiência e do passado. • Avaliação da conduta dos funcionários em períodos determinados. • Plano de salários rígido e focado nos cargos, com benefícios coletivos. • Medicina do trabalho para cumprimento da legislação. • Treinamento e desenvolvimento focados nas necessidades individuais e através de conteúdos especializados. • Controles focados nos registros e ocorrências centralizadas e em sistemas isolados de recursos humanos. • Atuação focada em demandas internas e emergenciais. • Assistência social voltada para o funcionário, com enfoque paternalista.	• Gestão orgânica focada nos negócios, na missão, nas estratégias, nas atividades fins e resultados. • Centro de resultados e investimentos com retorno mensurado. • Valorização do potencial, do desempenho e do trabalho em equipe. • Avaliação 360 graus contínua, com ampla utilização do *feedback* e do diálogo. • Remuneração estratégica e variável, com benefícios negociados. • Saúde ocupacional integrada à gestão de pessoas e à gestão de qualidade de vida. • Educação corporativa focada na missão, nas estratégias organizacionais e nos resultados, através da gestão do conhecimento e da aprendizagem coletiva. • Controles corporativos focados na monitoração e responsabilidade pessoal e grupal, através de sistemas integrados de gestão e indicadores. • Atuação voltada para maior aproximação e interação com clientes internos e externos. • Desenvolvimento social envolvendo os colaboradores, familiares e a comunidade.

QUADRO – 2: Comparativo entre os Modelos Tradicional e Estratégico de Recursos Humanos
Fonte: Rocha; Lima e Marinelli (2004, p. 65).

A gestão de talentos e competências necessários ao cumprimento da missão organizacional precisa ser viabilizada por uma área corporativa de recursos humanos que adote práticas como as descritas no Quadro 2, acima, integrando talentos e competências às estratégias de negócios, produzindo estratégias de recursos humanos voltadas para processos e com foco no cliente interno, e dando ênfase ao desenvolvimento e capacitação das pessoas.

O modelo gestão de pessoas por competências surge em meio a um ambiente de mudanças aceleradas e de competitividade acirrada, levando ao alinhamento definitivo das políticas de gestão de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciar pessoas (FLEURY; FLEURY, 2004, p.78).

Vale ressaltar que a noção de competências tem despertado a atenção de diversos autores, que identificaram nela uma alternativa ao desenho de cargos e suas atribuições, do viés da administração científica de Taylor. Os defensores desta nova abordagem sugerem como diferencial seu foco centrado no indivíduo e no seu desenvolvimento, em contraponto ao gerenciamento das habilidades corporais, destreza e rapidez na execução das tarefas, elegendo-a como novo centro das práticas de gestão de pessoas.

Na tentativa de definição do modelo de gestão por competências, vários autores têm despendido esforços em estudos e pesquisas, sendo aceito como "[...] um conjunto de práticas gerenciais orientadas por uma visão com foco nos negócios, o qual determina a filosofia de administração da organização e o seu modo de funcionamento" (PEREIRA apud ROCHA; LIMA e MARINELLI, 2004, p. 67), muito embora um modelo de gestão nem sempre esteja explícito ou formalizado, representando a síntese de um grande modelo de controle, sendo nele definidas as diretrizes de como os gestores serão avaliados e os princípios que nortearão a forma como a organização será administrada.

Entretanto, no âmbito da discussão sobre o assunto, observa-se que não há muito consenso sobre o próprio conceito de competências. Muitos autores e gestores propõem definições que confundem competência com outros conceitos afins, tais como comportamento, atitude, conhecimento, habilidades, potencial e desempenho. Se conceitualmente inexiste acordo sobre o tema, pode-se imaginar as práticas daí derivadas. Assim é que, sob a nomenclatura de modelos de competências encontram-se desde propostas de fato originais até velhos esquemas fordistas disfarçados com fachada de modernidade (FERNANDES; FLEURY, 2005, p. 1).

Dentre os vários conceitos e modelos de gestão de pessoas, o modelo de gestão por competências é o mais utilizado pelas modernas organizações. Além de estar sintonizado com as estratégias e com os negócios, pode ser visualizado como uma tecnologia derivada da *Resource-Based Management Theory* (GUIMARÃES apud ROCHA; LIMA; MARINELLI, 2004, p. 68), segundo a qual, certos atributos organizacionais são condicionantes do sucesso da empresa. Como pressuposto, tem-se que o domínio de recursos raros, valiosos e difíceis de serem imitados confere à organização vantagem competitiva. Em decorrência desse

raciocínio, sugere-se que a gestão estratégica de recursos humanos contribui para gerar vantagem competitiva sustentável porque promove o desenvolvimento de competências.

Para Fischer apud Fleury; Fleury (2004, p.79), relatando resultados de pesquisas entre profissionais ligados à área de recursos humanos, no âmbito do modelo de gestão por competências, "[...] o maior desafio para as empresas, segundo os profissionais pesquisados, é alinhar as pessoas, suas competências e seu desempenho, às estratégias de negócios e aos objetivos organizacionais", observando como prática das empresas consideradas modelos para as demais os seguintes pontos: (1) captação: buscando competências necessárias às estratégias do negócio, as empresas procuram atrair pessoas com nível educacional mais elevado, utilizando-se de programas de *trainees* na busca de novos talentos e sangue novo, que lhes servem não só para a renovação de seus quadros, como também como fonte de questionamentos dos procedimentos vigentes com os gestores mais antigos; (2) desenvolvimento: considerada como fundamental nas práticas de gestão porque permite, através de diversos meios, o desenvolvimento de competências essenciais aos propósitos da organização, observando-se uma demanda por pessoas preocupadas com o autodesenvolvimento; (3) remuneração: observa-se a adoção de novas formas de remunerar as pessoas, através da participação nos resultados, remuneração variável, e até mesmo a remuneração fixa tomando-se por base as competências desenvolvidas, utilizando-se, para isto, de instrumentos de avaliação de desempenho, observando-se um crescente aperfeiçoamento desses instrumentos.

Em diagnósticos e trabalhos de consultoria que desenvolveu em empresas, Fleury apud Fleury; Fleury (2004, p.79) observa "[...] mudanças significativas nas práticas de gestão de pessoas, ao se incorporar o conceito de competências". Nos tradicionais processos de recrutamento e seleção, novos instrumentos, novas técnicas vêm sendo empregadas, visando identificar pessoas com potencial de crescimento, flexibilidade para enfrentar os incidentes críticos e as novas demandas das empresas, e pensamento estratégico. Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem novos contornos, criando-se, inclusive em algumas empresas o conceito de universidade corporativa: o ponto chave deste conceito é que todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. Quanto à remuneração, algumas empresas começam a desenvolver modelos próprios de recompensa, de acordo com os níveis de competências estabelecidos (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 79).

Fleury; Fleury (2004, p. 80) identificam algumas tendências gerais de mudanças na estruturas e na gestão de empresas consideradas mais avançadas, ressaltando, no entanto,

que essas considerações não podem ser generalizáveis para o conjunto de empresas brasileiras, cuja maioria ainda ostenta modelos bem tradicionais de gestão de pessoas: (1) desenho organizacional com estruturas mais enxutas, que propiciam maior integração e comunicação; (2) valorização da função comercial e de manufatura, através do desenvolvimento de competências específicas, com a função pesquisa e desenvolvimento assumindo papel estratégico em termos de inovação e de processos; (3) a função RH assume papel relevante na definição das estratégias do negócio, definindo-se políticas e práticas mais modernas e adequadas ao processo de atrair, reter e desenvolver os melhores talentos (a unidade de gestão é o indivíduo e não o cargo); (4) elevação do nível educacional dos empregados, com preocupação com pessoas mais comprometidas, cujas competências agregam valor ao negócio.

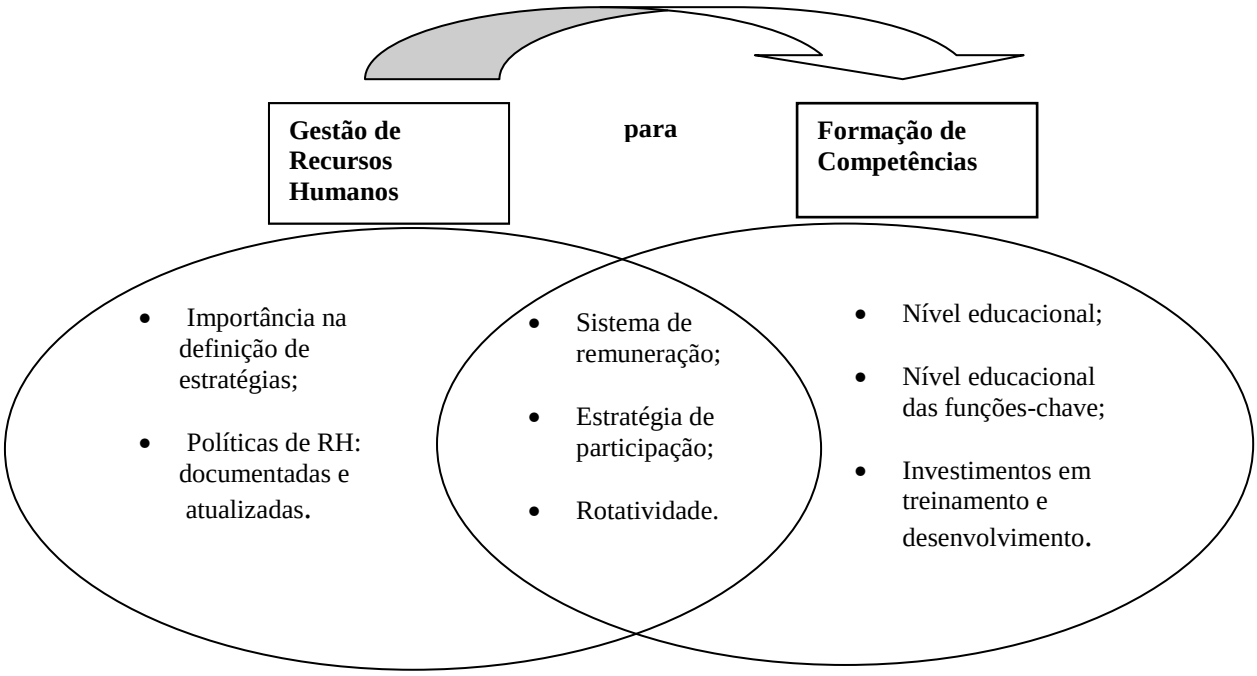


FIGURA – 2: Gestão de Recursos Humanos para a Formação de Competências
Fonte: Fleury e Fleury (2004, p. 81).

No esquema apresentado na Figura 2, acima, Fleury; Fleury (2004, p. 81) sintetizam os principais aspectos e indicadores de como as empresas gerenciam as pessoas na atualidade: o primeiro aspecto abordado por Fleury; Fleury (2004, p. 81) refere-se à importância dispensada às pessoas para o sucesso das estratégias do negócio, observada nos seguintes indicadores: (1) posição do principal responsável pelo RH na estrutura hierárquica da empresa, pois quanto mais alta ela for, maior a possibilidade das pessoas serem consideradas recursos estratégicos e o gestor de RH ter voz ativa nas decisões; (2) a empresa

apresentar políticas de RH documentadas e atualizadas, o que representa um fator de definição da estratégia do negócio a empresa ter essas políticas claramente estabelecidas e revisadas constantemente.

O segundo aspecto considerado pelos autores está relacionado com as políticas adotadas pela empresa para atrair, reter e desenvolver as pessoas visando obter êxito em suas estratégias de negócios, sendo utilizados os seguintes indicadores: (1) sistema de remuneração adotado pela empresa: se adotado um modelo tradicional, fundamentado na estrutura de cargos, significa que tanto o processo de captação como o de retenção ainda se baseiam nos requisitos do cargo; se a empresa utiliza um modelo misto, significa que ela já está mudando para incluir estratégias como remuneração variável ou participação nos lucros e resultados na remuneração dos seus empregados. O sistema misto é utilizado por empresas que gerenciam parte do seu pessoal com o sistema tradicional e parte com o sistema misto; (2) estratégias de participação dos empregados adotadas: são as conhecidas caixas de sugestão aos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), os grupos de melhoria, *kaizen*, e indicam a intenção da empresa no desenvolvimento de propostas de melhoria contínua e aprendizagem dos funcionários; (3) índice de rotatividade: medida quantitativa da capacidade da empresa reter seus empregados.

Por fim, no terceiro e último aspecto, Fleury; Fleury (2004, p. 82) referem-se à formação e ao desenvolvimento de competências propriamente ditas, destacando alguns indicadores de caráter quantitativos: (1) nível educacional dos funcionários, em suas várias posições e funções, como principal indicador da base de conhecimentos formais, necessária para a construção das competências organizacionais; (2) nível educacional das funções-chaves para a estratégia do negócio; (3) investimento em treinamento e desenvolvimento, indicador fundamental para o desenvolvimento de competências essencial para o negócio.

Percebe-se que os estudos realizados apontam para um interesse crescente das empresas na adoção do modelo de gestão de pessoas com base em competências, observando Fleury; Fleury (2004, p. 82) que no final dos anos 1990, o conceito que definia competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes – CHAs era que dava suporte ao modelo, tendo, nos últimos anos, crescido o número de empresas que adotam o conceito de competência como um saber agir e o desenvolvimento de competências como agregar valor à organização e ao indivíduo.

Por fim, faz-se necessário esclarecer a diferença entre as expressões gestão “baseada” nas competências (ou simplesmente gestão “de” competências) e gestão “por” competências. Segundo Brandão (1999), enquanto a primeira diz respeito à forma como a

organização planeja, organiza, desenvolve, acompanha e avalia as competências necessárias ao seu respectivo negócio, a segunda sugere que a organização divida o trabalho de suas equipes segundo as competências. Por sua maior abrangência para o universo em estudo, esta pesquisa adota o conceito de gestão baseada nas competências, ou de competências.

3.4.1 O Modelo de Ienaga

O processo de operacionalização de um sistema de gestão por competências passa, necessariamente, pela definição e detalhamento da intenção estratégica da organização e, a partir das metas e objetivos a serem alcançados, identificam-se as lacunas (*gaps*) entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e aquelas disponíveis na empresa.

Os passos seguintes compreendem o planejamento, a seleção, o desenvolvimento e a avaliação das competências, buscando minimizar as referidas lacunas, através da utilização dos diversos subsistemas de recursos humanos, objetivando a que a organização e seus profissionais eliminem as lacunas entre o que podem fazer e o que os seus clientes esperam que eles façam (GUIMARÃES apud ROCHA; LIMA; MARINELLI, 2004, p. 69).

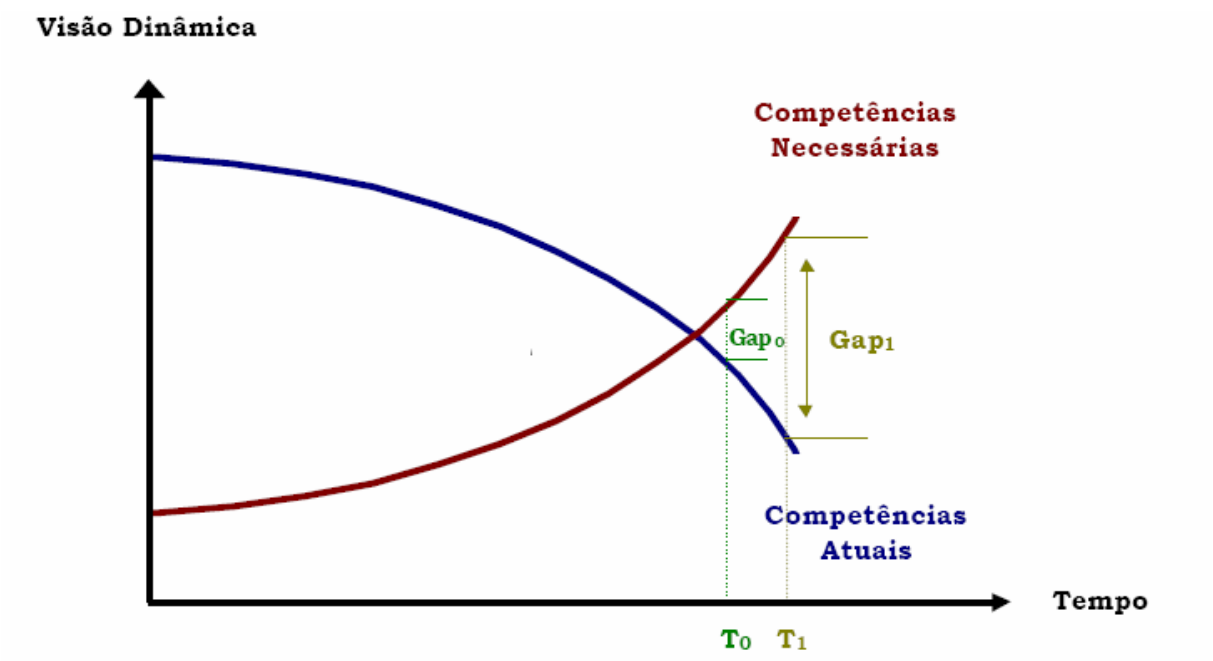


FIGURA – 3: Identificação da Lacuna (*gap)* de Competências
Fonte: Ienaga apud Brandão (1999).

Segundo Brandão (1999), diversas empresas utilizam-se de modelos de gestão de competências para planejar, captar e desenvolver, nos diferentes níveis da organização (desde o individual até o corporativo), as competências necessárias à consecução de seus objetivos. A

Figura 3, acima, ilustra esse processo: a linha ascendente representa as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, definidas a partir da intenção estratégica da empresa, enquanto a linha descendente representa as competências internas disponíveis na organização. De acordo com Ienaga apud Brandão (1999), a diferença ou discrepância entre as duas linhas dá origem à lacuna (*gap*) de competências, e na ausência de ações que minimizem eventual lacuna de competências, há uma tendência natural de crescimento da lacuna, ao longo do tempo, seja em razão da obsolescência das competências que a empresa possui, seja como decorrência de um aumento da complexidade do ambiente externo, que exige da organização a detenção de novas competências.

Esse processo de mapeamento da lacuna de competências, segundo Brandão (1999) difere das metodologias tradicionalmente utilizadas para avaliação de necessidades de treinamento, que se propõem, em sua maioria, a diagnosticar deficiências de desempenho, ou seja, a identificar discrepâncias entre o desempenho desejado e o desempenho atual dos membros da organização. Isso porque, como sugerem Brandão; Guimarães apud Brandão (1999), a gestão de competências deve se dar não apenas no nível individual, mas em todos os níveis da organização, individual, grupal, funcional e corporativo, uma vez que são as competências dos membros da organização que, aliadas aos demais recursos, dão origem e sustentação à competência organizacional. Por outro lado, o treinamento é apenas uma das alternativas que a organização dispõe para eliminar ou minimizar sua eventual lacuna de competências e, de acordo com Oliveira-Castro apud Brandão (1999), é apenas uma entre múltiplas variáveis organizacionais que afetam o desempenho no trabalho. E, finalmente, o mapeamento de competências pode assumir uma visão prospectiva, identificando, também, as competências consideradas emergentes (aquelas que serão relevantes em um futuro próximo), conforme proposto por Sparrow; Bognanno apud Brandão (1999), possibilitando a adoção de uma atitude proativa por parte da à organização, no sentido de desenvolver, no presente, as competências que serão necessárias no futuro.

Realizado o mapeamento da lacuna de competências da organização, torna-se possível planejar e implementar ações de captação e/ou desenvolvimento de competências, que possam eliminar ou pelo menos minimizar essa lacuna. A Figura 4, a seguir, ilustra as etapas do processo de gestão de competências proposto por Ienaga apud Brandão (1999). A captação diz respeito à seleção de competências externas, admissão e integração delas ao ambiente organizacional, que pode dar-se, no nível individual, por intermédio de ações de recrutamento e seleção de pessoal e, no nível corporativo, por meio de *joint-ventures*[9] ou alianças estratégicas com outras organizações. O desenvolvimento, por sua vez, refere-se ao

aprimoramento das competências internas da organização, podendo dar-se, no nível individual, por exemplo, através de ações de treinamento e, no nível corporativo, por intermédio de investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Há ainda uma etapa de avaliação que funciona como mecanismo de retroalimentação, numa abordagem sistêmica, à medida que os resultados alcançados são comparados com aqueles que eram esperados.

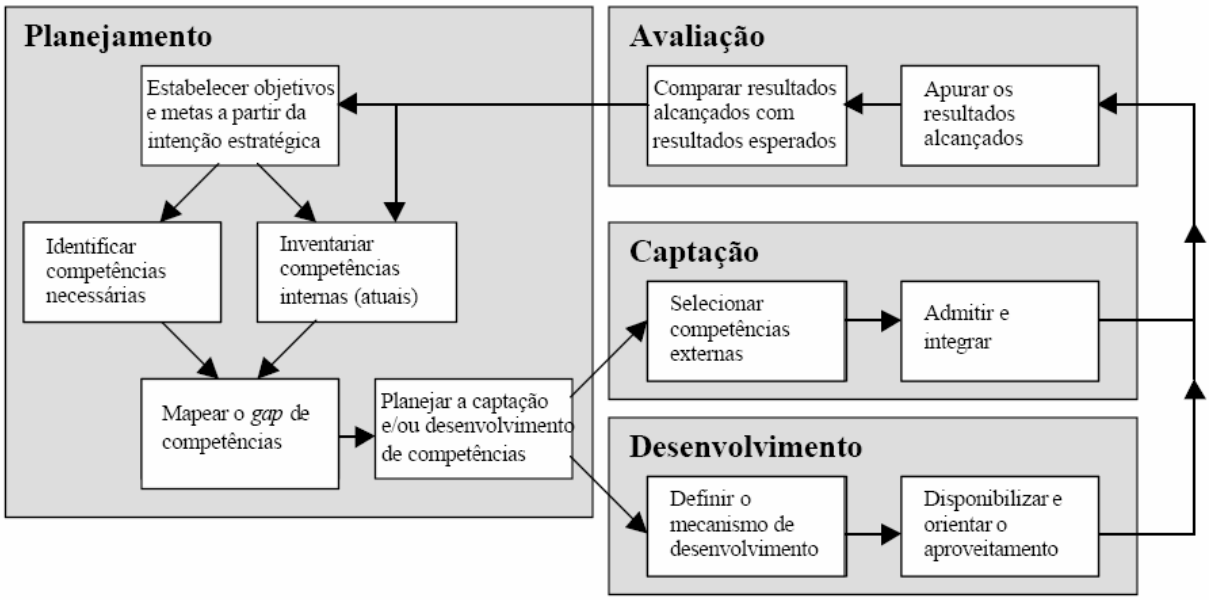


FIGURA – 4: Processo de Gestão baseada nas Competências
Fonte: Ienaga apud Brandão (1999)

Para Hamel; Prahalad apud Brandão (1999), a competitividade das organizações parece ser determinada, cada vez mais, por sua capacidade de desenvolver rapidamente certos atributos, eliminando sua eventual lacuna de competências ou mantendo-a em patamares que lhe proporcionem certa vantagem competitiva. Trata-se de um exercício contínuo que toma como referência a intenção estratégica da organização e orienta suas diversas políticas e ações, gerando o que Tilles apud Brandão (1999) denomina de "consistência interna da estratégia", ou seja, um impacto positivo cumulativo dessas políticas e ações sobre o desempenho organizacional. Assim, os repertórios de competências humanas identificados por pesquisadores e organizações como relevantes em contextos profissionais específicos, são de fundamental importância para o atingimento do intento estratégico das organizações.

De posse dessas informações, pode-se construir um modelo que transforme as necessidades do mercado em respostas para o mercado, através da gestão de recursos humanos de maneira competitiva e integrada ao modelo de gestão da organização e suas especificidades, pois as competências não são uniformes.

Ressalte-se que a adoção de um modelo de gestão por competências certamente requer uma revisão das políticas e diretrizes atuais de recursos humanos, tendo em vista que elas representam regras estabelecidas para governar funções e assegurar que elas sejam desempenhadas de acordo com as estratégias organizacionais. É através delas que a organização monitora suas relações com os empregados, acionistas, clientes, fornecedores, etc, sendo importantes considerar nessa revisão os seguintes fatores: antecedentes históricos da organização; atitudes da alta direção; tamanho da organização; localização geográfica da empresa, relação com entidades de classes/sindicatos; e políticas e restrições governamentais para o setor em que a empresa atua (ROCHA; LIMA; MARINELLI, 2004, p. 72).

Segundo Gramigna apud Rocha; Lima; Marinelli (2004, p. 73), as premissas básicas do modelo de gestão por competências são de que cada tipo de organização necessita de pessoas com perfis específicos de competências; em reconhecer que aqueles que ocupam funções de liderança são responsáveis por criar oportunidades para o desenvolvimento e a aquisição de novas competências; na convicção de que sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências e o que hoje é exigido para a boa execução de um trabalho, poderá amanhã agregar novas exigências.

Tilles apud Rocha; Lima; Marinelli (2004, p. 73), enfatiza que a gestão de pessoas por competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional, constituindo-se num processo que proporcione a consciência interna da estratégia, com impacto positivo e cumulativo sobre o desempenho organizacional. Deve tomar como referência a estratégia e direcionar suas ações de recrutamento, seleção, desenvolvimento, treinamento, remuneração, desempenho, gestão de carreira e formalização de alianças estratégicas para a captação e o desenvolvimento das competências necessárias ao atingimento dos seus objetivos.

De acordo com Albuquerque; Oliveira (2001, p. 24), nada obstante a gestão por competências surgir como alternativa das empresas para manter a gestão de RH alinhada aos seus negócios, sua implementação apresenta relativa dificuldade, principalmente, devido ao fato de competência ser um conceito em desenvolvimento e de seu entendimento ser ainda restrito, face aos inúmeros significados atribuídos ao termo. Daí a importância de se implementar o sistema por meio de uma equipe especializada e envolver todos os níveis da organização.

No entanto, ressaltam Albuquerque; Oliveira (2001, p. 24), as dificuldades para implementação de um sistema de gestão por competência são rapidamente compensadas pelas vantagens que ele traz. Dentre elas pode-se mencionar: maior flexibilidade, facilidade em

recompensar devidamente os funcionários, estimulando o desenvolvimento de novas competências necessárias ao negócio, alinhamento entre as estratégias da empresa e a estratégia de gestão de pessoas, maior facilidade para manter o sistema, descentralização das decisões de RH, permitindo aos gerentes de linha maior autonomia.

A grande constatação que se evidencia nos pontos positivos do novo sistema é que os sistemas tradicionais não mais atendem à realidade enfrentada atualmente pelas empresas, em função da expectativa das pessoas em relação à qualidade de vida, a suas carreiras, e uma exigência para um contínuo desenvolvimento e estímulos ao autodesenvolvimento, com adequada remuneração para todos.

Desta forma, diante da complexidade verificada no mundo do trabalho atual, face às transformações que lhe são impostas continuamente pelos ambientes internos e externos, cabe à gestão de pessoas liderar um processo de transição no âmbito das organizações, desenvolvendo novos modelos, instrumentalizados por conceitos e ferramentas que dêem conta das mudanças em curso e minimizem os impactos da passagem da solicitação do corpo para a solicitação do cérebro. Trata-se de construir uma nova emergência que passe da lógica do posto de trabalho para a lógica da competência, evidenciando-se como de fundamental importância que esse processo seja entendido pelos indivíduos e apoiado pela organização, num comprometimento recíproco que resulte no atingimento e longevidade dos objetivos negociais da empresa e das pessoas que nela trabalham.

3.5 Competências Gerenciais

Embora já discutida neste capítulo, quanto à sua origem e conceituação, pela riqueza e diversidade com que é abordada, e ainda pela relação direta com a função gerencial, a temática das competências volta a ser aqui analisada, dentro de um enfoque mais específico, num contexto de trabalho, como mobilizadora da ação gerencial.

No senso comum, a palavra competência é usada para afirmar que alguém é ou está qualificado para realizar algo. Caso contrário, ela não apenas implica a negação desta capacidade, como também traduz um significado pejorativo ou até depreciativo, indicando que aquela pessoa assim designada pode estar fora do mercado de trabalho ou mesmo perder o reconhecimento nos círculos sociais.

No fim da Idade Média, a expressão “competência” pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Competência dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Os juristas declaravam que uma determinada

corte ou indivíduo era competente para dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de um assunto específico. Mais tarde, passou a ser utilizado de forma mais genérica, principalmente na linguagem empresarial, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (ISAMBERT-JAMATI apud BRANDÃO, 1999, p. 22).

Fleury; Fleury (2004, p. 26) citam definições de competência existentes no dicionário *Webster*, em inglês, e no Novo Dicionário da Língua Portuguesa como sendo, respectivamente, "[...] qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade [...]", e "[...] capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade, [...] capacidade legal para julgar o pleito [...]". Ambas as definições são bastante genéricas, mas mencionam pontos importantes ligados à competência: conhecimento e tarefa.

Segundo McLagan (1997) apud Fleury; Fleury (2004, p. 26), no mundo do trabalho, a palavra competência vem assumindo diversos significados, alguns mais ligados às características das pessoas, os *inputs* (conhecimentos, habilidades e atitudes), e outros, à tarefa, os *outpus* (os resultados). Outros autores, como Woodruffe, diferenciam, na língua inglesa, a palavra *competency (soft)*, referindo-se às dimensões do comportamento (*inputs:* conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes) que estão por trás de um desempenho competente do indivíduo, da palavra *competence (hard)*, que se refere a áreas de trabalho (*outputs*: desempenho no cargo, resultados, produtos) em que a pessoa é competente.

Uma conceituação bastante utilizada entre profissionais que atuam na área de gestão de pessoas, pela sua fácil operacionalização, embora, implicitamente tenha como referência a tarefa e o conjunto de tarefas prescritas a um cargo, o que reduz a gestão por competências a apenas um rótulo moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo/fordismo, é a de Parry apud Fleury; Fleury (2004, p. 27), que define competência como sendo:

> Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o seu desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamento.

Para uma melhor compreensão do conceito de competência é importante uma análise de sua evolução. Não é recente a preocupação das organizações em contar com pessoas preparadas para o desempenho eficiente de uma determinada função. Taylor apud Brandão (1999, p. 22) já alertava, no início deste século, 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 atividades específicas, restringindo-se basicamente às questões técnicas ligadas ao trabalho: “o homem certo no lugar certo”. Posteriormente, em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações, valendo-se de contribuições das ciências sociais, sobretudo da Psicologia e da Sociologia, passaram a considerar, no processo de desenvolvimento profissional de seus empregados, não só questões técnicas, mas também aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

Como já foi mencionado neste capítulo, o conceito de competência foi estruturado e proposto em 1973, por David McClelland, que buscava uma abordagem mais efetiva para os testes de inteligência adotados nos processos de recrutamento de pessoal pelas organizações, dando início ao debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos. Segundo este autor, a competência “[...] é uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. De acordo com esta definição, McClelland diferenciava competência de aptidões, que seria um talento natural das pessoas e poderia vir a ser aprimorado de habilidades, que seriam a demonstração de um talento particular na prática, e de conhecimentos, que é o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 27).

O conceito de competência foi sendo ampliado para dar suporte aos processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional. Na década de 1980, de acordo com Fleury; Fleury (2004, p. 27), Boyatzis, ao reanalisar dados de estudos realizados sobre competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior, significando que, a partir das demandas identificadas para determinado cargo numa organização, pode-se fixar ações ou comportamentos efetivos esperados.

O interesse pelo assunto estimulou o debate teórico e a realização de pesquisas. O conceito de competência passou a fazer parte da retórica de muitos gerentes e adquiriu diversas conotações, sendo, não raras vezes, utilizado de maneiras distintas tanto no ambiente empresarial como no meio acadêmico. A complexidade do tema tornou a fragmentação teórica inevitável. Isso parece natural, à medida que concepções variadas, fragmentadas e até mesmo contraditórias sobre um mesmo assunto talvez sejam a representação mais acurada do mundo pós-moderno (McLAGAN; CHEN apud BRANDÃO, 1999, p. 23).

Ao definirem competência, Magalhães et al. apud Brandão (1999, p. 23), por exemplo, seguindo pressupostos da Administração Científica, fazem alusão a atributos necessários para o exercício de um cargo, partindo do pressuposto de que o conteúdo dos cargos é relativamente estável e pode ser prescrito. Segundo esses autores, competência diz respeito ao "conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função". Essa definição parece restringir o conceito às questões técnicas relacionadas ao trabalho e à especificação do cargo, aproximando-se do que Bloom et al. apud Brandão (1999, p. 23) denominaram capacidade, ou seja, a combinação de conhecimentos e habilidades – ou destreza – com vistas ao alcance de determinado propósito.

Fleury; Fleury (2004, p. 28) observam que a abordagem de Boyatzis sobre o tema partiria do “[...] pressuposto que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas, [sendo] a competência, portanto, um estoque de recursos que o indivíduo detém [...]”, e sua avaliação levaria em conta o conjunto de tarefas inerentes ao cargo e à posição ocupada pela pessoa. Contrapondo-se a esta concepção, estes autores consideram que “[...] o conceito de competências só revela seu poder heurístico quando apreendido no contexto de transformações do mundo trabalho, quer seja nas empresas, quer seja nas sociedades”, e que o estoque de recursos que permite um indivíduo desempenhar bem determinado cargo ou posição não é condição suficiente para atender à demanda das empresas por inovação e flexibilidade.

Existem, ainda, autores que definem competência não apenas como um conjunto de qualificações que o indivíduo detém, mas também como o resultado ou efeito da aplicação dessas qualificações no trabalho. Neste caso, o resultado alcançado, ou seja, o desempenho do indivíduo no trabalho representaria, em última instância, a sua própria competência ou uma medida desta. Segundo Ropé; Tanguy apud Brandão (1999, p. 24), por exemplo, um dos aspectos essenciais da noção de competência é que esta não pode ser compreendida de forma dissociada da ação.

Le Boterf apud Brandão (1999, p. 24) afirma que cada ação competente é produto de uma combinação de recursos. Para ele, é no saber mobilizar e aplicar esses recursos que reside a riqueza do profissional, ou seja, sua competência. Dutra et al. apud Brandão (1999, p. 24), por sua vez, tratam a competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados de acordo com os objetivos organizacionais, que se traduz tanto pelo resultado ou desempenho esperado como pelo conjunto de qualificações necessárias para seu alcance.

Le Boterf (2003, p. 11), reconhecendo que a economia das competências não se reduz aos saberes, mas das pessoas que os colocam em ação, vê a necessidade de se evoluir e

de se raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de *profissionalismo*, uma abordagem mais global que permita encontrar o sujeito portador e produtor de competências. Assim, este autor enfatiza que o que o mercado quer, e o que as pessoas devem buscar "[...] é uma nova *identidade profissional*, que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem, aumentando suas chances de empregabilidade".

Seguindo o entendimento de Le Boterf (2003) de que a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos, para Perrenoud (2001) apud Kilimnik; Luz; Sant'anna (2003, p. 4), a competência pode ser compreendida como:

> A capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do "saber mobilizar". Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura.

Durand apud Brandão (1999, p. 24), seguindo as chaves do aprendizado individual de Henri Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço que idealizou a educação 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 and heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo, propõe um conceito de competência baseado nas dimensões conhecimentos, habilidades e atitudes, englobando aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Assim, a competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito.

Brandão (1999, p. 25) comenta as três dimensões do modelo de competência proposto por Durand:

(1) O conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem "entender o mundo", ou seja, o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Davenport; Prusak e Davis; Botkin apud Brandão (1999, p. 25) 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 relevância, propósito e causam impacto em seu julgamento ou comportamento; e conhecimentos são conjuntos de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema pré-existente. Essa dimensão do modelo proposto por Durand faz parte do que Bloom et al.apud Brandão

(1999, p. 25), em sua taxonomia de objetivos educacionais, denominaram domínio cognitivo. Para esses autores, conhecimento é algo relacionado à lembrança de idéias ou fenômenos, alguma coisa registrada ou acumulada na mente da pessoa. Da mesma forma, Gagné et al. apud Brandão (1999, p. 25), ao classificarem objetivos instrucionais, fazem referência ao conhecimento como estruturas de informações ou proposições armazenadas na memória do indivíduo.

(2) A habilidade, por sua vez, está relacionada ao saber como fazer algo ou à capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las em uma ação, com vistas ao atingimento de um propósito específico. Segundo Bloom et al. apud Brandão (1999, p. 25), a definição operacional mais comum sobre habilidade é a de que o indivíduo pode buscar em suas experiências anteriores informações, sejam elas 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 pressupuserem uma coordenação neuromuscular, como na realização de um desenho ou na escrita a lápis, por exemplo. Ao abordar as duas primeiras dimensões do seu modelo (conhecimentos e habilidades), Durand apud Brandão (1999, p. 25) 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;

(3) Finalmente, a atitude, terceira dimensão da competência de Durand apud Brandão (1999, p. 26), diz respeito a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Gagné et al. apud Brandão (1999, p. 26) 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 pessoal. Segundo estes 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 do conceito de competência sugerido por Durand faz parte do que Bloom et al. apud Brandão (1999, p. 26), em sua taxonomia de objetivos educacionais, denominaram domínio afetivo, ou seja, aquele relacionado a um sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição

da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações. A atitude está relacionada, também, ao que Morris; Feldman apud Brandão (1999, p. 26) denominaram “trabalho emocional”, visto que se apresenta como um condicionante do esforço e do controle exigidos do indivíduo para, em uma relação interpessoal, expressar ou adotar um comportamento desejado pela organização;

(4) As três dimensões da competência propostas por Durand são interdependentes, uma vez que, para a exposição de uma habilidade, por exemplo, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de determinado comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. A Figura 5, abaixo, ilustra o conceito de competência sugerido por Durand (1999), evidenciando o caráter de interdependência e complementaridade entre as dimensões do modelo (conhecimentos, habilidades e atitudes), além da necessidade de aplicação conjunta dessas dimensões em torno de um objetivo qualquer. Durand apud Brandão (1999, p. 26) acrescenta que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente as três dimensões do modelo, isto é, pela assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes relevantes à consecução de determinado propósito ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

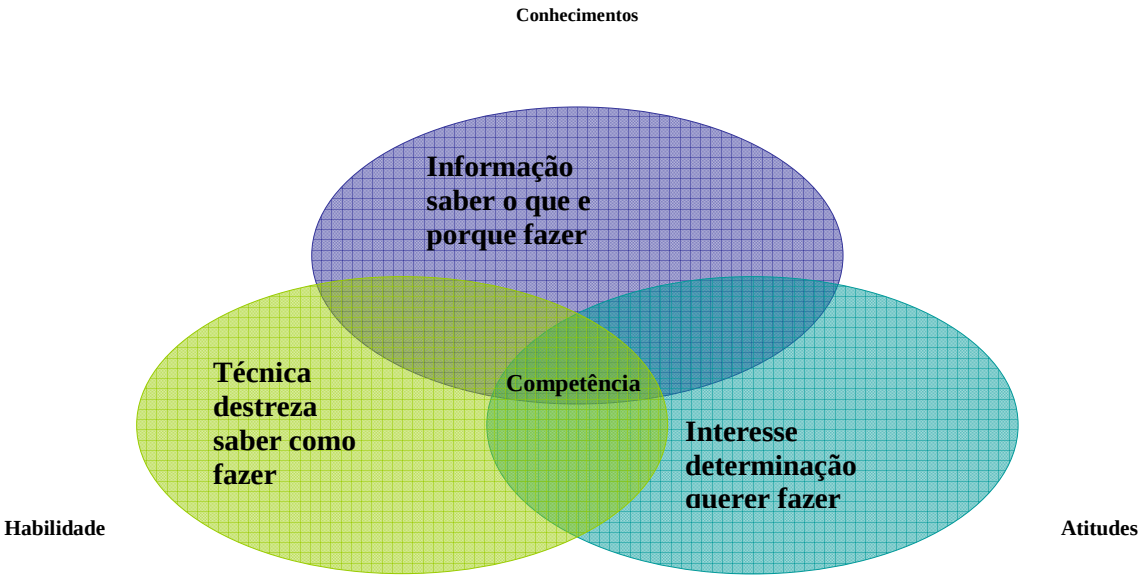


FIGURA – 5: As Três Dimensões da Competência
Fonte: Adapatado de Durand apud Brandão (1999)

Zarifian (2001, p. 66), por outro lado, defende uma definição centrada essencialmente na mudança de atitude social do homem em relação ao trabalho e à organização à qual pertence. O autor trata a competência como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do trabalhador sobre as situações profissionais com as quais ele se defronta. Para Zarifian (2001, p. 67), a competência "[...] é realmente a competência de um indivíduo [...] e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional, [...] logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência". Portanto, o trabalhador deve assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas e ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, que lhe permita lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular, quando a competência se revela na atividade prática e então poderá ocorrer a avaliação das competências nela utilizadas, competindo à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Zarifian (2001, p. 68) também propõe definições para competência que integrem várias dimensões e reúnam várias formulações. Na primeira, ele enuncia que "[...] competência é 'o tomar iniciativa' e 'o assumir responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara [...]", enfatizando o recuo da prescrição e a abertura para a autonomia e a automobilização do indivíduo. Com esta proposta, o autor refere-se basicamente à metacognição e a atitudes relacionadas ao trabalho e atribui menor importância aos aspectos técnicos, baseando-se no pressuposto de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho, mesmo que englobe a dimensão da equipe, como um conjunto de tarefas ou atividades pré-definidas e estáticas.

Ao lembrar a importância de cada termo de sua definição, Zarifian (2001, p. 68) analisa:

(1) Assumir: a competência é 'assumida' e resulta de um procedimento pessoal do indivíduo, que aceita assumir uma situação de trabalho e ser responsável por ela. Ressalte-se que, embora a competência seja delegada como resultado de uma estrutura hierárquica, do ponto de vista do ser humano envolvido na delegação, esta competência 'se assume', ou não se assume. Ninguém pode decidir no lugar do agente da ação, e mesmo não se tratando em que medida ele é ou não livre para decidir, ou se tem alternativas, o aspecto essencial a ser abordado é que, mesmo forçado, o envolvimento pessoal do indivíduo é essencial e inevitável. O lado positivo desse envolvimento é que o indivíduo pode reencontrar plenamente o interesse pelo trabalho no qual está envolvido;

(2) Tomar iniciativa: tem um significado profundo, pois envolve começar alguma coisa no mundo, ou modificar algo que existe, introduzir ou criar algo novo. E isto envolve,

dentro de um repertório de normas de ação, escolher a mais adequada, revelando uma iniciativa do indivíduo na seleção e na escolha da norma “boa”, a partir de uma avaliação que envolve os conhecimentos e a experiência a serem mobilizados numa dada situação. Em eventos mais complexos, como atender a um cliente insatisfeito, por sua singularidade e/ou imprevisibilidade, o indivíduo poderá ter que exceder o repertório de normas existentes, e nesse caso, tomar iniciativa significa inventar uma resposta adequada para enfrentar com êxito o evento. E essa invenção não é absoluta, pois cada evento demandará a articulação de uma estratégia de ação que lhe é peculiar e excede o repertório existente de normas. Assim, o ser humano, possuindo capacidade de imaginação e de invenção, ao abordar o singular e o imprevisto, podem iniciar alguma coisa nova, ainda que modesta, e quanto mais as possibilidades de eventos aumentam, mais capacidade de tomar iniciativa lhe é requerida;

(3) Assumir responsabilidade: no campo jurídico, responsabilidade tem o significado de responder por um crime e ser julgado por suas conseqüências. Profissionalmente, significa que o empregado responde pelas iniciativas que toma e por seus efeitos, sendo, pois a contrapartida da autonomia e das descentralizações da tomada de decisão. Não se trata apenas de cumprir ordens, pelas quais não nos sentimos responsáveis, mas assumir pessoalmente a responsabilidade pela avaliação, iniciativa, solução e os efeitos decorrentes de uma determinada situação por nós enfrentada. Se somos responsáveis é porque as coisas dependem de nós, sendo particularmente importante se essa responsabilidade diz respeito a outros seres humanos. Por outro lado, a responsabilidade está, frequentemente, submetida a objetivos de desempenho, como prazo, qualidade, confiabilidade, satisfação de clientes, e que podem nos parecer evidentes, como na cura de um paciente, mas menos manifestos em outras atividades mais banais. É possível que uma pessoa assuma responsabilidade mobilizada por um sentido egocêntrico de ser notado e subir na hierarquia do poder, mas também pode estar movida por um sentido ético de sua própria utilidade social;

(4) Sobre situações: uma situação envolve, simultaneamente: um conjunto de elementos objetivos, que são seus dados, suas implicações, que fornecem a orientação das ações potenciais exigidas por esta situação, e a maneira subjetiva como o indivíduo tem de apreender a situação, de se situar em relação a ela, de enfrentá-la e determinar suas ações em conseqüência dela. Daí a impossibilidade de se prescrever o comportamento de um indivíduo diante de determinada situação, porque este comportamento faz parte da própria situação. E, muito embora seja perfeitamente possível construir referenciais de competências tendo por base categorias de situações, esses referenciais não poderão nunca apreender inteiramente, e com antecedência, a dimensão exata da competência (singular), uma vez que esta só é

verificada na ação e sempre ultrapassará as competências (plural) inscritas nos referenciais, sendo válido pensar-se na competência-ação.

Na segunda abordagem, Zarifian (2001, p. 72) enfatiza a dinâmica da aprendizagem, essencial no procedimento da competência. Nesta formulação o autor define que a competência "[...] é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações", e comenta cada formulação:

(1) Entendimento prático: entender significa não só empregar um conhecimento prévio (dimensão cognitiva) numa determinada situação, mas, também, saber mobilizá-lo judiciosamente (dimensão compreensiva) em função dela, sendo prático no sentido de que está orientado para a ação. As duas dimensões devem estar associadas no entendimento e na avaliação da situação, sendo a dimensão compreensiva mais sutil na interpretação de comportamentos dos 'constituintes' da situação, materiais ou humanos (principalmente humanos), à luz das razões que os motivam, pois o entendimento pelo indivíduo das razões do outro permite que compreenda "inteligentemente" seu próprio comportamento, ajustando-o. Vale ressaltar que o entendimento das implicações da situação é tão importante quanto entendimento do comportamento dos componentes dessa situação, e ele não é alcançado automaticamente, sendo necessário ver a situação num contexto mais amplo. Por exemplo, numa fábrica de motores, a forte redução no prazo de montagem de um motor, impactando a situação de trabalho do montador, é preciso que ele compreenda as implicações que tem a manutenção das encomendas do cliente que solicitou tal redução de prazos;

(2) Que se apóia em conhecimentos adquiridos: o exercício da competência subentende a mobilização de um lastro de conhecimentos em situações de trabalho e, quanto maiores as dimensões do evento e a singularidade da situação, mais os esquemas de conhecimento e de ação já incorporados pelo indivíduo deverão ser mobilizados de maneira reflexiva, questionando-se sua validade e suficiência diante da situação. Faz-se necessário admitir uma incerteza constante nos conhecimentos adquiridos, e permanecer sempre aberto a contestações e novas aprendizagens, postura essencial para que a competência não vire rotina;

(3) E os transforma: os problemas e implicações da situação real de trabalho contribuem para modificar os conhecimentos mobilizados pelo trabalhador, em função de suas iniciativas, das responsabilidades efetivamente exercidas, das suas análises para explicação e entendimento dos problemas. Com efeito, para que a bagagem de conhecimentos do indivíduo se transforme e aumente é preciso que a situação com que ele se defronta seja plenamente explorada do ponto de vista de que há algo a se aprender com ela, do contrário, a

aprendizagem será muito escassa e empírica. Por outro lado, a formalização dos novos conhecimentos adquiridos pode revelar-se um poderoso meio de incentivar o entendimento das situações e, ao mesmo tempo, sistematizá-lo e difundi-lo;

(4) Na medida em que aumenta a diversidade das situações: de acordo com a psicologia cognitiva, o indivíduo aprende melhor e mais rápido na medida em que defronta com situações variadas. Esta repetição desestabilizadora de esquemas cognitivos adquiridos e acomodados permiti-lhe estar aberto à aprendizagem do novo, e quanto maior for a diversidade das situações, maior a intensidade da modificação dos conhecimentos. Contudo, há que se manter o equilíbrio entre o tempo e o aprofundamento indispensáveis ao alcance pleno do entendimento de uma situação, para que se organizem os novos conhecimentos, iniciativa que não cabe só ao indivíduo, colocando-se como um problema a inspirar a estratégia de gestão das mobilidades profissionais.

No terceiro e último enunciado Zarifian (2001, p 74) define competência como sendo "[...] a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, [...] de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, [e] [...] fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade". E analisa cada formulação:

(1) Mobilizar redes de atores: qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um único indivíduo e exige que ele aprenda, isto é, precise de competências que não possui e de auxílios baseados na solidariedade da ação, situação muito comum na organização do trabalho por projeto;

(2) Compartilhar as implicações de uma situação: somente se os empregados sentirem que participam das mesmas implicações de uma situação e se forem avaliados pelos seus superiores com base nelas, é que se comunicarão entre si e disponibilizarão suas competências. O que não se observa nas organizações tradicionais, face à fragmentação das responsabilidades e fixação de objetivos para cada função ou serviço distintos, sendo fato raro que uma gerência procure saber o que constitui implicação para os empregados. Está comprovado que as disfunções, os desperdícios de recursos e os maus desempenhos nas empresas devem-se à má qualidade da cooperação entre os atores, podendo significar que o reconhecimento das implicações comuns e a disposição em empenhar-se em conjunto em torno delas por parte dos empregados não é evidente nem para eles, nem para a gerência da empresa, e obedeça, muitas vezes, a conflitos de interesse. É perfeitamente possível compartilhar as implicações de atividades profissionais sem compartilhar os mesmos valores, mas não se pode confundir uma coisa com outra, pois a comunhão de valores só se coloca objetivamente para pessoas envolvidas em relações sólidas de cooperação;

(3) Assumir áreas de co-responsabilidade: em certo sentido, não existe responsabilidade grande que não seja pessoal, não se admitindo que seja compartilhada, sob o risco de se enfraquecer. A co-responsabilidade surge com as redes de ajuda mútua, as intervenções coletivas em torno das situações de evento, bem como na participação nas implicações de atividades profissionais, sendo uma característica interessante e inovadora da competência o fato de ela associar responsabilidade pessoal e co-responsabilidade. Por exemplo: uma equipe semi-autônoma trabalhará melhor na medida em que souber definir objetivos que deve, coletivamente, alcançar e, ao mesmo tempo, souber explicitar os compromissos de cada membro em relação a esses objetivos. Isto constitui a dimensão ético-moral do funcionamento social da equipe, e é aqui, entre indivíduos cotidianamente engajados em uma prática profissional, que intervém objetivamente o problema de compartilhar certos valores, pois só se pode associar responsabilidade pessoal e responsabilidade coletiva se cada sujeito aceita desenvolver certa moral de comportamento. É nessa moral que se evidencia o respeito que esse sujeito tem por seus compromissos em relação ao coletivo; do contrário, será considerado um traidor...

Alguns autores elevam o conceito de competência à equipe de trabalho ou mesmo à organização como um todo. Zarifian (2001), por exemplo, sustenta que não se deve desconsiderar a dimensão da equipe no processo produtivo. Para este autor, em cada grupo de trabalho se manifesta uma competência coletiva, que é mais do que a simples soma das competências de seus membros. Isso porque há um efeito de sinergia entre essas competências individuais e as interações sociais existentes no grupo. Da mesma forma, Le Boterf (2003) 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. Durand apud Brandão (1999) também chama a atenção para esse aspecto, ao comentar que crenças e valores compartilhados e outras relações sociais existentes, no âmbito do grupo, influenciam sobremaneira a conduta e o desempenho de seus membros.

3.5.1 O Caráter Dinâmico das Competências

Parece importante destacar outra particularidade da noção de competência, seja ela humana ou organizacional: o seu caráter instável, chamado por Ropé; Tanguy apud Brandão (1999, p. 28) de caráter dinâmico das competências. Segundo essas autoras, enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido e certificado por um diploma, não

pode ser questionado, as competências são tidas como "[...] propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias".

Leite apud Brandão (1999, p. 28), por sua vez, comenta que os conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, uma vez que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem novas necessidades de qualificação a cada dia. Uma competência tida hoje como essencial em um contexto organizacional específico pode, amanhã, tornar-se obsoleta, em razão da introdução de inovações tecnológicas no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização.

Joseph A. Schumpeter (1883-1948), economista austríaco, em sua Teoria do Desenvolvimento Econômico, faz considerações sobre a estrutura dinâmica da economia, na qual o fenômeno do desenvolvimento econômico se dá pela figura do empreendedor, um agente econômico que traz novos produtos para o mercado por meio de combinações mais eficientes dos fatores de produção, ou pela aplicação prática de uma inovação tecnológica. Cherubin (1998) apud Brandão (1999), seguindo a teoria de Schumpeter, tece considerações a respeito do impacto de inovações sobre os ciclos de vida tecnológicos, isto é, sobre os estágios de desenvolvimento de uma tecnologia. Para o autor, a evolução tecnológica apresenta-se tão intensa que algumas tecnologias ficam obsoletas antes de serem plenamente utilizadas, reduzindo-se, assim, a duração de seu ciclo de vida. Partindo das proposições de Schumpeter (1997), Marcovitch (1991), Cherubin (1998) apud Brandão (1999) classifica as tecnologias em: determinantes (aquelas que geram vantagem competitiva e diferenciam a organização de seus concorrentes), emergentes (tecnologias incipientes, porém com potencial para tornarem-se determinantes), básicas (aquelas que são fundamentais para operação da empresa, mas não suficientes para obtenção de vantagem competitiva) e obsoletas (tecnologias defasadas, que impactam negativamente a competitividade da organização).

Carvalho Neto (1996) apud Brandão (1999) também estudou a influência de novas tecnologias nas organizações, atendo-se principalmente à análise do impacto de inovações sobre o processo de reestruturação produtiva. Para o referido autor, essa reestruturação, impulsionada pela globalização da economia e aliada a elementos de racionalização técnica e empresarial, impacta sobremaneira os processos de trabalho, a (des)qualificação profissional e o nível de emprego. Leite apud Brandão (1999), ao investigar os efeitos da introdução de novas tecnologias no setor bancário brasileiro, revelou que as inovações introduzidas nesse setor têm alterado não só o desenho organizacional e as formas de gestão, mas também o próprio trabalho num sentido mais amplo. De fato, é possível identificar, em especial no setor financeiro, mudanças no processo produtivo, na

(des)qualificação de funcionários e no estoque de postos de trabalho, decorrente da utilização de novas tecnologias, conforme relatado no capítulo anterior.

Sparrow; Bognanno (1994) apud Brandão (1999), seguindo as proposições acerca da influência de inovações tecnológicas sobre a qualificação profissional, sugerem a classificação das competências conforme a sua relevância, demonstrando o seu caráter dinâmico. Segundo os referidos autores, as competências estão inseridas em um ciclo de relevância ao longo do tempo, sendo possível classificá-las em quatro categorias distintas: (1) Emergentes: competências que não eram relevantes até então, mas a orientação estratégica da organização ou o desenvolvimento tecnológico as enfatizarão em um futuro próximo. Exemplos: domínio de idiomas estrangeiros, capacidade de navegar na INTERNET e auto-gerenciamento da carreira profissional; (2) Declinantes: competências que constituíram parte da empresa num passado recente, mas se tornarão cada vez menos importantes devido a mudanças na estratégia ou na tecnologia. Exemplos: capacidade de datilografar; de exercer controle burocrático; (3) Estáveis ou essenciais: competências fundamentais para o funcionamento da organização, que permanecem relevantes ao longo do tempo. Exemplos: raciocínio lógico e capacitações ligadas ao negócio da empresa; (4) Transitórias: competências que, embora essenciais em momentos críticos de transição, não estão diretamente relacionadas ao negócio da organização. Exemplos: capacidade de conviver com a incerteza, administrar o *stress* e trabalhar sob pressão.

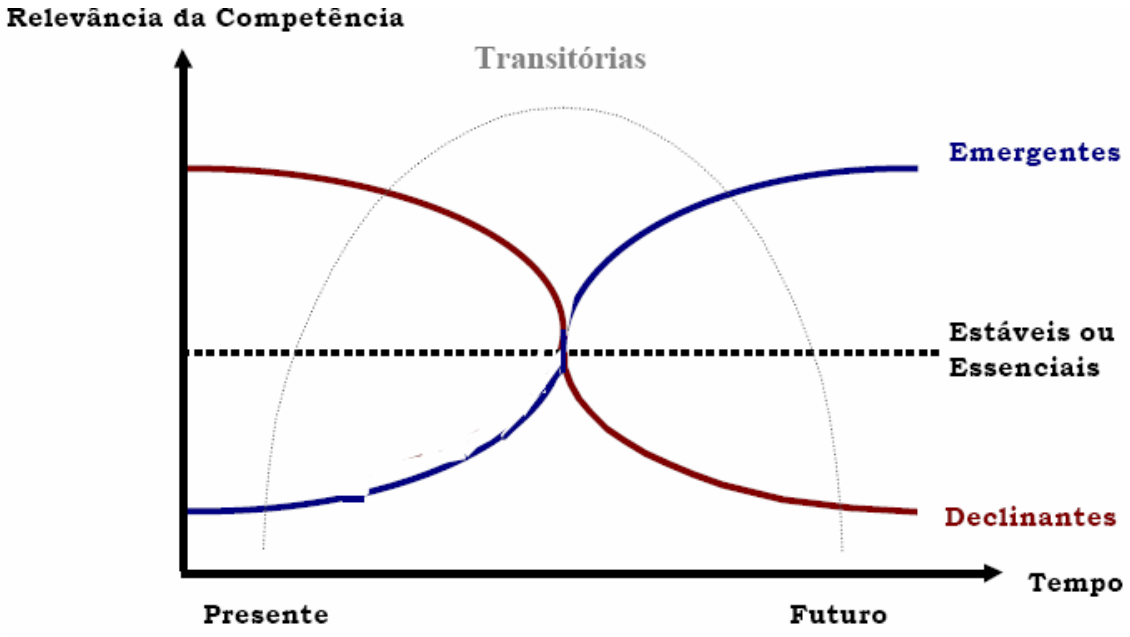


FIGURA - 6: O Ciclo Dinâmico das Competências
Fonte: Sparrow; Bognanno apud Brandão, (1999, p. 29)

A Figura 6, acima, ilustra o modelo proposto por Sparrow; Bognanno apud Brandão (1999, p. 29), demonstrando que algumas competências mantêm inalterado seu grau de importância para a organização, enquanto outras perdem ou ganham relevância ao longo do tempo, sobretudo em razão de inovações tecnológicas e de mudanças na estratégia corporativa. Vale ressaltar que, em alguns casos, é possível considerar "estáveis ou essenciais" as competências que esses autores denominaram "transitórias", principalmente em ambientes empresariais nos quais os processos de mudança e as crises são parte do dia-a-dia, fazendo com que a capacidade de conviver com a incerteza, administrar o *stress* e trabalhar sob pressão permaneça relevante ao longo do tempo (e não apenas em um momento de transição específico). Bom exemplo são as operadoras de títulos e valores que atuam no mercado de derivativos das bolsas de valores. Nesse mercado, a complexidade e instabilidade do ambiente externo impactam tão profundamente a rentabilidade das operações que os profissionais se vêem obrigados a conviver permanentemente com o *stress* e a ansiedade.

Sparrow; Bognanno apud Brandão (1999, p. 30) sugerem que, utilizando essa tipologia para identificar e mapear as competências necessárias ao sucesso organizacional, torna-se possível gerenciá-las, direcionando os esforços e recursos da organização não apenas para manutenção das competências consideradas essenciais, mas também para o desenvolvimento daquelas tidas como emergentes.

No caso específico das competências gerenciais, essa classificação permite a adoção de uma postura proativa por parte da organização e de seus profissionais, no sentido de desenvolverem no presente as competências que serão necessárias no futuro, uma vez que, além de relacionadas a contextos organizacionais singulares, as competências submetem o trabalhador a um processo permanente de validação, que exige dele a constante comprovação de sua adequação ao posto de trabalho ou de seu direito a uma promoção.

3.5.2 Avaliação de Competências e Desempenho

Nas diversas abordagens discutidas até aqui sobre o tema, ficou evidenciado que o conceito de competência está intimamente relacionado a melhores padrões de desempenho e, consequentemente, aos processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das competências requeridas.

Muitos autores associam competência a desempenho, sugerindo uma qualidade para a resolução de problemas, uma melhor atuação profissional ou um destaque em resultados. Para Spencer; Spencer (1993) apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4), a competência

do indivíduo “[...] serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”; segundo Sparrow; Bognanno (1994) apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4), elas “[...] representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico”. Outros, como Parry (1996) apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4), destacam que a competência pode ser medida conforme padrões estabelecidos e aperfeiçoada via treinamento e desenvolvimento. Nessa concepção, identifica-se uma necessidade para quantificar os avanços obtidos, em termos de níveis de competência. Porém, o padrão referencial parece se restringir a uma escala em que se avalia cada indivíduo frente a competências esperadas. E Dutra (2001) apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4) afirma que a competência aparece também vinculada aos resultados e objetivos estratégicos e organizacionais. Empresas que se orientam por metas a serem atingidas em termos de negócio transferem essa mesma abordagem para as equipes e para os indivíduos. Nessa associação, as competências organizacionais começam a ser relacionadas às competências coletivas e individuais.

Para Boterf apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4), além da concepção de competência como desempenho e resultado, identificam-se enfoques que a sinalizam como mobilização de ativos. Essa nova conceituação compreende a competência, antes designada como fim, evoluindo para um processo em construção. Trata-se, então, de não apenas quantificar avanços escalonados de competências, mas desvendar como ocorrem as aprendizagens individuais e coletivas. Ao articular conhecimentos, habilidades e formas de atuar, simultaneamente se acionam potenciais para atingir desempenhos, de acordo com Lei; Hitt; Betis, apud Moura; Bitencourt (2006, p. 4). Importa, enfim, conhecer como esses processos de aprendizagem tomam lugar na empresa, na dimensão coletiva e na individual.

Considerando que a competência se consolida a partir da mobilização de recursos, para a obtenção de um resultado, deixa-se subentendida a existência de algo que pode ser construído, aperfeiçoado e corrigido, inserindo a competência em uma perspectiva construtivista. Assim, a visão de processo, no desenvolvimento de competências, sobrepõe-se à abordagem de resultados, cabendo à empresa identificar, validar e fazer evoluir a competência constantemente (ZARIFIAN, 2001, p. 66). Nesse contexto, a gestão por competências prioriza a noção de processos, dando um lugar privilegiado à aprendizagem da autonomia como o autodesenvolvimento.

De acordo com Bitencourt apud Moura; Bitencourt (2006, p. 5), ao se integrarem concepções de diversos autores, os elementos que se destacam no desenvolvimento de competências podem ser sintetizados por meio da verificação dos seguintes fatores: as

competências estão associadas ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes; demandam capacitação e se traduzem na capacidade de mobilizar recursos em práticas de trabalho; implicam em articular recursos e servem de pilar para a busca de melhores desempenhos; produzem questionamento constante e desencadeiam um processo de aprendizagem individual, na qual a responsabilidade maior deve ser atribuída ao próprio indivíduo (autodesenvolvimento); são transferidas e consolidadas por meio do relacionamento com outras pessoas (interação).

Faz-se necessário que as organizações disponham de mecanismos de avaliação de desenvolvimento das competências decorrentes das práticas formais de programas de desenvolvimento dos gestores, assegurando-se de que as atividades tenham os níveis de performance estabelecidos pela empresa e estejam em linha com seu intento estratégico, através de um questionamento contínuo e apropriado, visando maximizar a aprendizagem.

No Brasil, este desafio tornou-se mais urgente em função do choque de competitividade trazido pela abertura da economia nos anos 1990, obrigando nossas empresas a se preocuparem com a concorrência de um mercado globalizado. Diante das novas exigências, a maioria das empresas se defronta com lacunas (*gaps*) importantes na capacitação de seus gerentes em relação aos objetivos estratégicos. Esses *gaps* afetam tanto organizações bem-sucedidas quanto as que estão em desvantagem no mercado, e parecem ser decorrentes de uma tradição de educação gerencial muito recente.

Outra causa que pode contribuir para essa defasagem seria a valorização de habilidades com foco em resultados como critério de promoções dos profissionais, em detrimento das competências de gestão, numa época de grande valorização da imagem e do discurso. Sem falar na onda de reengenharia e reestruturações que sacudiu as empresas no mesmo período, obrigando muitos executivos a assumir funções multidisciplinares ou pular etapas na ascensão na empresa, resultando que muitos chegam a posições de comando sem qualificação para exercê-lo em alinhamento com os objetivos.

Parece haver consenso de que estes *gaps* já existem há algum tempo. O que há de novo é a consciência de sua gravidade e da necessidade de enfrentá-los, tanto por parte das empresas, quanto dos profissionais, preocupados com a sua empregabilidade num mercado de grande rotatividade, em que os executivos enfrentam o desafio da atualização, em meio a uma oferta muito grande de informações.

Mais do que uma solução, esse aumento da oferta de programas, conceitos, metodologias e ferramentas pode representar um novo risco. Muitas empresas podem cair na armadilha de investir muito em treinamento, mas sem garantia de eficácia, porque as ações

não estão alinhadas com objetivos. Investir e não agregar valor ao negócio, uma vez que as competências desenvolvidas não estão em sintonia com o negócio da organização.

Segundo Freitas (2005, p. 1), pesquisadores e profissionais da área de recursos humanos das organizações têm se preocupado cada vez mais em buscar alternativas de capacitação profissional que garantam a aprendizagem necessária para que os indivíduos possam atuar em seus trabalhos, nos níveis de desempenho desejados. Aliadas a essa necessidade crescem as expectativas quanto à avaliação da contribuição das ações sistematicamente planejadas para promover aprendizagem dentro das organizações: treinamento, desenvolvimento e educação empresarial. Uma das questões básicas para as organizações é como garantir que os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) adquiridos no treinamento sejam efetivamente aplicados no trabalho. Avaliação é a coleta sistemática de informações descritivas e de julgamento, necessárias para tomar decisões sobre alguma coisa ou evento. Neste caso, sobre a efetividade do treinamento.

Goldstein apud Freitas (2005, p. 2) define o processo de treinamento como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras e habilidades que resultam em uma melhoria do desempenho no trabalho. Assim, o treinamento é caracterizado como uma ação intencionalmente planejada para produzir melhorias de desempenho dos profissionais de uma empresa. Outras definições de treinamento, como a de Borges-Andrade (2002) apud Freitas (2005), também destacam, como característica essencial do treinamento, a intencionalidade da organização em produzir mudanças positivas no desempenho das pessoas. O treinamento é, então, uma atividade planejada para aperfeiçoar o desempenho atual ou promover o desempenho futuro dos profissionais de uma empresa.

Nesse sentido, avaliar treinamentos significa atribuir o valor do treinamento em termos de suas contribuições para o desempenho do indivíduo, do grupo e da organização (impacto), bem como identificar as condições necessárias para que um evento de treinamento gere os resultados esperados, e os procedimentos que precisam ser modificados para a promoção de melhores resultados no futuro. Assim, avaliar treinamentos significa também colher subsídios para tomada de decisões relacionadas à seleção, adoção, valor e modificação de atividades instrucionais (GOLDSTEIN apud FREITAS, 2005, p. 2).

Outro conceito muito presente na literatura sobre avaliação de treinamento é a transferência de treinamento, que pode ser definida como o grau em que os treinandos aplicam, em seus trabalhos, conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes (CHAs) adquiridas em treinamento. Isso significa dizer que as pessoas aprendem um conjunto de competências (CHAs) e transferem essa aprendizagem para uso em outro contexto. Assim,

quando se fala de transferência de treinamento está sendo retratada a aprendizagem de competências (CHAs) que ocorre no contexto de treinamento e que pode ser transferida em algum grau para as situações de trabalho. Nesse sentido, Pantoja; Borges-Andrade apud Freitas (2005, p. 2) ressaltam que seria mais adequado utilizar a expressão “transferência de aprendizagem”, já que o que é transferido são os CHAs aprendidos em treinamento e não o treinamento, que é um evento organizacional. Recentemente, Abbad; Borges-Andrade apud Freitas (2005, p. 2) rediscutiram esses termos e consideraram transferência de treinamento como uma subdimensão da transferência de aprendizagem, uma vez que a transferência de aprendizagem se refere a qualquer tipo de aprendizagem, natural ou induzida.

De acordo com Freitas (2005, p. 2), o conceito de transferência de treinamento inclui em sua essência a questão da mudança na forma de desempenhar as atividades de trabalho, a partir das aprendizagens ocorridas em treinamentos. O foco está no nível de aplicação dos CHAs aprendidos. Quanto aos resultados esperados pelas organizações, pode-se considerar a aplicação das aprendizagens como uma condição essencial para que haja mudanças, mas a produção de mudanças observáveis no desempenho do indivíduo treinado já reflete outro conceito, que é o impacto de treinamento.

Sallorenzo apud Freitas (2005, p. 2) destaca que a maioria das pesquisas adota os termos transferência de treinamento e impacto de treinamento como sinônimos. Isso representa um erro conceitual. Na verdade, a transferência, como aplicação no trabalho dos CHAs aprendidos em treinamento, é uma condição básica para que ocorra impacto. O impacto de treinamento só é observado quando a pessoa treinada aplica os CHAs aprendidos e essa aplicação gera melhorias significativas no seu desempenho. Isso significa que o impacto é o resultado positivo da transferência de aprendizagem e que pode haver transferência sem impacto significativo.

Assim, através da medição do impacto de treinamento no nível do indivíduo, pode-se avaliar o nível de melhoria no desempenho específico ou no desempenho geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho, das competências aprendidas em treinamento. Esse impacto pode ser: (1) em profundidade, representado pelas melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no treinamento; e (2) impacto em amplitude ou em largura, referindo-se às melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento (FREITAS, 2005, p. 3). .

Os pesquisadores têm demonstrado, ainda, que a aplicação de novas competências não depende exclusivamente do nível de aprendizagem do treinando ao final do treinamento.

O fato de o indivíduo aprender algo novo não garante que ele aplique o que aprendeu. Outras variáveis entram em campo para explicar porque as pessoas aplicam ou não, no trabalho, aquilo que aprenderam. Várias teorias tentam explicar como a transferência de aprendizagem ocorre na vida organizacional. Dentre elas se destacam as relativas às características dos indivíduos, do treinamento e do contexto de trabalho.

A avaliação de desempenho, por outro lado, é uma estratégia organizacional comumente utilizada pelas organizações para acompanhar o trabalho, os objetivos propostos para os profissionais e fornecer *feedback* para as pessoas, fornecendo todo um instrumental que pode ser utilizado no acompanhamento do desempenho profissional das pessoas.

Segundo Freitas apud Freitas (2005, p. 4), o termo avaliação pode ser definido como cumprimento ou execução de uma função, onde a ênfase está na quantidade e qualidade do trabalho produzido, o que representa uma visão mecanicista. O desempenho também pode ser visto como relacionado a traços de personalidade tais como adaptação, iniciativa, cooperação, capacidade de liderança, dentre outros. Essa concepção tem sido altamente criticada em função da subjetividade da avaliação e da pouca aplicação dos resultados em termos de melhoria do desempenho, uma vez que a personalidade é uma característica pouco mutável. A avaliação também pode ser tratada nos seus aspectos comportamentais tais como topografia, duração e freqüência, podendo ser detectado por observação. Os sistemas baseados em comportamentos enfatizam a forma como o trabalho é feito, deixa implícita a necessidade de controle sobre o profissional, uma vez que o que interessa é a forma utilizada para realizar determinada atividade. Duas pessoas podem se comportar de forma semelhante e produzir resultados do trabalho muito diferentes.

Em função dessas discussões, os estudiosos têm destacado que tanto a forma de realizar o trabalho (comportamento), quanto os resultados produzidos são relevantes como medida de desempenho profissional. O primeiro descreve como o trabalho precisa ser feito, foca requisitos de qualidade e de relacionamento, enquanto o segundo descreve o que se espera em termos quantitativos, geralmente são destacados em termos de metas de desempenho (FREITAS, 2005, p. 3). .

Freitas (2005, p. 5) alerta que a concepção de desempenho tem influência direta sobre a elaboração do instrumento de avaliação de desempenho, da coleta de dados e dos objetivos da avaliação. Além disso, os problemas inerentes a esses instrumentos são mais ou menos intensos dependendo da definição de desempenho adotada (leniência, halo, proximidade, tendência central, preconceito pessoal). Os autores destacam a multiplicidade de objetivos como um dos principais problemas relacionados à efetividade dos sistemas de

avaliação de desempenho (Milani, 1988). Essa multiplicidade representa uma tentativa de conciliar os interesses individuais com os organizacionais e muitas vezes gera conflitos. Um sistema que deseja ao mesmo tempo indicar necessidades de treinamento e remunerar por desempenho mostra claramente uma tendência para gerar avaliações lenientes.

Hipólito; Reis (2002) apud Freitas (2005, p. 5) destacam que a avaliação não pode se restringir a um recurso que auxilia a isolar, observar e mensurar, formalizar e recompensar desempenhos, mas deve ser visto como um instrumento de gestão, aliado a outras funções de recursos humanos. Sugerem também desmistificar a relação usualmente estabelecida entre avaliação e punição e adotar múltiplas fontes para mensuração do desempenho.

Verifica-se, portanto, uma semelhança entre os conceitos de avaliação de treinamento e avaliação de desempenho, uma vez que ambos tratam do desempenho profissional. A avaliação de treinamento visa identificar melhorias no desempenho, especificamente após o treinamento. O objetivo fundamental é verificar se o treinamento foi efetivo, se contribuiu para melhorar o desempenho do indivíduo, do grupo e da organização, gerando o resultado esperado. O foco da avaliação é o treinamento, mesmo que ela seja feita com base na melhoria do desempenho da pessoa treinada. Já a avaliação de desempenho visa mensurar como o trabalho do profissional está sendo realizado, num determinado período. Portanto, o foco da avaliação é o desempenho em si. A partir dessa semelhança é que pesquisadores e profissionais de RH têm sugerido o uso de dados da avaliação de desempenho para avaliar impacto de treinamento na gestão do desempenho profissional, subsidiando a tomada de decisão para que aos diversos processos desta área estejam alinhados com os objetivos e estratégias da organização.

Assim, o desempenho do gerente, medido pelos conceitos da avaliação de desempenho, no período em que ocorreu o treinamento, pode servir como medida de impacto do treinamento por ele realizado, quando comparado com seu desempenho no semestre anterior a este treinamento, tomando-se como parâmetro, tanto as competências específicas, previstas no curso (impacto em profundidade), quanto no desempenho geral, descrito nas perspectivas de desempenho corporativo (impacto em largura).

Embora o uso desta medida como forma de investigar a percepção das pessoas sobre a melhoria de desempenho do gerente, após o treinamento, possa ser confirmado pelo desempenho observado pelo avaliador quando formalizou a avaliação do desempenho do gestor, muitas outras variáveis do contexto organizacional e pessoal podem influenciar o desempenho do indivíduo, além do treinamento, podendo contribuir para resultados de desempenho inferiores na avaliação. Além disto, como ele está relacionado à ascensão na

carreira, existe uma tendência natural para a leniência na avaliação, antes e depois do treinamento.

Freitas (2005, p. 14), alerta que, de forma geral, pode-se concluir que o uso da avaliação de desempenho como indicador de impacto de treinamento produz resultados pouco confiáveis, não sendo, de todo, adequado. Na maioria das organizações, os instrumentos de avaliação têm múltiplos objetivos, por vezes conflitantes. Assim, dependendo das outras conseqüências associadas ao desempenho (ascensão, remuneração), o diagnóstico de desempenho abaixo do esperado gera ações punitivas para o indivíduo, contribuindo assim para a ocorrência de avaliações lenientes. O uso da avaliação de desempenho para avaliar impacto de treinamento exige que esse instrumento esteja eminentemente voltado para a melhoria contínua do desempenho profissional, sendo, portanto, capaz de identificar desempenhos deficientes e oportunidades de melhoria, característica pouco freqüente nos instrumentos de avaliação das empresas.

Freitas (2005, p. 14) acrescenta que os teóricos do desempenho humano no trabalho indicam que muitos fatores influenciam o desempenho no trabalho: características do indivíduo; da tarefa; do contexto de trabalho e da organização. Em função desta realidade, o treinamento não pode ser visto como responsável único pela melhoria do desempenho das pessoas. Por isso, usar somente os instrumentos de avaliação de desempenho das empresas para verificar a efetividade dos treinamentos precisa ser uma medida cuidadosamente questionada. A qualidade do instrumento de avaliação, os objetivos por vezes antagônicos, além de outros fatores, também precisam ser analisados.

Freitas (2005, p. 14) recomenda às organizações que construam sua própria sistemática de avaliação de treinamento, aplicada à sua realidade e de acordo com os métodos de construção de instrumentos já consagrados na literatura estrangeira e nacional. Encurtar caminhos para avaliar a efetividade dos treinamentos pode levar a resultados tortuosos e a conclusões inadequadas quanto à real contribuição do treinamento para a empresa.

3.6 Modelos de Competências Gerenciais

O gerente e o seu campo de atuação têm sido objetos de estudo ao longo dos tempos, mas ainda existem controvérsias acerca do assunto. A função gerencial em si já apresenta uma diversidade que merece ser estudada e, independente da área, a figura do gerente é, ainda, obscura como sujeito das práticas organizacionais (MELO, 1996, p. 4).

Segundo Melo (1996, p. 4), Fayol foi um dos primeiros a identificar a necessidade de se constituir um corpo de saber administrativo baseado em certa prática, para que fosse aperfeiçoado e transmitido a todos que tivessem de gerir ou administrar uma organização, fosse ela qual fosse. Nessa perspectiva, a gerência tem o encargo de formular o programa geral de ação da empresa, de constituir o seu corpo social, de coordenar os esforços e de harmonizar os atos. Para o autor, o processo administrativo é composto por previsão, organização, comando, coordenação e controle.

Mintzberg apud Melo (1996, p. 5) questiona a idéia de Fayol, afirmando que tais funções se referem exclusivamente ao processo administrativo, e que os gerentes exercem muitas outras funções. Os gerentes estão orientados para a ação e não para reflexão, que executivos preferem mídia verbal, principalmente, telefonemas e reuniões, e que programas de executivos para organizar tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais permanecem mais em suas cabeças do que são realmente postos em prática.

De acordo com Melo (1996, p. 5), Mintzberg classificou as atividades do gerente em dez papéis gerenciais, considerando um papel como um conjunto organizado de comportamentos que pertencem a uma função ou posição identificáveis, e os reuniu em três grupos: (1) papéis interpessoais: provêm diretamente da autoridade formal e envolvem relacionamentos interpessoais, e estão ligados à imagem do chefe, papel do líder, papel do contato; (2) papéis de informação: estão relacionados à obtenção e transmissão de informações, de dentro para fora da organização, e vice-versa, e foram subdivididos em monitor, disseminador e porta-voz; (3) papéis de decisão: envolvem a resolução de problemas e a tomada de decisões, e estão relacionados a novos empreendimentos, distúrbios, alocação de recursos e negociações com representantes de outras organizações. Segundo o autor, os dez papéis descritos não são facilmente separáveis.

Ao se analisar os trabalhos relacionados à função do gerente, pode-se perceber que permanece uma certa dificuldade em estabelecer, com exatidão, limites, atribuições, prioridades e expectativas para o nível gerencial.

Motta apud Melo (1996, p. 5), ressalta muito bem essa dificuldade, ao afirmar que "[...] atualmente já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. Com isso, torna-se difícil defini-la de forma análoga a outras profissões". O autor acrescenta que não existe uma definição exata das atribuições e dos comportamentos gerencias, pois a função gerencial tem um lado racional de previsão e antecipação de ações e um outro lado irracional e intuitivo, decorrente da imprevisibilidade, ambigüidade, fragmentação e imediatismo que fazem parte

do cotidiano gerencial. Desse modo, as habilidades e qualidades necessárias a um gerente referem-se ao aspecto organizacional de domínio do contexto, ao interpessoal de comunicação e interação, e ao individual de autoconhecimento, iniciativa, integridade e persistência.

Verifica-se que essas contradições e dualidades são agravadas atualmente em função da necessidade de o gerente ser competitivo e cooperativo ao mesmo tempo, ser individualista e trabalhar em equipe, ter iniciativa e trabalhar conforme as regras, ser flexível e perseverante, ser enérgico e usar de suavidade e ternura, propor questionamentos e eliminar dúvidas, trabalhar o conflito e ignorar as posições conflituosas, entre outras (MELO, 1996).

Nesta rápida visão foi possível avaliar a diversidade de habilidades humanas e comportamentais exigidas dos gerentes nos dias atuais, e as competências atribuídas pelas empresas à função gerencial: (1) o gerente deixa de ser um burocrata, do conhecedor de normas e responsável por fazê-las serem cumpridas, para assumir o papel de gerenciar pessoas e processos; (2) o gerente passa a buscar a eficiência organizacional, a competitividade e a satisfação do cliente, destacando a implementação dos planos de qualidade total, a introdução da gestão por unidade de negócios, o resgate de controle orçamentário e a melhoria do fluxo de informações, interno e externo; (3) a função gerencial passa a ser vista como parceira do empreendimento e dos subordinados, favorecendo o atingimento dos resultados pela capacidade de responder a esse desafio duplo; (4) com a nova organização dos processos de trabalho, em células ou unidades de negócio, funções básicas ou clássicas do gerente são divididas com o próprio grupo e com os outros profissionais de apoio.

3.6.1 A Complexidade e a Evolução dos Modelos de Competências Gerenciais

Pela base teórica já exposta nesta pesquisa, resultam evidentes a dificuldade e a complexidade para se analisar, com exatidão, limites, atribuições, prioridades e expectativas para a função gerencial, e, consequentemente, o estabelecimento das competências que lhe são requeridas, percepção que é reforçada quando se estuda os modelos propostos por Quinn et al. (2003), para a formação de uma matriz de competências que venham a dar suporte à atuação dos gerentes, nos diversos papéis por eles desempenhados.

Segundo Quinn et al. (2003, p. 2), todos têm suas crenças ou pontos de vista a respeito do que os gerentes devem fazer. Em gestão essas crenças são denominadas de modelos, representações de uma realidade complexa que ajudam a representar, a comunicar idéias e a compreender melhor os fenômenos do mundo real. De acordo com estes autores, os modelos encerram um conjunto de premissas a respeito de determinados fenômenos, ou uma

maneira geral de concebê-los. E que, tanto podem ajudar a enxergar determinados aspectos de um fenômeno, como podem cegar em relação a outros.

Como os modelos estão, com freqüência, vinculados à nossa identidade e emoção, se torna difícil, muitas vezes aprender novas concepções e avaliar um número maior de alternativas, ampliando nossa eficácia potencial em função do grau de nossas escolhas, pois a complexidade da vida pode nos levar a recorrer a mais de um modelo. Assim, os modelos adotados pelos indivíduos habitualmente refletem modelos adotados pela sociedade como um todo (QUINN et al., 2003, p. 2).

Quinn et al. (2003, p. 3) comentam que, "[...] ao longo do século XX, emergiram inúmeros modelos de gestão. Compreendê-los e às suas origens pode proporcionar aos gerentes [...] um leque mais amplo de escolhas". Numa perspectiva evolutiva, esses modelos surgem à medida que mudam os valores da sociedade e alteram-se os pontos de vista existentes. Esses novos modelos não decorrem somente do trabalho acadêmico ou de uma prática nova e eficaz de gerentes, nem de forças técnicas, sociais ou políticas do momento, mas da interação de todo esse conjunto complexo de fatores. Os autores alertam, ainda, que o surgimento de cada novo modelo não significa a extinção dos anteriores, continuando as premissas e as crenças que as pessoas haviam desenvolvido sob o modelo antigo a serem empregadas na tomada de suas decisões.

Para uma representação do surgimento e da evolução das diversas formas de gerenciamento ao longo da história recente, optou-se neste trabalho por apresentar os quatro modelos desenvolvidos por Quinn et al. (2003, p. 3), a partir do levantamento histórico de Mirvis (1985), abrangendo, cada um deles, um período de 25 anos (Segundo este autor, esta retrospectiva refere-se à história dos Estados Unidos da América).

(1) Primeiro período (1900-1925): os 25 primeiros anos do século XX se caracterizaram pelo crescimento e progresso excepcionais, propiciados pela riqueza de recursos, descoberta do petróleo e da mão-de-obra barata. A época foi marcada por invenções e inovações, grandes avanços na agricultura e na indústria e políticas *laissez-faire*, com a força de trabalho atraindo pessoas de todo o mundo, inclusive os trabalhadores desempregados pela modernização da agricultura. Além do baixo nível educacional de apenas 8,2 anos, essa população estava exposta à fragilidade do sindicalismo e das políticas governamentais de proteção dos trabalhadores das severas e primitivas condições de trabalho que enfrentavam nas fábricas, imperando a crença na "sobrevivência do mais apto". O período viu surgir grandes líderes, como Henry Ford, que implementou a visão da produção em série,

com o seu modelo “T”, fazendo uso das idéias da administração científica de Frederick Taylor para racionalização e eficiência do trabalho.

Nesse contexto histórico, o primeiro modelo de gestão a surgir foi o das metas racionais, cujo símbolo pode ser representado pelo cifrão, em função do critério de eficácia organizacional ser o lucro. A premissa básica deste modelo é que a determinação de uma direção clara leva ao resultado, sendo dada ênfase ao estabelecimento de metas, à análise racional e à tomada de decisão. O clima organizacional é econômico-racional e se um empregado com mais de 20 anos na empresa estiver produzindo com 80% de eficiência, a medida correta é substituí-lo por outro capaz de contribuir com 100% de eficiência. Neste modelo, a função do gerente é ser um diretor decisivo e um produtor pragmático.

O segundo, foi o modelo dos processos internos ou “burocracia profissional”, complementar ao das metas racionais, e seus conceitos básicos têm origem nos escritos de Max Weber e Henri Fayol. Seu símbolo é uma pirâmide, a estabilidade e a continuidade são seus critérios de eficácia, e a premissa básica quanto aos meios e fins é que a rotinização promove a estabilidade, pela definição de responsabilidades, mensuração, documentação e manutenção de registros. O clima organizacional é hierárquico e todas as decisões estão sujeitas às regras, estruturas e tradições existentes. Se a eficiência de um empregado cai, aumenta-se os controles sobre seu desempenho, visando a eficiência do fluxo do trabalho. A função do gerente consiste em ser um monitor competente e um coordenador confiável.

(2) Segundo período (1926-1950): os dois eventos que marcaram fortemente esse período, a quebra do mercado em 1929 e a Segunda Guerra Mundial, afetariam as vidas e perspectivas das próximas gerações, face ao impacto que tiveram sobre a economia, que variou entre prosperidade e ruínas, salvando-se pelos significativos avanços tecnológicos em todas as sua áreas. Os modelos anteriores ainda exerciam influência, mas já ficava claro que os novos tempos demandavam novas alternativas de gestão, em função de mudanças que começavam a ocorrer nas relações sociais, resultando em maior força para os sindicatos e maiores salários para os trabalhadores, que assumiam uma nova tomada de consciência em relação ao trabalho, não mais aceitando trabalhar horas extras e a obediência à autoridade sem questionar. Os níveis de renda, a sensação de prosperidade e a preocupação com a recreação direcionaram o perfil de produção da indústria para bens de consumo. A produção acadêmica, corroborada fortemente pelos célebres estudos de Hawthorne, revelava a importância dos relacionamentos informais como ferramenta importante para os gerentes, na gestão do desempenho das pessoas.

Ao final deste segundo período, emergia o modelo das relações humanas, cuja ênfase no compromisso, na coesão e na moral, resultava da premissa de que o envolvimento gera compromisso. Os valores centrais do modelo são participação, resolução de conflitos e construção do consenso, e o símbolo que melhor o representa é o círculo. Se a eficiência de um funcionário cai, o gerente examina um conjunto de fatores motivacionais, e sua principal função é assumir o papel de mentor empático e facilitador do processo. O fato de ir de encontro às premissas dos dois modelos anteriores, o das metas racionais e o de processos internos, tornava o modelo das relações humanas de difícil compreensão e implementação, sendo confundido, não raro, com benevolência autoritária.

(3) Terceiro período (1950-1975): esta época foi marcada pelo choque do petróleo, que chegou a ameaçar a liderança dos Estados Unidos à frente do capitalismo mundial, as premissas de energia barata e o padrão de vida que sobre ela se assentava, resultando em forte estagnação da economia mundial e num gigantesco déficit público. A hegemonia de setores econômicos, principalmente o automobilístico, tradicionalmente dominados por empresas americanas, passou a ser ameaçada pela inigualável qualidade dos produtos japoneses, observando-se, também, já a partir daí, o surgimento do que viria a ser uma economia de serviços.

O acentuado progresso tecnológico, o surgimento da televisão e do computador, com fortes impactos sobre as vidas das pessoas, principalmente dos americanos, permitia que os Estados Unidos realizassem um ambicioso programa espacial visando levar o homem à lua. O período foi também marcado por drásticas transformações dos valores sociais, que se orientaram para o individualismo e o conservadorismo, o que impediu mudanças neste campo.

Relativamente à força de trabalho, já contando com a participação das mulheres em diversas profissões antes destinadas somente aos homens, a educação média saltou para 12,6 anos, bem acima daquela observada no início do século, e a prosperidade reinante levou o trabalhador a descobrir, além do salário e do lazer, a importância da realização pessoal, além de assumir uma consciência política do seu papel na nova organização, em que o conhecimento surgia como valor emergente.

A esta altura, os dois primeiros modelos já se achavam consolidados, com o vocabulário gerencial apresentando diversos termos da administração racional, tais como administração por objetivos (APO) e sistema de informações gerenciais (SIG). O modelo das relações humanas já se tornara familiar, com a publicação de diversos livros chamando a atenção para a complexidade da motivação e da liderança. Dinâmica de grupos,

desenvolvimento organizacional, sistemas sociotécnicos e gestão participativa eram temas trabalhados em todos os estudos organizacionais.

No meio acadêmico, pesquisadores como Katz; Kahn, e Lawrence; Lorsch, interessados em compreender como administrar num mundo em rápida transformação e intenso uso do conhecimento, começaram a desenvolver o modelo organizacional de sistemas abertos, mais dinâmico que os demais já estudados. O gerente deixou a ser visto como um decisor racional, no controle de uma organização semelhante a uma máquina, uma vez que as pesquisas demonstravam que, em vez de situações sistemáticas descritas nos princípios de administração, os gerentes enfrentavam ambientes altamente imprevisíveis, dispondo de pouco tempo para o planejamento e forçados para tomar decisões rápidas, observações que levavam à conclusão da necessidade do desenvolvimento de teorias que considerassem essas contingências, embora reconhecendo a validade das abordagens anteriores.

O modelo dos sistemas abertos surge para explicar que as organizações são parte de sistemas ambíguos e competitivos, exigindo-lhes como requisitos de eficácia a adaptabilidade e flexibilidade, além de respostas rápidas aos estímulos do ambiente, tal qual uma ameba, símbolo deste modelo. A premissa aqui é de que a adaptação e a inovação contínuas promovem a aquisição e a manutenção de recursos externos, sendo os processos fundamentais a adaptação política, a resolução criativa de problemas, a inovação e o gerenciamento da mudança. Em face dos riscos elevados, as decisões devem ser tomadas com rapidez, exigindo visão comum e valores compartilhados, e uma eventual perda de eficiência de um empregado pode ser entendida como resultado de longos períodos de trabalho intensivo ou de uma sobrecarga de estresse. Do gerente se espera que seja inovador e um negociador dotado de substancial astúcia política, fazendo uso do poder e influência na organização.

(4) Quarto período (1976 até hoje): na década de 1980, as empresas americanas enfrentavam sérias dificuldades, com a inovação, a qualidade e a produtividades em colapso, permitindo o avanço vigoroso dos produtos japoneses, com reflexos preocupantes nos déficits comerciais. O trabalho baseado no conhecimento tornou-se um pressuposto e as empresas procuravam se organizar através de aquisições e *downsizings*, reduzindo pessoal e buscando qualidade (Um único gerente de nível intermediário passou a fazer o trabalho de dois ou três), com fortes conseqüências para a força de trabalho, que colocava em primeiro plano a segurança no emprego nas negociações trabalhistas, bem como a qualidade de vida no trabalho, agora uma fonte de esgotamento e estresse.

Segundo Quinn et al. (2003, p. 10), neste ambiente confuso e complexo tornava-se importante conhecer como as organizações estavam conseguindo acertar nesta nova relação

com a instabilidade, e Peter e Waterman, em seu livro *In Search of Excellence*, deram sua contribuição. Nesta obra, os autores fizeram recomendações de como as organizações poderiam se inserir de forma positiva neste novo cenário, com taxas de mudanças antes impensáveis, exacerbadas pela emergência da Internet e do comércio eletrônico, e o agravante da escassez de empregados com as novas competências e habilidades requeridas pelas organizações, sendo os maiores problemas de seus executivos: atrair, manter e desenvolver bons funcionários; pensar e planejar estrategicamente; manter uma atmosfera de alto desempenho; aumentar a satisfação dos clientes; administrar o tempo e o estresse; permanecer à frente da concorrência; alinhar visão, estratégia e comportamento; manter o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; aprimorar os processos internos; e estimular a inovação.

Problemas diferentes de uma problemática maior: buscar a eficácia organizacional num mundo complexo e volátil, no qual as soluções simples pareciam suspeitas. Em que nenhum dos quatro modelos apresentados oferecia uma resposta satisfatória, pois, às vezes, precisávamos de estabilidade; noutras, de mudanças, ou mesmo das duas simultaneamente. De acordo com Quinn et al. (2003, p. 12), na década de 1990, “[...] já estava claro que não haveria um modelo único que fosse suficiente para orientar os gerentes e que seria preciso [...] enxergar todos os quatro modelos como elementos de uma matriz mais vasta”, concebida pelos autores com o nome de quadro de valores competitivos, pois os critérios de cada modelo parecem, a princípio, transmitir mensagens conflitantes.

Esse construto, segundo Quinn et al. (2003, p. 12), tem como base o inter-relacionamento e interligações entre os quatro modelos estudados, permitindo fazer as combinações conforme imaginemos buscar “[...] a eficácia organizacional como algo simples e lógico, dinâmico e sinérgico ou complexo e paradoxal”. Assim, as relações entre os modelos podem ser entendidas em termos de dois eixos que se cruzam, formando quadrantes, onde cada modelo está inserido, conforme dispostas na Figura 7: o eixo vertical vai da flexibilidade, no topo, ao controle, embaixo. Já o eixo horizontal vai do foco nos processos internos, à esquerda, ao externo, à direita.

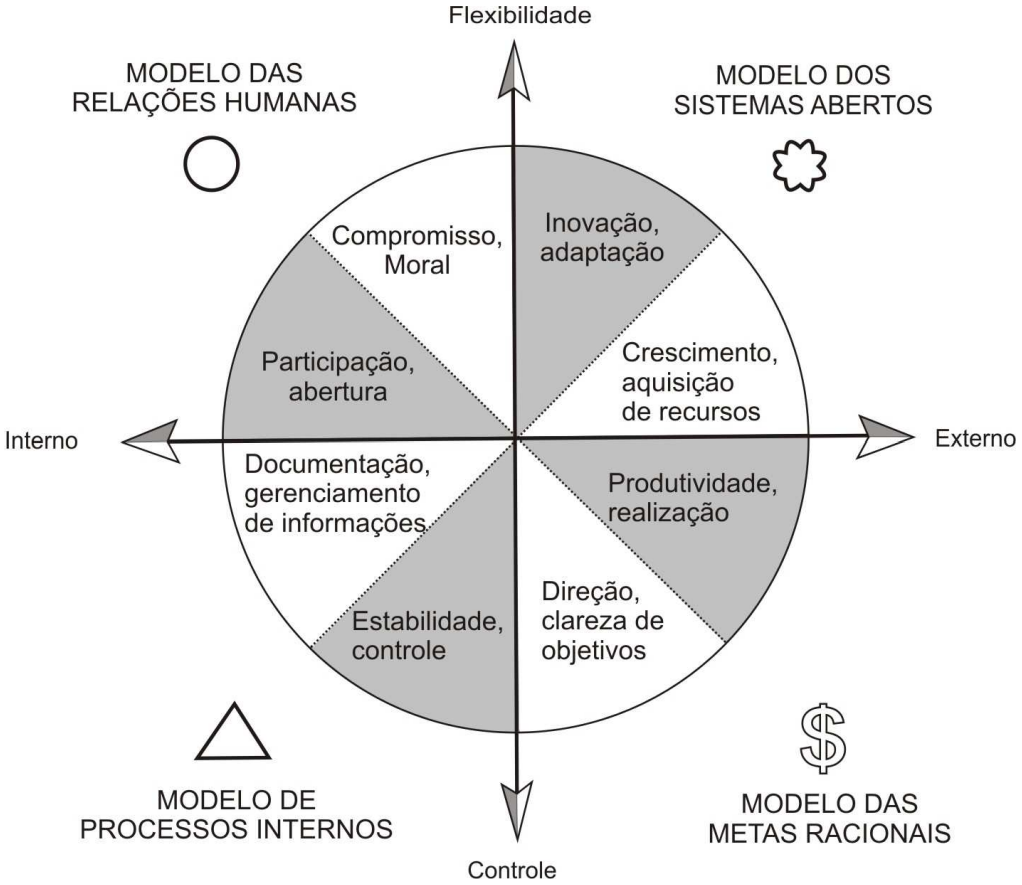


FIGURA – 7: Quadro de Valores Competitivos
Fonte: Quinn et al. (2003, p. 13).

No quadrante superior esquerdo, enfatizando critérios como participação, abertura, compromisso e moral, situa-se o modelo das relações humanas; o dos sistemas abertos localiza-se no quadrante superior direito, com ênfase em inovação, adaptação, crescimento e aquisição de recursos; o modelo de metas racionais fica no quadrante inferior direito e enfatiza os critérios de direção, clareza de objetivos, produtividade e realização; restando o quadrante inferior esquerdo para o modelo dos processos internos, que dá ênfase à documentação, gerenciamento de informações, estabilidade e controle.

A configuração relacionando os quatro modelos pode ser expandida, segundo Quinn et al. (2003, p. 14), com a inclusão no seu perímetro externo, dispostos em triângulos, dos oito valores genéricos, cada um complementando seu vizinho e, ao mesmo tempo, contrastando com o que está exatamente à sua frente, conforme a Figura 8, a seguir. Deste modo, segundo os autores, a expansão e a mudança situadas no canto superior direito, contrastam com a consolidação e a continuidade, que ficam no canto inferior esquerdo, ao mesmo tempo em que complementam os valores adjacentes descentralização e diferenciação, que ficam no topo, e conquista de uma posição competitiva do sistema, à direita.

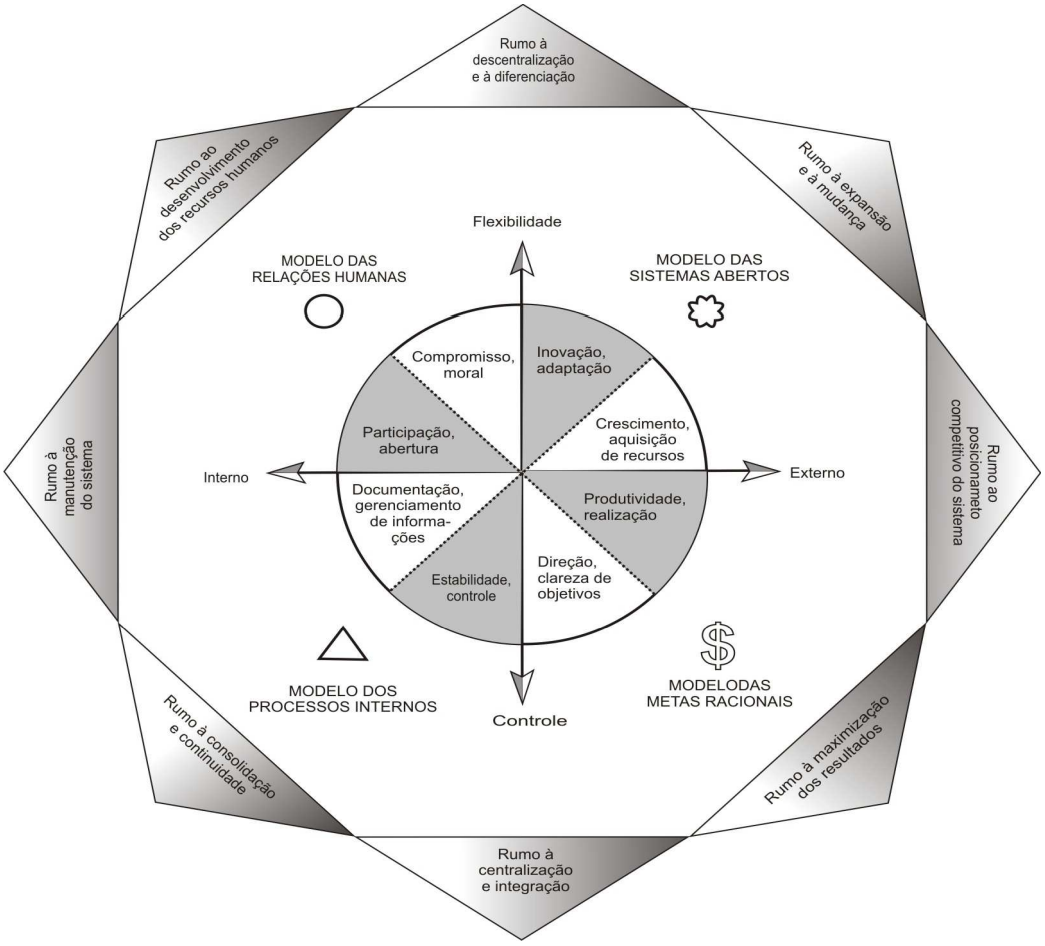


FIGURA – 8: Oito Orientações Gerais no Quadro de Valores Competitivos
Fonte: Quinn et al. (2003, p. 14).

No modelo gerencial criado por Quinn et al. (2003, p. 14), representado pelo arcabouço dos quatro modelos antagônicos, denominado de quadro de valores competitivos, explicitado na Figura 7, é possível observar tanto o contraste, como por exemplo, entre a flexibilidade e o foco interno do modelo das relações humanas, e o controle e o foco externo do modelo das metas racionais, como o paralelismo entre os modelos das relações humanas e o dos sistemas abertos, na sua preocupação com a flexibilidade. Ou ainda, a ênfase no controle, traço comum entre os modelos de metas racionais e o de processos internos.

A configuração do quadro de valores competitivos pode transmitir mensagens conflitantes, mas, numa organização real todos esses fatores fazem-se necessários, embora nas mentes das pessoas esses critérios, valores e premissas ocupem pólos opostos, com elas tendendo a considerá-los mutuamente excludentes. È comum perseguir-se valores de um modelo sem considerar os demais, reduzindo as escolhas e o potencial de sua realização.

Segundo Quinn et al. (2003, p. 15), o mundo não pára de transformar-se: as estratégias que foram eficazes ontem podem não o ser na mesma situação hoje. Os gerentes

tendem a aprisionar-se ao seu próprio estilo e aos valores culturais da organização empregando estratégias muito similares para uma gama variada de situações, sem considerarem a complexidade das organizações do mundo real. Propõem, então, que os gerentes utilizem a estrutura do quadro de valores competitivos como ferramenta para ampliar o pensamento e incrementar suas possibilidades de escolha e eficácia, sendo necessário que ultrapassem desafios: (1) Apreciar vantagens e desvantagens de cada um dos quatro modelos; (2) Adquirir e utilizar competências associadas a cada modelo; (3) Integrar de maneira dinâmica as competências de cada um dos modelos às situações gerenciais encontradas.

Transpor o desafio 1 significa apreender o modelo no nível conceitual, aprofundando sua complexidade cognitiva em relação à liderança gerencial e aumentando sua capacidade de perceber um fenômeno sob várias perspectivas. Vencida esta primeira etapa, o gerente precisa ultrapassar os dois outros desafios, em busca da complexidade comportamental, que, segundo Hooijberg; Quinn apud Quinn et al. (2003, p. 16), referem-se à capacidade de explorar e utilizar competências e comportamentos dos diversos modelos. Ou seja, de acordo com estes autores, tomando-se como base a noção de complexidade cognitiva, a complexidade comportamental é "[...] a possibilidade de [o indivíduo] executar uma estratégia razoavelmente complexa em termos cognitivos, desempenhando papéis variados, e até antagônicos, de maneira altamente integrada e complementar".

Hart; Quinn apud Quinn et al. (2003, p. 16), pesquisando 916 CEOs, constataram que a capacidade deles desempenharem funções diversas e conflitantes teve como conseqüência um melhor desempenho da empresa, independente do porte ou do ambiente organizacional. As empresas cujos CEOs apresentaram maior complexidade comportamental obtiveram os melhores resultados, sobretudo no tocante ao desempenho (crescimento e inovação) e eficácia organizacionais, resultando evidente que este gestores estavam focados numa visão ampliada para o futuro (modelo de sistemas abertos), mas também faziam avaliações criticas dos planos atuais (modelo de processos internos); abordavam questões relacionais (modelo de relações humanas) sem negligenciar a ênfase no cumprimento das tarefas (modelo de racionais).

3.6.2 Papéis e Competências Gerenciais

Numa evolução do quadro de valores concorrentes, Quinn et al. (2003, p. 16) propõem uma estrutura similar à da Figura 7, para especificar funções e expectativas concorrentes experimentadas por um gerente, explicitando na Figura 9, a seguir, os papéis e as

respectivas competências do líder. A cada um dos oito papéis de liderança compreendem três competências, que, da mesma forma que os valores vistos na Figura 8, complementam aquelas que lhe fazem fronteira e contrastam com aquelas que lhe são opostas.

FIGURA – 9: As Competências e Papéis dos Líderes no Quadro de Valores Competitivos
Fonte: Quinn et al. (2003, p. 17).

Resumidamente, pode-se descrever os oito papéis, associados ao seu respectivo modelo gerencial: (1) Modelo de Metas Racionais: papéis de diretor e de produtor. No papel de diretor espera-se que o gerente planeje e delimite metas, ao mesmo tempo que seja decisivo da definição de problemas, na seleção de alternativas, no estabelecimento de objetivos, papéis e tarefas, gerando regras e políticas, e fornecendo instruções. Como produtor, o gerente deverá estar voltado para a tarefa, mantendo foco no trabalho, com alto grau de interesse, motivação, energia e ímpeto pessoal, aceitando responsabilidades e envolvendo os membros da equipe, de modo a aumentar a produção e atingir as metas estabelecidas; (2) Modelo dos Processos Internos: papéis de monitor e de coordenador. Como monitor, o gerente deve saber o que se passa em sua unidade, verificando se as pessoas estão cumprindo as normas e se cada setor está fazendo sua parte, e demonstrando gosto por detalhes e análise de relatórios e outros documentos. Já no papel de coordenador é esperado que o gerente dê sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema, sendo digno de confiança e de

crédito, detendo recursos como agendamento, organização e coordenação dos esforços da equipe, o enfrentamento de crises e a resolução de dificuldades de ordem tecnológica e de logística; (3) Modelo das Relações Humanas: papéis de facilitador e de mentor. Espera-se do facilitador que fomente os esforços coletivos, promova o trabalho em equipe e administre conflitos e disputas interpessoais, através de técnicas de resolução de conflitos e reforço do moral coletivo. No papel de mentor, ou de interesse humano, o gerente dedica-se ao desenvolvimento de pessoas, sendo atencioso, solícito, aberto e justo, escutando e apoiando reivindicações legítimas, distribuindo elogios e reconhecendo que as pessoas são recursos a serem desenvolvidos, devendo proporcionar oportunidades de treinamento e desenvolvimento individual dos empregados; (4) Modelo dos Sistemas Abertos: papéis de inovador e de negociador. O gerente como inovador é um facilitador da adaptação e da mudança, devendo estar atento ao ambiente, identificando tendências relevantes, conceitualizando e projetando as mudanças necessárias, além de estar apto a tolerar riscos e incertezas. Para isso, devem ser visionários, se basear na indução, em idéias e em *insights,* serem sonhadores inteligentes e criativos, capazes de enxergar longe as inovações e convencer aos demais de que são necessárias e desejáveis. Do negociador espera-se a obtenção de recursos externos, agregando valor e reputação. Nesse papel, o gerente deve ter astúcia política, capacidade de persuasão, influência e poder (QUINN et al., 2003, p. 21).

Embora as responsabilidades e tarefas gerenciais dependam do nível hierárquico em que o gerente se situa na organização, Quinn et al. (2003, p. 21) observam que os oito papéis de liderança descritos acima não correspondem necessariamente a um nível específico da hierarquia administrativa, e o que o quadro dos valores competitivos pode ser utilizado em programas de treinamento, desenvolvimento e educação gerencial de profissionais dos diversos níveis hierárquico, numa ampla variedade de organizações, quer sejam públicas ou privadas, independente de sua nacionalidade. Desta forma, o que poderá diferir de um nível para outro é o escopo e a extensão das tarefas, devendo os gerentes desenvolverem diferentes competências para desempenharem os diversos papéis à medida que vão sendo promovidos na escala hierárquica da organização, sendo imprescindível que mentores e responsáveis por recursos humanos compreendam que essas similaridades e diferenças podem servir de pontos de apoio para o crescimento e o desenvolvimento dos gerentes nessa trajetória.

Papel de mentor	1. Compreensão de si mesmo e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento dos empregados
Papel de facilitador	1. Construção de equipes 2. Uso do processo decisório participativo 3. Administração de conflitos
Papel de monitor	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
Papel de coordenador	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
Papel de diretor	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento de organização
Papel de produtor	1. Trabalho produtivo 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
Papel de negociador	1. Construção e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de idéias
Papel de inovador	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança

Quadro – 3: Os Oito Papéis de Liderança Gerencial suas Respectivas Competências-Chave
Fonte: Quinn et al. (2003, p. 25).

Os oito papéis gerenciais podem constituir um referencial na determinação de quais competências são necessárias para que o gerente tenha um desempenho efetivo em cada papel. Assim, Faerman et al. apud Quinn et al. (2003, p. 22) informam que um grupo de 22 especialistas, a metade composta de acadêmicos de reconhecidos conhecimentos, e a outra metade constituída por proeminentes administradores e líderes sindicais, foi reunido com o objetivo de identificar as principais competências associadas a cada papel do quadro de valores concorrentes, sendo apresentadas a grupo 250 competências previamente selecionadas. Ao grupo foi pedido a identificação das mais importantes competências de cada um dos oito papéis, montando-se o Quadro 3, acima, empregado na formação de milhares de profissionais e modificado por seus *feedback*, propiciando seu aprimoramento.

Na perspectiva de Quinn et al. (2003, p. 22), para obter um bom desempenho como líder gerencial, não basta ao gerente desenvolver-se fortemente num único papel, pois, por mais longe que isso possa levá-lo em sua carreira, não será necessariamente garantia de uma boa liderança gerencial, observando-se que os melhores líderes apresentam um comportamento complexo, sendo capazes de integrar papéis contraditórios. Por outro lado, um indivíduo pode se comprometer de tal forma com um dado papel, que perde o contato com seu oposto, o que pode tornar ineficiente uma pessoa normalmente eficiente, pela redução de sua complexidade comportamental.

Mas como os gerentes podem desenvolver os papéis recomendados à sua função e suas respectivas competências? Onde buscar, nas diversas formas de aprendizagem, as competências necessárias ao desempenho eficiente da função gerencial, considerando suas inúmeras atribuições e a complexidade e diversidade dos processos de aprendizagem no mundo das organizações?

4 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A PRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Neste capítulo serão abordados os diversos processos de aprendizagem e sua importância para a incorporação e o desenvolvimento do conhecimento no contexto das organizações, destacando as contribuições de Argyris (1996), Nonaka; Takeuchi (1997), Ruas; Antonello (2005), Stewart (1998, 2002).

Serão consideradas contribuições sobre o processo de aprendizagem gerencial de autores como Prange (2001), Lave; Wenger (1991), na qual a aprendizagem dos gerentes ocorre através da prática social, Mezirow (1991), que destaca a importância dos significados atribuídos pelas pessoas sobre suas experiências, e Schön (2000), que prega a importância da reflexão na ação para o processo de aprendizagem.

Empreende-se, também, uma revisão conceitual da aprendizagem experiencial, com uma atenção mais específica para os trabalhos de Dewey (1996) e Kolb (1984), cujas abordagens sobre o processo de aprendizagem pela experiência dão suporte à discussão em estudo e servem de referencial aos propósitos desta pesquisa.

Por fim, realiza-se a integração entre competências gerenciais e aprendizagem experiencial, visando estabelecer conexões entre estes conceitos e o contexto organizacional, que possam levar à compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos em estudo, no âmbito desta pesquisa.

4.1 Processos de Aprendizagem e a Aprendizagem Organizacional

A intensidade com que os diversos autores e abordagens tratam a temática da competência evidencia o grau de importância que ela assume para as organizações, neste cenário de incertezas de uma economia globalizada a que estão submetidas, e onde a gestão desponta como uma componente fundamental para o sucesso de suas estratégias no atingimento dos objetivos que persegue, sendo imprescindível conhecer as formas e os mecanismos de como se processa o desenvolvimento das competências dos seus gestores.

A ampla discussão observada sobre o tema permite afirmar-se que a aprendizagem organizacional pode ser vista como um processo, no qual os indivíduos da organização se deparam com uma situação problemática e, a partir dela, passam a questionar e rever as suas práticas. Esta reavaliação, segundo Argyris (1996) apud Fae (2006), pode provocar alterações na teoria em uso da organização, quando as mudanças geradas visam a simples resolução de

um problema, ou, na teoria esposada, quando há uma revisão das crenças e/ou dos modelos mentais subjacentes às práticas evidenciadas.

Por outro lado, Ruas; Antonello apud Fae (2006, p. 1) ressaltam a natureza processual da aprendizagem organizacional e defendem que é preciso contextualizá-la, já que ela só passa a ter sentido para a administração quando associada à mudança.

De acordo com Stacy apud Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 2), a aprendizagem ocorre de várias maneiras e em diferentes níveis, mas sempre de forma complexa. Essa complexidade, inerente à natureza humana e à sua relação com o mundo, demanda a necessidade de estudos que considerem os diferentes contextos nos quais as pessoas vivem e trabalham, com o intuito de tentar compreender melhor como ocorre a aprendizagem.

È consenso na literatura sobre a temática, que a aprendizagem é um fenômeno complexo e difícil de precisar. No campo específico da aprendizagem organizacional, pode-se observar claramente esta imprecisão conceitual, fato atribuído por alguns autores como indicativo de fecundidade, enquanto, para outros, representa um sintoma de inconsistência e incoerência (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006, p. 115).

Easterby-Smith e Araújo apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 115) atribuem tal diversidade ao fato de que a temática organizacional atrai a atenção de estudiosos de diferentes disciplinas, como estratégia, economia e sociologia, havendo interação, e mesmo a sobreposição, entre o conceito de aprendizagem e outros conceitos trabalhados naquelas disciplinas. Lembram estes autores que o campo também atrai a atenção de consultores, aumentando ainda mais a sua diversidade conceitual. Assim, enquanto os acadêmicos, em seus estudos, buscam compreender o fenômeno da aprendizagem organizacional, os consultores assumem uma atitude mais prescritiva, voltada para resultados de curto prazo, dando origem a uma gama ampla de polaridades na literatura sobre esta temática, que se fragmenta, ainda, em diferentes níveis de analise: individual, grupal e organizacional.

Autores como Abbad; Borges-Andrade apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 116), afirmam que “[...] a aprendizagem é um processo que se realiza exclusivamente no nível dos indivíduos, podendo seus efeitos se propagarem pelos grupos, pelas equipes ou pela organização como um todo”. Nessa perspectiva, “[...] tanto a aquisição como a socialização de conhecimentos dos indivíduos nas organizações ocorreriam em processos formais e informais, ao longo do próprio trabalho, nas interações com clientes ou fornecedores, em reuniões, em eventos, etc.”, afirmam estes autores.

Nonaka (1994) apud Loiola; Néris; Bastos (2006) argumenta que o conhecimento é produzido pelo indivíduo, cabendo à organização articulá-lo e amplificá-lo. Os autores desta

linha de pensamento entendem a aprendizagem como um processo de reconstrução do conhecimento, que emerge de interações sociais no ambiente de trabalho. Tais interações permitiriam a construção de um significado comum, por meio da socialização de conhecimentos explícitos e, principalmente, de conhecimentos tácitos entre os membros da organização. Segundo Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 119), Brown; Duguid acreditam que as instruções formais são inadequadas, uma vez que muito do conhecimento importante para os processos organizacionais não existe no papel, e sim na comunidade. Em síntese, o indivíduo é o sujeito da aprendizagem.

No seu modelo, Kim apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 120), defende que a transformação da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional tem como elo a memória, lançando mão do conceito de modelos mentais, descritos por Senge como imagens profundamente arraigadas de como o mundo funciona na prática, exercendo poderosa influência sobre o que vemos e o que fazemos no dia-a-dia. Dessa maneira, de acordo com o autor, os modelos mentais fornecem o contexto segundo o qual se determina como uma informação é relevante para uma dada situação. No modelo de Kim, uma organização aprende à medida que os modelos mentais de diferentes indivíduos são compartilhados, sendo imperiosa sua explicitação, para tornar a aprendizagem organizacional independente de indivíduos.

Abbad; Borges-Andrade apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 116), entre outros autores, criticam propostas como a de Kim apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 116), segundo a qual “[...] a aprendizagem organizacional deve ser entendida como um processo pelo qual a aprendizagem individual se torna incerta na memória e estrutura da organização [...]”, pois isto, segundo estes autores “[...] consistiria em atribuir características de seres humanos a entes inanimados”, assumindo, assim, um viés antropomórfico.

Nonaka; Takeuchi apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 120), propõem um modelo de criação do conhecimento organizacional compreendendo a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, e vice-versa, abrangendo quatro processos: (1) Socialização: difusão do conhecimento tácito por meio do compartilhamento de experiências (observação, imitação e prática), que permita a um indivíduo projetar-se no processo de raciocínio do outro; (2) Externalização: articulação entre o conhecimento tácito em conceitos explícitos; (3) Combinação: sistematização de conceitos em sistema de conhecimentos, por meio da combinação de conhecimentos distintos, que pode levar a novos conhecimentos; (4) Internalização: incorporação do conhecimento explícito ao conhecimento tácito, permitindo a inovação e ao conhecimento novo. Por sua vez, Spender, segundo Loiola; Néris; Bastos

(2006, p. 120), define o conhecimento tácito como de difícil comunicação, pois ainda não foi abstraído da prática, e sobre o qual os indivíduos não se perguntam ao agir, mas que é essencial à ação, exigindo processos de interação social. Já o conhecimento explícito pode ser facilmente compartilhado na organização, não exigindo, sequer o contato pessoal.

Gnyawali; Stewart apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 122), argumentam que diferentes condições ambientais requerem apropriados processos de aprendizagem, e sugerem a construção de modelo contingencial de aprendizagem, a partir da constatação de que existem dois grandes estilos ou modelos de aprendizagem: (1) o informativo: enfatiza a aquisição, distribuição e interpretação da informação, com o objetivo de refinar esquemas e transferi-los aos indivíduos e unidades da organização, onde a aprendizagem por imitação e aprendizagem pela busca são exemplos representativos; (2) o interativo: reflete processos em que ocorrem interação social e diálogo entre as pessoas. Os autores lembram que estes modelos não podem, independentemente, abarcar a complexidade do processo de aprendizagem organizacional, e defendem que eles são complementares, exigindo que as organizações disponham de mecanismos internos e processos que permitam a acumulação e distribuição de informações relevantes. Da mesma forma, devem dispor de mecanismos de suporte ao diálogo e à interação, de modo a que o conhecimento organizacional venha a ser desenvolvido e disseminado por toda a organização.

Duguid; Brown (2001) apud Fae (2006, p. 5), ao versarem sobre a questão da aprendizagem, defendem a tese de que a teorização é uma prática entre outras e entendem que as organizações possuem a habilidade necessária para lidar de maneira funcional com ela. Entretanto, entre a prática teórica e a prática gerencial há uma substancial diferença em relação ao exercício operacional. Desta forma, os autores, ao considerarem que no ambiente de trabalho o engajamento se dá predominantemente por vias não teóricas, defendem que tais posturas decorrem do fato de que as práticas predominantes se caracterizam como práticas sociais, ou seja, “práticas que unem as pessoas mediante atividade interdependente” Assim, eles se posicionam de forma a valorizar a noção de comunidade de prática, como mecanismo que potencializa a geração de conhecimento a partir de uma visão conjunta de mundo, embasada na construção de uma identidade pessoal compartilhada. No entanto, vive-se na era do conhecimento e da informação, o que leva a crer que possa ser mais valorizado no ambiente organizacional a mudança que tem sua origem fundamentada em dados teóricos.

Para Ruas; Antonello (2005) apud Fae (2006), o conceito de aprendizagem pode ser entendido como a aquisição, pelo indivíduo, de determinadas características que poderão ou não ser externalizadas, dependendo das circunstâncias internas ao sujeito e, também, das

características do ambiente que tanto podem facilitar a utilização destas aquisições como impedir seu aparecimento. No caso de interferência do ambiente e da disposição para aplicação da aprendizagem, devem ser consideradas as competências adquiridas.

Por outro lado, como foi visto neste capítulo, o processo de aprendizagem se dá ao nível do indivíduo, e Nonaka; Takeuchi (1997) apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 122), ao lidarem com a dimensão tácita do conhecimento, alertam que é necessário explicitá-lo, como forma pela qual o conhecimento é repassado dos indivíduos para a coletividade. Essa transferência, ou a institucionalização do conhecimento individual na organização, segundo Popper; Lipshitz (2000) apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 122), constitui o próprio fenômeno da aprendizagem organizacional, e para que ela ocorra, os indivíduos devem operar os mecanismos de aprendizagem, para desenvolver e disseminar o conhecimento nos diversos níveis da organização.

É importante lembrar, ainda, que a crescente complexidade dos conhecimentos requeridos para que uma organização se mantenha competitiva ao longo do tempo exige que o conhecimento organizacional seja adquirido cada vez mais em múltiplas organizações, havendo distinção entre conhecimento interno, encontrado nos limites formais da organização, e conhecimento externo, aquele não encontrado dentro destes limites. Em ambos os casos, o conhecimento pode ser tácito ou explícito, implicando também mecanismos diversos de aquisição e conversão (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006, p. 123).

O conceito de aprendizagem aplicado ao ambiente organizacional tem sido diferenciado entre o processo de aprendizagem em nível individual, grupal e organizacional, sendo particularmente estudada a aprendizagem orientada para a ação, que busca avaliar a aplicação e funcionalidade dos processos de aprendizagem na organização. Assim, o conceito de aprendizagem nas organizações vem sendo desenvolvido como um tema que parece buscar uma síntese entre os diversos conceitos, sendo válido afirmar que tal conceito ainda está em construção e tem sido pauta de uma agenda de discussões (RUAS apud FAE, 2006, p. 2).

O foco desta dissertação concentra sua análise nos processos em que o indivíduo é o agente ativo da aprendizagem, isto é, o próprio sujeito se move em busca do conhecimento, desenvolvendo as habilidades requeridas pelo ambiente de trabalho, através de formas não mediadas de aprendizagem, características dos processos informais de aprendizagem.

4.2 Processos Formais e Informais de Aprendizagem

Um dos indicadores que a literatura da temática da aprendizagem se utiliza para distinguir a aprendizagem no ambiente de trabalho das demais tipologias de aprendizagem é o seu nível de controle. Enquanto as atividades formais de aprendizagem são conceituadas como organizacionalmente mediadas, as atividades informais são consideradas auto-dirigidas, estando seu controle na esfera da aprendizagem individual. Mas a fronteira que delimita esses dois campos de estudo nem sempre está bem definida, conforme se evidencia a seguir.

A partir da investigação minuciosa sobre os significados e usos dos termos aprendizagem formal, informal e não-formal, Malcolm et al. apud Antonello (2004, p. 2) chegaram a algumas constatações relevantes. Conforme os autores, inúmeras publicações usam estas nomenclaturas sem qualquer definição clara ou empregam definições contraditórias e fronteiriças. Concluem em sua análise que há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais; os dois estão indissoluvelmente inter-relacionados. A natureza desta inter-relação, os modos como é descrita e seu impacto nos aprendizes e outros envolvidos, relacionam-se muito de perto aos contextos organizacionais, sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos nos quais a aprendizagem acontece.

Malcolm et al. apud Antonello (2004, p. 2) relatam algumas destas constatações: (1) a ênfase está principalmente na presença e eficiência da aprendizagem cotidiana ou informal, definida em oposição à educação formal. Há uma tendência forte para perceber a aprendizagem informal e formal como separadas, resultando, com freqüência, numa polarização entre elas, com defensores do denegrir a informal em relação a formal, e vice-versa. A leitura que se faz destes posicionamentos conduz a identificação de dois paradigmas: informal (aprendizagem por práticas presentes no cotidiano; conhecimento horizontal; espaços não-educacionais); e formal (aprendizagem é individual; conhecimento vertical e intencional; dentro de estabelecimentos de ensino); (2) a visão dominante na literatura é buscar identificar atributos e características que possam separar radicalmente aprendizagem formal da informal. Esta é uma abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar sua integração. Desta forma, o desafio está na verdade em reconhecer e identificar os atributos e entender suas implicações. Por isto, o conceito de aprendizagem não-formal, pelo menos quando visto como um estado mediano entre formal e informal, é redundante. Embora alguns autores utilizem o termo informal e outros o não-formal, na prática não é possível discernir diferenças entre eles; (3) não é possível definir tipos ideais separados de aprendizagem formal

e informal que sustentem esta divisão, pois a gama de critérios ou de atributos para estabelecer tais categorias em separado é infindável; (4) todas, ou quase todas, as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade/informalidade, mas a natureza e o equilíbrio entre elas variam significativamente de situação a situação; (5) os atributos da formalidade e informalidade também se relacionam de modos diferentes em situações de aprendizagem diferentes. Os atributos e as suas inter-relações influenciam a natureza e efetividade da aprendizagem em qualquer situação; (6) estas inter-relações e seus efeitos só podem ser corretamente compreendidos se a aprendizagem for examinada em relação aos contextos mais amplos nos quais acontece, tornando-se relevante evitar dois possíveis enganos.

Ainda segundo Malcolm et al. apud Antonello (2004, p. 2), não se está afirmando que a aprendizagem é a mesma em todas as situações. Há diferenças muito reais e significativas entre elas quando referimo-nos a aprendizagem no trabalho e nas instituições de ensino. O argumento é que tais diferenças não podem ser endereçadas adequadamente classificando simplesmente, e de forma estanque, a aprendizagem em dois ou três tipos: formal, não-formal e informal. Como Billett (2002) apud Antonello (2004, p. 2) comenta:

> "Locais de trabalho e estabelecimentos de ensino representam exemplos diferentes de práticas sociais nas quais a aprendizagem acontece pela participação. Aprendizagem em ambos os tipos de prática social podem ser entendidos considerando as suas respectivas práticas de participação. Então, para distinguir entre os dois tipos... [de forma que] uma é formalizada e outra informal... não é útil."

Segundo Malcolm et al. apud Antonello (2004, p. 2), o posicionamento defendido é que não é impróprio empregar nomenclaturas tais como formal, informal e não-formal para descrever aprendizagem. Na verdade, o que se recomenda é que qualquer uso deva ser desenvolvido cuidadosamente com propósitos particulares e os pesquisadores deveriam deixar claro como estão usando os termos e por que. Os modos de entender informalidade e formalidade da aprendizagem têm vantagens em relação aos argumentos de abordagens mais convencionais que propõem a simples separação de dois ou três tipos de aprendizagem. Estes incluem: (1) Evitar a afirmação de que a aprendizagem formal ou informal é inerentemente superior uma em relação a outra; (2) Supor que teorias diferentes de aprendizagem só se aplicam à aprendizagem informal ou à formal; (3) Para compreensão das diferenças entre os tipos de aprendizagem é necessário considerar aspectos de contexto no qual ela ocorre e analisar a natureza da aprendizagem em muitas situações.

Livingstone (1999) sugere como aprendizagem informal qualquer atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade, que aconteça fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais e atividades estruturadas e sustentadas pelas organizações, e seriam freqüentemente iniciadas pelos empregados. Para Watkins; Marsick (1992), a aprendizagem informal pode ocorrer, também, a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para esse fim. Segundo estes autores, a aprendizagem informal pode ser planejada ou não, mas normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo, ao contrário da aprendizagem incidental, que é amplamente não intencional e não planejada, resultando de outras atividades no local de trabalho. Assim, na aprendizagem informal, aprender, em termos individuais, significa adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem, que, como tal, não será apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

Diante do caráter contraditório que envolve a aprendizagem, e ao fato que, em sua grande maioria, os estudos sobre aprendizagem no trabalho se deram em contextos de treinamento, e à escassa produção sobre aprendizagem informal no trabalho, considerando esse debate de difícil solução, e atendendo aos propósitos deste estudo, optou-se por aprofundar sua análise apenas no nível do indivíduo, mais especificamente no âmbito da aprendizagem experiencial, buscando entender quem é o sujeito da aprendizagem e como suas experiências no dia-a-dia do trabalho influenciam neste processo.

4.3 Conceitos de Aprendizagem Experiencial (ou pela Experiência)

Zarifian (2001, p. 150) argumenta que “[...] é indiscutível que a referência à competência volta a mobilizar o conceito de experiência”. O autor faz as seguintes considerações: (1) Francis Bacon, no início do século XVII, pôde estabelecer que a experiência é a primeira chave do saber, desde que tratada adequadamente e que não seja uma ‘experiência vaga’ (não ordenada ou passível de generalizações), sujeita ao capricho das casualidades; (2) de acordo com Spinoza, toda experiência é um encontro de singular que um indivíduo tem com uma situação, e o seu tecido imaginativo tece-se na inserção deste momento em um sistema de relações e comparações, e daí para a generalização.

Segundo Dewey (1966) apud Elkjaer (2001, p. 112), a aprendizagem é um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, levando-o a uma

permanente revisão dos conceitos aprendidos, em que o aprendizado é um processo e não um produto. Para o autor, a noção de aprendizagem nasce de uma situação em que a pessoa está confusa ou em dúvida, ou seja, confrontada com um problema que a faz parar e pensar, seguindo o fluxo: situação>problema>indagação>reflexão> nova situação. A aprendizagem é, portanto, um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência do aprendiz, evidenciado por sua intencionalidade, ao agir de modo proposital e significativo no processo de aprendizagem, resultando no crescimento e desenvolvimento individual, embora a aprendizagem ocorra em situações sociais.

Elkjaer (2001, p. 113), alerta, porém, que a simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. A pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir e pensar sobre suas ações, num esforço intencional, com um objetivo em vista, reorganizando e reconstruindo sua experiência, num processo contínuo que, de acordo com Dewey (1966) apud Elkjaer (2001, p. 112), envolve tanto ações como cognição.

Para Elkjaer (2001, p. 113), pode-se denominar essa abordagem à teoria da aprendizagem como orientada a problemas, cujo ponto de partida é o encontro do indivíduo com um problema, que o faz parar, pensar e o leva, através de uma indagação proposital, a refletir, pensar e mudar sua prática.

Neste ciclo de aprendizagem, atribuído a John Dewey (1966) apud Elkjaer (2001), o conceito mais importante é a noção de experiência, definida pelo autor como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência do indivíduo, em que o aprendizado ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. Para Dewey apud Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 3), na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta, esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, isto é, reflexiva por natureza.

Aprender pela experiência requer o desenvolvimento da capacidade reflexiva, pois é ela a responsável pela atribuição de significados e o desenvolvimento de padrões de comportamento que direcionam as ações das pessoas. A reflexão exerce um papel importante na experiência e ela pode ser considerada o aspecto chave para entender a relação entre experiência e aprendizagem. Dewey apud Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 4) afirma que a reflexão na experiência subtende uma associação do fazer ou experimentar, com alguma coisa que, em conseqüência, a pessoa sente ou sofre. A separação do aspecto ativo do fazer, do

passivo sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e suas conseqüências.

A visão de Dewey, para Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 3), é semelhante ao conceito de reflexão na ação de Schön (2000) apud Silva; Rebelo; Cunha (2006), que destaca que o conceito foi desenvolvido para ajudar as pessoas a lidarem com o conhecimento que muitas vezes é tácito e difícil de ser estruturado. Através da observação e da reflexão sobre as ações, faz-se uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Essas descrições serão de diferentes tipos, dependendo dos propósitos e das linguagens utilizados nessas descrições.

A reflexão na ação, para Schön (2000) apud Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 3), é um processo que envolve uma reflexão sobre nossas ações, tentando descobrir como o ato de conhecer-na-ação contribuiu para um determinado resultado inesperado. Um prático pode refletir sobre as normas tácitas e associações que são a base do julgamento, ou nas estratégias e teorias implícitas nos padrões de comportamento. Ele pode refletir sobre os sentimentos de uma situação que o levou a adotar um curso particular de ação, ou na maneira utilizada para estruturar um problema que tentou resolver, ou no papel construído por ele dentro de um contexto institucional mais amplo.

4.3.1 A Aprendizagem Experiencial numa Abordagem Construtivista

Em apoio às idéias já apresentadas, torna-se relevante discutir a aprendizagem experiencial sob uma visão construtivista, aceita como prevalecente no campo da aprendizagem organizacional e, segundo Easterby-Smith (1997), exercendo forte influência nas principais teorias sobre aprendizagem gerencial. Conforme será exposto nesta seção, tais correntes pregam a aprendizagem através da ação (Aprendizagem na Ação) e através dos relacionamentos sociais (Aprendizagem Situada).

De acordo com Merriam; Caffarella apud Grohmann (2003, p. 1), utilizando-se das premissas construtivistas da aprendizagem, transpostas para o campo organizacional, através de um breve resgate teórico, observa-se que as idéias propostas por Vygotsky (1998) e Dewey (1971), de que o conhecimento é construído na relação entre os indivíduos e seu meio, tendo forte influência das experiências vivenciadas, deram origem a três vertentes construtivistas importantes: a Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Autodirecionada e a Aprendizagem Transformadora. E, num esforço de síntese, pode-se sugerir que a Aprendizagem pela Experiência postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas; a Aprendizagem Auto-direcionada acredita

que o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem; e a Aprendizagem Transformadora pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.

As idéias de Dewey apud Grohmann (2003, p. 2) serviram de base para a chamada educação progressiva, na qual é dada ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade, porém a postura com a qual o autor reage às correntes práticas de educação é, de certa forma, surpreendente. O autor ressalta que o principal fundamento da educação progressiva é a necessidade de haver íntima relação entre os processos de nossas experiências reais e a educação. Desta forma, sugere que "[...] a solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro". E afirma que "[...] rejeitando o conhecimento do passado como o fim de educação, apenas lhe será dada maior importância como meio de educação", ou seja, os conhecimentos já consolidados não devem ser o objetivo final do processo educacional e sim os meios através dos quais novos conhecimentos serão gerados.

Fosnot (1998), segundo Grohmann (2003, p. 4), repassando esta visão para os processos de aprendizagem, sugere que o construtivismo é uma abordagem de ensino que busca oportunizar aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias. E que, neste sentido, "[...] a sala de aula deve ser entendida como uma comunidade de aprendizes engajados em atividade, discurso e reflexão".

Observa-se que na abordagem construtivista o propósito básico da educação é o de que o conhecimento não pode ser ensinado, e sim construído pelo aprendiz, sendo que a visão do processo de aprendizagem é o da construção de significados da experiência. A necessidade de uma pedagogia ativa, centrada na ação do sujeito; o papel do professor não como transmissor de informação, mas como 'colaborador indispensável na classe', são pontos que sempre se manifestam nas versões mais difundidas de discurso construtivistas sobre educação (CARVALHO apud GROHMANN, 2003, p. 4).

No que se refere a esse aspecto, Rogers (1999) apud Silva; Rebelo; Cunha (2006) indica que a construção do individuo é moldada a partir das experiências que vão sendo vivenciadas. Essas experiências são facilitadoras ou motivadoras, conforme a constituição do organismo do homem, sendo o organismo uma parte integradora da personalidade. Para que as experiências sejam realmente enriquecedoras e sua percepção faça parte de uma realidade interna, é necessário que haja uma constante e permanente abertura à experiência. Este espaço psicológico abrangido pelas experiências de cada indivíduo, torna-se o espaço da construção

das atitudes do sujeito, tanto da percepção de suas vivências quanto da capacidade de reação frente às mesmas. Rogers (1999) apud Silva; Rebelo; Cunha (2006) destaca que todo indivíduo existe num mundo de experiências em constante mutação, do qual ele é o centro. Todo organismo reage ao campo e a maneira como este é experimentado e percebido. O campo percebido é, para o indivíduo, a realidade.

Segundo Becker apud Grohmann (2003, p. 4),

> O construtivismo não acredita no ensino, em seu sentido tradicional ou convencional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. No construtivismo "tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção". Desta forma, a aprendizagem é uma construção que ocorre através da ação, da tomada de consciência e da coordenação das ações.

Segundo Merriam; Cafarella apud Grohmann (2003, p. 4), no processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta. É evidente que os gerentes têm uma bagagem de conhecimento anterior e, desta forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade é que, para assimilar novos conhecimentos, normalmente, faz-se necessário abandonar ou modificar algumas premissas e "[...] se não se está disposto a mudar os padrões de pensamento iniciais, a chance de se está apto a se ajustar e a agir por uma perspectiva diferente é remota, se não for impossível".

Por esta perspectiva, compreende-se que nos adultos as experiências anteriores assumem um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois como afirma Dewey apud Grohmann (2003, p. 4) "[...] ninguém pode pensar em algo sem ter tido experiência e informação sobre isso".

A Aprendizagem pela Experiência, ou Experiencial, apresenta-se como uma nova e promissora área dentro do campo da aprendizagem de adultos, tendo como principal objetivo analisar o impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da vida informal, na educação formal (FENWICK, 2000 apud GROHMANN, 2003, p. 5). Desta forma, observa-se que esta linha de pensamento prega o fim da dicotomia entre teoria e prática e aprendizagem formal, não-formal e informal, indo ao encontro das idéias construtivistas baseadas na dialética.

As teorias e práticas educacionais da aprendizagem pela experiência baseiam-se na construção reflexiva de significados, com ênfase na reflexão e no diálogo. O aprendizado é

apresentado como uma reflexão na ação, através da qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Dentre os autores que utilizam modelos da aprendizagem por experiência, Kolb (1984) é o mais importante teórico atualmente trabalhando com pesquisas obre a aprendizagem de adultos. O ponto central de sua teoria é a reflexão. “Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiência”. Para Kolb, que desenvolveu o modelo experiência –> observação –> reflexão –> ação, conhecido como ciclo de aprendizagem, o conhecimento é criado através de um processo contínuo: num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, as quais serão testadas através da experimentação em situações novas. Desta forma, novos conhecimentos são construídos. O autor também defende que os adultos constroem seus conhecimentos de formas distintas, pois os mesmos dependem de vários fatores como a bagagem de experiências, estilos de aprendizagem e, em alguns casos, sexo, classe social e raça (GROHMANN, 2003, p. 5).

De acordo com Schön (1983) apud Grohmann (2003, p. 5), a reflexão é um processo de buscar, testar e avaliar entendimentos intuitivos que são intrínsecos à experiência, ou seja, praticantes refletindo sobre normas e avaliações que sustentam julgamentos ou comportamentos. Schön (2000) apud Grohmann (2003, p. 5) acredita, ainda, que o conhecimento é construído através da reflexão durante e após a experimentação prática, na qual os aprendizes aprendem através da descoberta e busca de solução para problemas que os interessam, e com o questionamento e experimentação destas soluções.

Para Mezirow (1990) apud Grohmann (2003, p. 5), enaltecer o processo de reflexão na aprendizagem de adultos significa colocar “o indivíduo como um ator central em um drama de criação pessoal de significados”. Este processo ocorre através do aprendiz refletindo sobre as experiências vividas e interpretando e generalizando estas experiências para a formação de estruturas mentais. Estas estruturas metais são conhecimentos armazenados na memória e que poderão ser representados, expressos ou transferidos para novas situações.

Também para Mezirow (1990) apud Grohmann (2003, p. 5) a similaridade entre esta idéia e a de Kolb (1984) é evidente: suas contribuições para a visão construtivista da aprendizagem de adultos são ressaltadas por Fenwich (2000), principalmente no que se refere a seus estudos sobre como a reflexão crítica interrompe e reconstrói as crenças humanas. Neste sentido, seus estudos postulam que a reflexão individual sobre premissas fundamentais

abre perspectivas de significados, as quais são mais “inclusivas, diferenciadas, permeáveis, reflexivamente críticas e integrativas”.

Resumindo, as idéias básicas do construtivismo dialético, defendidas por Vygostky e Dewey, pautam-se pela epistemologia construtivista, na qual o conhecimento não é herdado nem é fruto do meio e sim construído na relação entre os indivíduos e entre estes e seu meio. Ambos compartilham a visão dialética na qual o conhecimento e a ação devem ser entendidos como partes de um mesmo processo, desta forma o aprendizado engloba aspectos formais e informais.

As três abordagens construtivistas, sob certos aspectos, podem ser vistas como um processo evolutivo. Na primeira corrente a ênfase recai na conexão entre a teoria e a prática, enfocando a importância da reflexão sobre acontecimentos passados que, somados com novas informações acabarão gerando novos conhecimentos. Pode-se observar que esta é a idéia mais primitiva, profundamente pautada pelo pragmatismo de Dewey. A segunda corrente inclui neste pensamento a necessidade de um aprendiz ativo, mas continua pautando-se pela necessidade de utilização das experiências anteriores como fonte de aprendizagem e pelo pragmatismo. A corrente da aprendizagem transformadora, de certa forma, surge com a disseminação da idéia de que falta uma visão crítica às duas correntes teóricas anteriores (GROHMANN, 2003, p. 12).

Desta forma, considera-se que há um grande relacionamento entre estas três concepções, o que nos leva a acreditar que o ideal seria trabalhá-las em conjunto, como idéias complementares que evoluíram na seguinte seqüência da Figura 10, a seguir:

FIGURA – 10: Evolução das Manifestações do Construtivismo na Aprendizagem
Fonte: Grohmann (2003, p. 13).

Um outro aspecto que é comum às três concepções e ao construtivismo é a postura que deve ser adotada pelo aprendiz, que deve ter uma postura ativa, construindo, através da reflexão sobre suas experiências pessoais e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas próprias interpretações do mundo, negociando, através do diálogo, significados e valores e construindo novos conhecimentos.

A linha de análise desta pesquisa priorizará a vertente da aprendizagem experiencial, em que o pragmatismo de Dewey (1978) que, segundo Evans apud Grohmann (2003, p. 1) prega que a racionalidade é uma ferramenta que deve ser usada em conjunto com as experiências, conectando teoria e prática, pois, segundo ele, "[...] ao invés de visualizar a teoria como algo distante da prática, [deve-se] mostrar o pensamento como uma função que se encontra no mesmo nível ontológico da ação. Ser e fazer é fazer e agir".

Segundo Reynolds apud Grohmann (2003, p. 13), na busca de uma teoria de aprendizagem para as práticas gerenciais, a teoria da Aprendizagem pela Experiência é a mais aceita, por duas razões: seu foco é na aprendizagem em e para o trabalho, desenvolvendo habilidades e noções de competências; e, é dada pouca importância às abstrações teóricas associadas à teoria formal. E, segundo Grohmann (2003), Michelson (1996a) corrobora com esta visão, quando ressalta a importância da aprendizagem informal, enfatizando que freqüentemente a aprendizagem de adultos acontece nas tarefas e relações de trabalho, nas atividades familiares, e em outras formas de aprendizagem informal.

4.3.2 A Aprendizagem Experiencial dos Gerentes

É válido lembrar alguns questionamentos quanto à aprendizagem dos gerentes: será que os administradores têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas?; na aprendizagem gerencial é possível desconectar a prática da teoria, e o ensino informal do formal?; a reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados à gestão de negócios, é uma prática comum entre os gerentes?

Os gerentes se deparam com várias situações profissionais em que o processo de reflexão pode tornar essa experiência rica em aprendizagem, o que influenciará os seus padrões de comportamento e conseqüentemente as suas ações.

No seu estudo com gerentes, Tamkin; Barber apud Silva; Rebelo; Cunha (2006) abordam como os gerentes aprendem. Eles afirmam que os gerentes aprendem a partir de uma ampla variedade de experiências e oportunidades. Quando questionados em relação às suas percepções de como têm aprendido, eles freqüentemente mencionam experiências associadas ao desenvolvimento formal, mas também mencionam outras experiências menos formais, como aprender com os outros, as experiências de trabalho e a reflexão".

Quanto à reflexão, Tamkin; Barber apud Silva; Rebelo; Cunha (2006) destacam que esse tipo de aprendizagem demonstra uma maior consciência da apreciação da experiência da aprendizagem. Para alguns gerentes, houve não uma mera articulação da

experiência da aprendizagem, mas também uma atenção interna deliberada para ela e uma integração da experiência em si mesma, que envolve ações do tipo aprender fazendo, errando.

Para desenvolverem-se, os gerentes precisam estimular a capacidade de refletir, que é consequência do ato de pensar, na tentativa de estabelecer relações causais entre algo que estamos fazendo, buscando entender as implicações que isso pode provocar na sua vida e tentar atribuir significados a essa experiência. Pensar equivale "a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência" (DEWEY apud SILVA; REBELO; CUNHA, 2006, p. 4).

Tamkin; Barber apud Silva; Rebelo; Cunha (2006) constataram, também, em sua pesquisa, que os gerentes aprenderam várias coisas em suas experiências que estão associadas a conhecimentos, habilidades técnicas e gerenciais, aumento da compreensão de como funciona a organização, o aumento da compreensão do impacto das suas ações nos outros e em si mesmos, ficando evidenciado que "o que" se aprende é fortemente influenciado pelo modo "como" se aprende.

Segundo Yukl apud Silva; Rebelo; Cunha (2006, p. 4), a maioria das pesquisas sobre o gerente é inconclusiva por causa do foco nas categorias comportamentais mais amplas e a ausência de preocupação com a situação particular. Nesse sentido, tentar compreender o processo de aprendizagem gerencial dentro de padrões fixos se torna cada vez mais difícil, em função da multiplicidade de cenários vivenciados por gerentes em diversas organizações.

Por outro lado, considerando-se as novas abordagens sobre o processo de aprendizagem gerencial, identifica-se, segundo Prange (2001) apud Grohmann (2003, p. 2), que "[...] a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens". Para exemplificar tal fato, tem-se a abordagem da aprendizagem situada, na qual, de acordo Lave; Wenger, 1991; Fox, 1994, apud Grohmann (2003, p. 2), o aprendizado dos gerentes ocorre através da prática social. E Mezirow (1991) apud Grohmann (2003, p. 2) destaca a importância dos significados atribuídos pelas pessoas a suas experiências e como este significado desencadeia o processo de aprendizagem, e Schön (2000) apud Grohmann (2003, p. 2) prega a importância da reflexão na ação para o processo de aprendizagem.

Está surgindo, pois, uma nova visão de aprendizagem gerencial, onde o foco é a aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações, concebendo uma forte ligação com as práticas do trabalho, que se assentam na visão construtivista sobre aprendizagem, na qual o processo de aprendizagem ocorre através da construção de significados a partir de experiências vividas.

Vale ressaltar que os estudos envolvendo o processo de aprendizagem gerencial sempre foram orientados por um paradigma funcionalista e muitos deles não foram capazes de

interpretar com profundidade significados inclusos no processo de aprendizagem de gerentes, tornando-se urgentes novos estudos neste campo, visando analisar e estabelecer modelos que favoreçam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das competências gerenciais.

4.4 Modelos de Aprendizagem Experiencial

Num contexto de turbulência ambiental em que as organizações estão inseridas, com reflexos diretos no seu desempenho, a aprendizagem organizacional emerge como uma estratégia ativa de eficiência inovadora, crescendo o interesse por modelos que dêem conta dos diversos mecanismos de aquisição de conhecimentos pelos indivíduos e do processo de conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional.

É válido ressaltar que um modelo não pode, isoladamente, abarcar a complexidade do processo de aprendizagem organizacional. Gnyawali; Stewart apud Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 122), argumentam que diferentes condições ambientais requerem apropriados processos de aprendizagem e defendem que eles são complementares.

Uma das preocupações atuais nos estudos sobre aprendizagem organizacional, tem sido com relação à forma como se dá o processo de aprendizagem, principalmente, no que se refere aos microprocessos de aprendizagem, referentes aos diversos grupos/indivíduos existentes dentro da organização, em contraposição ao aprendizado da organização como um todo (macroprocessos). Um maior entendimento sobre os microprocessos pode contribuir para a construção e proposição de novas práticas que aperfeiçoem os processos de aprendizagem nas organizações (RUAS; ANTONELLO apud FAE, 2006, p. 1).

Para estes autores, a inclusão de novas unidades de análise, tais como processos de grupos e/ou de comunidades de prática, contribuiria para reduzir as deficiências da literatura sobre a relação aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Outra questão relevante para os autores é a investigação dos processos de aprendizagem, referindo-se ao como, ou seja, às formas como efetivamente acontece a aprendizagem organizacional, o que contemplaria uma lacuna já levantada anteriormente por Prange apud Fae (2006, p. 1).

As organizações tendem à estabilização. A possibilidade de mudança e de aprendizagem se dá através do surgimento de questões problemáticas que movimentam os indivíduos, grupos ou organizações em busca de novos momentos de estabilidade, abordagem que se aproxima da proposta de Maturana; Varela (2001) apud Fae (2006, p. 1), ao discutirem o funcionamento do cérebro. Neste sentido, pensa-se a possibilidade do aprendizado por dois caminhos: (1) por meio de problemas que surjam na prática do dia-a-dia; (2) por meio do

levantamento de questões de forma cognitiva que provoquem um repensar. A diferença entre elas está na forma como o processo é iniciado; se na prática vivenciada ou na teoria adquirida.

Os modelos a seguir se propõem a estudar a aprendizagem pela via das práticas de trabalho do dia-a-dia. Entre eles, o mais difundido é o de Kolb, inspirado na aprendizagem pela experiência e nas idéias de Dewey, e que, segundo Loiola; Néris; Bastos (2006, p. 119), postula que o aprendizado efetivo contempla quatro habilidades, ilustradas na Figura – 11, a seguir, compreendendo duas dimensões: experiência concreta e conceitualização abstrata; experimentação ativa e experimentação reflexiva.

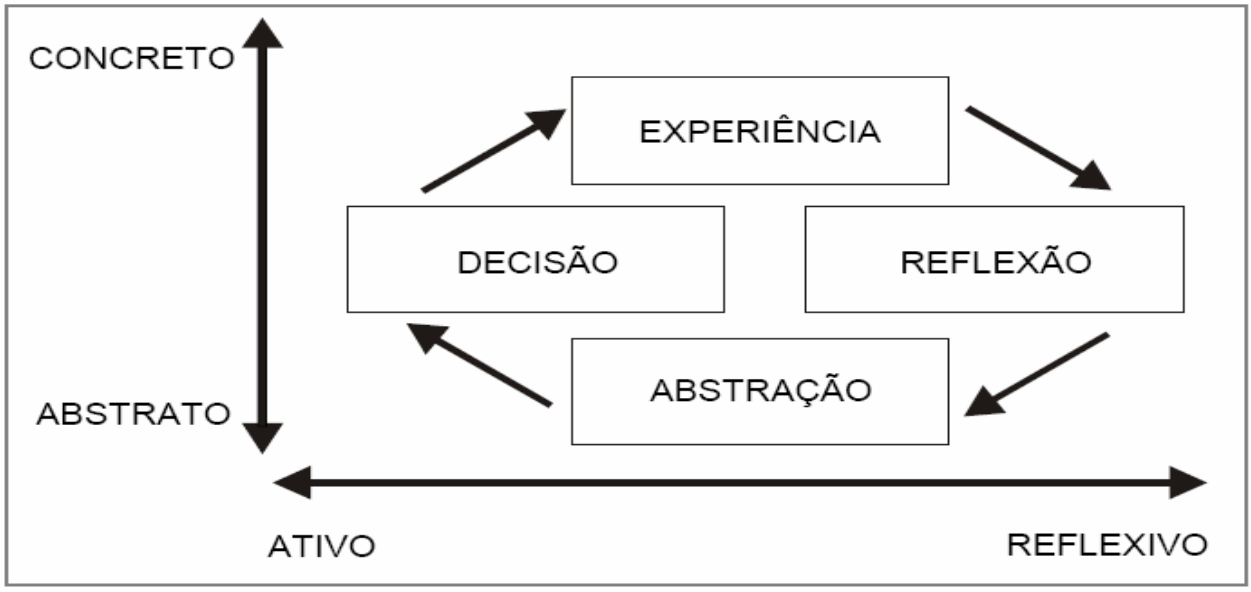


FIGURA – 11: Ciclo de Aprendizagem Vivencial
Fonte: Kolb (1990).

Kolb (1997) apud Fae (2006, p. 4) define duas dimensões básicas ao processo de aprendizagem, como processos complementares e inseparáveis: a experiência concreta de eventos e a conceituação abstrata. O autor defende, com base em Bruner (1966) apud Fae (2006, p. 4), que a possibilidade criativa é definida pela capacidade de cada indivíduo em experimentar formas novas, liberadas de conceitos abstratos anteriores, para que na etapa seguinte possa haver a construção de um sistema reflexivo interiorizado. Por outro lado, valoriza a abstração existente no processo de aprendizagem, afirmando que "[...] orientações altamente ativas em relação a situações de aprendizagem inibem a reflexão, impedindo, portanto, o desenvolvimento de conceitos analíticos".

Kolb apud Berndt; Igari (2004, p. 2) define aprendizagem como "um processo em que conhecimento é criado através da transformação da experiência". Esta definição enfatiza a

aprendizagem como um processo que valoriza a experiência, reduzindo os conteúdos e os resultados do processo a um papel secundário. O processo de criação do conhecimento é permanentemente transformador e dinâmico. A aprendizagem vivencial (ou experiencial) valoriza a interação da vivência do indivíduo com seu meio ambiente. Há, primeiramente, uma aquisição da informação, habilidade ou experiência. Este estímulo externo e o repertório interno do indivíduo interagem e direcionam a aprendizagem para um outro momento, quando há uma especialização do conhecimento. As informações são adaptadas conforme as necessidades e interesses da pessoa, para ocorrer a comparação do novo com o velho, efetivando-se a aprendizagem. As idéias ou conceitos não são elementos fixos ou imutáveis do pensamento, são uma formulação ou uma reformulação da experiência.

A aprendizagem, segundo Kolb apud Berndt; Igari (2004, p. 2), é um ciclo de interações, permitindo que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada, sugerindo quatro estágios ou fases distintas na construção da aprendizagem. No primeiro estágio, o da Experiência Concreta há uma ênfase na relação entre as pessoas, nas situações cotidianas. A informação é captada no ambiente. O aprendiz centra-se mais em seus sentimentos do que no enfoque sistemático dos problemas. Aprender é um resultado de uma experiência específica e do relacionamento com as pessoas.

No estágio seguinte, o da Observação Reflexiva há o compromisso com as idéias e com as situações provenientes de diferentes pontos de vista. O aprendiz confia na objetividade e em um juízo cuidadoso; nos seus próprios pensamentos e sentimentos para formular opiniões. Observar e refletir simultaneamente permite a transformação de idéias anteriores em novas através de mecanismos internos, pessoais.

No terceiro estágio, o da Conceitualização Abstrata, o resultado da observação reflexiva, com a experiência captada, permite criar esquemas, teorias e interpretações abstratas. O aprendiz utiliza a lógica, confia nas planificações sistemáticas para desenvolver teorias e idéias para solucionar problemas. A atuação é baseada na compreensão intelectual de uma situação. Nesta etapa o intelecto capta o novo, exclusivamente por processos mentais.

No quarto, o da Experimentação Ativa, aplicam-se sobre a realidade externa do indivíduo, esquemas, teorias e abstrações resultantes das conceituações criadas. O aprendiz atua especificamente nas situações, com o objetivo de influenciar e modificá-las, havendo um interesse em descobrir como teorias e esquemas funcionam na prática de uma situação, em oposição à simples participação, como o fez no primeiro estágio (Experiência Concreta).

O aprendiz aprecia o cumprimento das tarefas e dos resultados, assumindo riscos. Para Kolb apud Berndt; Igari (2004, p. 2), a aprendizagem vivencial baseia-se em uma teoria

"[...] de conhecimento dual: a Experiência Concreta, do indivíduo empírico, agarrando a realidade pelo processo direto de aprendizagem, e a Conceitualização Abstrata do racionalista, agarrando a realidade através da mediação pelo processo mental de criação de conceitos". O outro aspecto dual refere-se à oposição entre a Observação Reflexiva, um processo interno à pessoa, e à prática que esta adota quando ativamente põe-se a praticar o aprendizado, a Experimentação Ativa.

A aprendizagem vivencial (ou experiencial), como um processo, transita entre dois eixos: captar e transformar. Captar ou prender algo intelectualmente no ato de aprendizagem, é o "aprender". Transformar é internalizar o que se aprendeu, "com-prender". Captar é exercitar a percepção, decodificando as informações externas aproximando-as da sua vivência, juntamente com o repertório armazenado. No processo de transformação, a informação antes isolada, ganha significado através da reflexão e da análise crítica (KOLB apud BERNDT; IGARI, 2004, p. 2).

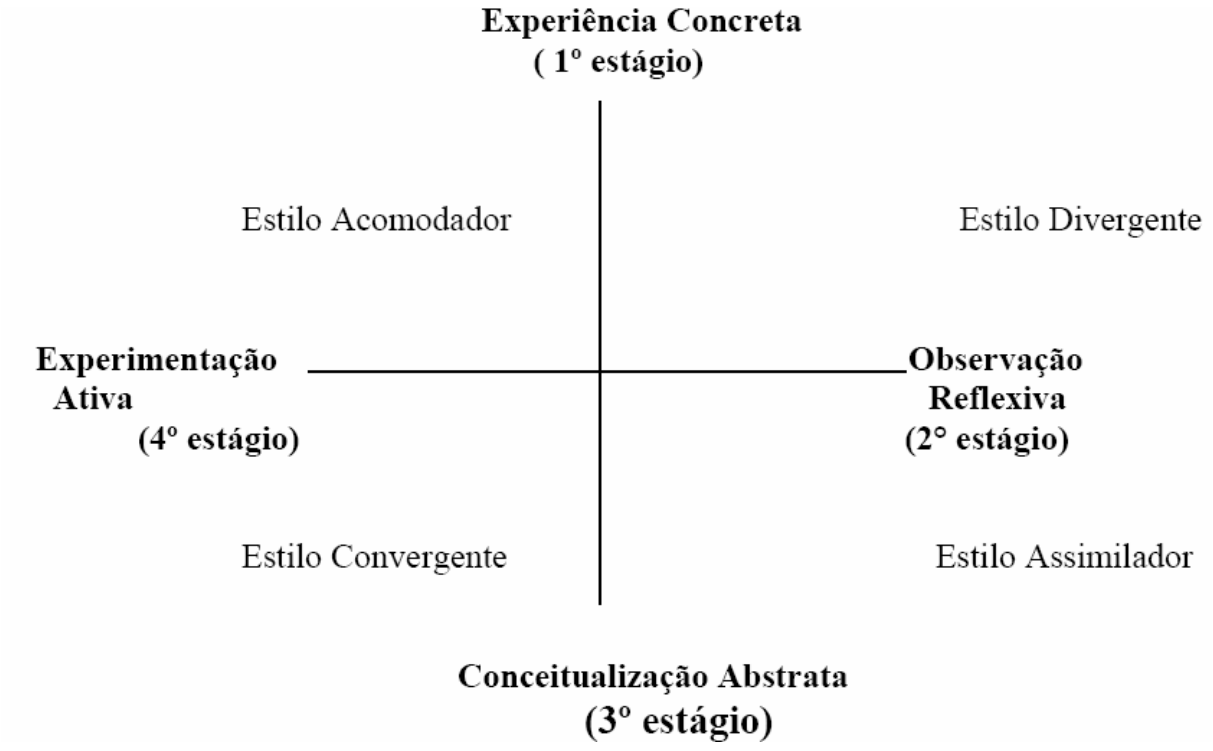


FIGURA – 12: Estágios e Estilos de Aprendizagem Vivencial
Fonte: Kolb apud Berndt e Igari (2004, p. 3).

Os quatro momentos ou estágios propostos por Kolb apud Berndt; Igari (2004, p. 2) situam-se nos dois eixos basilares da aprendizagem, mostrados na figura 12, acima. No eixo "captar" verifica-se a bipolaridade Experiência Concreta com o foco no mundo exterior e Conceitualização Abstrata com foco no mundo interior da pessoa. O outro eixo, o da

“transformação”, abriga no mundo interior a Observação Reflexiva e no mundo exterior ao sujeito a Experimentação Ativa. Segundo este autor, a aprendizagem se efetiva quando compomos um estágio de um eixo, uma polaridade, com um estágio de outro eixo, a outra polaridade, em seqüências sucessivas em um permanente círculo que se inicia com a Experiência Concreta, passa para a Observação Reflexiva, para então permitir a Conceitualização Abstrata, encerrando-se um ciclo com a Experimentação Ativa. Transitar sobre um mesmo eixo, uma bipolaridade, somente captar ou somente transformar, não é considerado possível por Kolb para que ocorra o aprendizado.

Noutro modelo, Raelin apud Fae (2006, p. 4) buscou dar uma contribuição epistêmica através do exame das intersecções entre as dimensões conhecimento (tácito x explícito) e aprendizagem (teoria x prática), nos níveis coletivo e individual. Em relação ao conhecimento, é considerado tácito aquele advindo da prática, normalmente informal, e explícito o adquirido de maneira formal, normalmente por meio de um processo de aprendizagem estruturado em base lógica. Com base nisso, este autor propõe o Modelo de Aprendizagem baseado no trabalho - *Work-Based Learning*, conforme Figura – 13, abaixo.

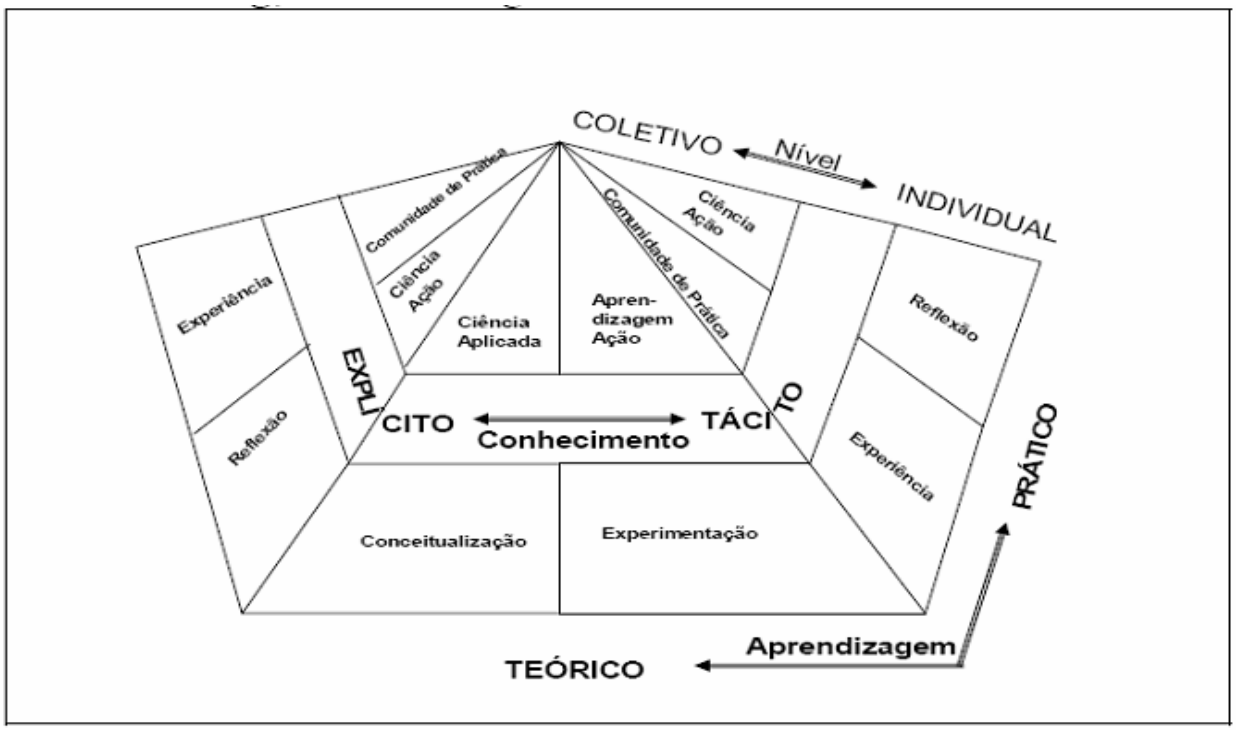


FIGURA – 13: Modelo de Aprendizagem Baseado no Trabalho
Fonte: Raelin apud Fae (2006, p. 5).

Partindo dos pressupostos acima, tanto Kolb (1997) apud Fae (2006, p. 5), quanto Raelin (1997) apud Fae (2006, p. 5) definem estilos de aprendizagem conforme a

predominância de uma ou outra dimensão em cada contexto, considerando que a variação se dá na predominância, não sendo possível a existência de apenas uma das dimensões.

O ciclo de Kolb permite verificar "[...] uma constante sistematização da interação entre ação e reflexão, experiências passadas e atuais num processo de permanente "*feedback*" Já, Raelin busca entender o processo individual de aprendizagem no trabalho por meio da diferenciação entre conhecimento e aprendizagem, e da incorporação da oposição explícito x tácito como formas de conhecimento ao referencial de Kolb, que pressupunha a oposição teoria versus prática, em relação à aprendizagem (FAE, 2006, p. 4).

O modelo de aprendizagem proposto por Argyris; Schon se alinha ao de Kolb, preconizando que na aprendizagem de ciclo duplo ocorrem mudanças nos valores da teoria em uso, enquanto na aprendizagem de ciclo simples ocorre apenas a detecção e correção de erros, sem alteração dos valores da teoria em uso. Apesar de bastante popular, este modelo é muito contestado, por estar centrado no indivíduo e nos resultados e ignorar aspectos como a percepção, poder e ideologia (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006, p. 120).

Segundo Reynolds apud Grohmann (2003, p. 13), na busca de uma teoria de aprendizagem para as práticas gerenciais, a teoria da Aprendizagem pela Experiência é a mais aceita, por duas razões: seu foco é na aprendizagem em e para o trabalho, desenvolvendo habilidades e noções de competências; e é dada pouca importância às abstrações teóricas associadas à teoria formal.

Como se vê, os modelos apresentados revelam problemas que lhes são comuns: não resolvem claramente a tensão entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, indicando que modelos de análise robustos, que associem os mecanismos de aquisição de conhecimentos pelos indivíduos e mecanismos de conversão desses conhecimentos em conhecimento organizacional, ainda estão em construção.

4.5 Integração entre Competências Gerenciais e Aprendizagem Experiencial

Esta seção tem como objetivo estabelecer as conexões existentes entre os grandes temas em estudo nesta dissertação: competências, em especial as competências gerenciais, e aprendizagem experiencial, integrando-os, através do levantamento de categorias que lhes sejam comuns, validando a consistência da base teórica até aqui construída.

Na revisão bibliográfica já realizada, onde se buscou obter respaldo, através de conceitos e informações, ao entendimento das duas principais temáticas acima citadas e que

dão sustentação aos objetivos propostos nesta pesquisa, evidenciou-se que, entre os diversos autores que estudam a problemática, a competência é conceituada das mais variadas formas.

Alguns autores entendem a competência como sendo um estoque de qualidades, conhecimentos, habilidades e atitudes que fazem parte da bagagem profissional dos indivíduos, que os utilizam quando necessário. Outros autores argumentam que a competência é o resultado da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situação de trabalho, a fim de atingir determinado objetivo, conforme articula Zarifian (2001, p.66), quando defende um modelo centrado, essencialmente, na mudança de atitude social do homem em relação ao trabalho e à organização a que pertence. Este autor trata a competência como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do trabalhador sobre as situações profissionais com as quais ele se defronta.

Por sua perspectiva dinâmica estar em linha com os fundamentados defendidos nos pressupostos deste trabalho, o pesquisador considera que esta segunda proposta conceitual se aplica amplamente ao estudo proposto, de como os gerentes desenvolvem as competências exigidas no dia-a-dia do seu ambiente de trabalho, oferecendo o suporte adequado ao encaminhamento desta pesquisa, na configuração dos elementos do questionário.

Quanto às competências gerenciais, já estudadas neste capítulo, ao se analisar os trabalhos relacionados à função do gerente, se percebe certa dificuldade em estabelecer, com exatidão, limites, atribuições, prioridades e expectativas para o nível gerencial.

A propósito, Motta apud Melo (1996, p. 5), ao discorrer sobre o assunto, ressalta que “[...] atualmente já se aceita tratar a função gerencial como extremamente ambígua e repleta de dualidades, cujo exercício se faz de forma fragmentada e intermitente. Com isso, torna-se difícil defini-la de forma análoga a outras profissões”. O autor acrescenta que não existe uma definição exata das atribuições e dos comportamentos gerencias, pois a função gerencial tem um lado racional de previsão e antecipação de ações, e um outro lado irracional e intuitivo, decorrente da imprevisibilidade, ambigüidade, fragmentação e imediatismo que fazem parte do cotidiano gerencial. Assim, as habilidades e qualidades necessárias a um gerente referem-se tanto ao aspecto organizacional, de domínio do contexto, ao interpessoal, de comunicação e interação, como ao individual, de autoconhecimento, iniciativa, coragem, integridade e persistência.

Verifica-se, ainda, que essas contradições e dualidades são agravadas atualmente em função da necessidade de o gerente ser competitivo e cooperativo ao mesmo tempo, ser individualista e trabalhar em equipe, ter iniciativa e trabalhar conforme as regras, ser flexível

e perseverante, ser enérgico e usar de suavidade e ternura, propor questionamentos e eliminar dúvidas, trabalhar o conflito e ignorar as posições conflituosas, entre outras (MELO, 1996).

A experiência pessoal deste pesquisador, como gestor na empresa pesquisada, permite observar que a competência assume importância crucial para o desempenho profissional do gerente, no atingimento dos objetivos e resultados organizacionais, pelo seu posicionamento como mobilizador das ações das pessoas por ele lideradas, na busca dos resultados de que lhes são atribuídos e pelos quais assumem responsabilidade.

De acordo com Tauile apud Leite (1996), os conhecimentos e habilidades de um indivíduo possuem valor transitório, pois as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem novas necessidades de qualificação a cada dia. Uma competência tida hoje como essencial em um contexto organizacional específico pode, amanhã, tornar-se obsoleta, em razão da introdução de inovações tecnológicas no ambiente de trabalho, ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização (BRANDÃO, 1999, p. 28).

Seria válido perguntar, então: que competências desenvolver?; como os gerentes podem desenvolver os papéis recomendados à sua função e suas respectivas competências?; que formas de aprendizagem proporcionam as competências necessárias ao desempenho eficiente da função gerencial, considerando suas inúmeras atribuições e a complexidade e diversidade dos processos de aprendizagem no mundo das organizações?

Diante da dificuldade e da complexidade para se analisar, com exatidão, limites, atribuições, prioridades e expectativas para a função gerencial, e, consequentemente, o estabelecimento das competências que lhe são requeridas, para fins desta pesquisa, optou-se por adotar como base conceitual para as competências gerenciais o modelo proposto por Quinn et al. (2003), como referencial das competências exigíveis ao desempenho da função do gerente, por contemplar um amplo arcabouço dos papéis desempenhados pelos líderes, tendo como base o pensamento paradoxal acima referido, sobre a função do gerente, atendendo aos propósitos aqui investigados.

Escolhida a base conceitual para competência e estabelecido o referencial de competências gerenciais, resta configurar qual a abordagem é mais adequada ao processo de aprendizagem das competências requeridas do gerente no seu ambiente de trabalho.

Nas diversas abordagens revisadas neste capítulo, constatou-se na aprendizagem pela experiência (ou experiencial), por seu foco na aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações, e por conceber uma forte ligação entre aprendizagem e prática do trabalho, assentadas numa visão construtivista, de que o processo de aquisição de competências gerenciais ocorre através da construção de significados a partir de experiências vividas,

fundamentada nas idéias de Dewey da aprendizagem através da ação e da reflexão, a que mais se identifica com a visão adotada nesta dissertação para a aprendizagem gerencial, sendo o modelo proposto por Kolb (1984) o que melhor ilustra a abordagem de como ocorre o processo de aprendizagem dos gerentes em análise, dando respaldo à discussão em estudo.

Entende-se, pois, que a aprendizagem experiencial, juntamente com o referencial para competências e para competências gerenciais, acima discutidos, oferece o suporte adequado à discussão proposta neste trabalho.

Assim, visando proporcionar visibilidade às proposições da pesquisa, elaborou-se o Quadro 4, a seguir, onde se buscou estabelecer pontos de convergência e evidenciar semelhanças conceituais nos principais elementos das temáticas trabalhadas neste estudo, objetivando sua integração e a eleição de categorias de análise significativas do problema a ser pesquisado e que darão respaldo à pesquisa pretendida.

COMPETÊNCIAS (ZARIFIAN (2001, p. 66)	**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS (QUINN, 2003, p. 17)**	**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL (Dewey, apud Elkjaer, 2001, p. 112),**
1) **mudança de atitude** social do homem em relação ao trabalho; 2) **tomada de iniciativa** e de responsabilidade frente a **situações de trabalho complexas**; 3) se manifesta e é **avaliada em situação profissional**; 4) a **maneira como o indivíduo a enfrenta** está no âmago da competência; 5) **exercício sistemático de uma reflexividade**; 6)**eventos surpreendentes, inéditos, singulares;** 7) se revela na **atividade prática;** 8) **compete à empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir**.	1) **valores competitivos e antagônicos** como ferramenta 2) para ampliar o **pensamento complexo**; 3) Os **desafios do gerente**: (a) apreciar **vantagens/desvantagens de cada modelo;** (b) a**dquirir e utilizar competências de cada modelo;** (c) i**ntegrar competências de cada modelo, às situações gerenciais;** 4)**complexidade comportamental**: capacidade de **explorar e utilizar competências e comportamentos dos diversos modelos** (HOOIJBERG; QUINN apud QUINN et al. (2003, p. 16); 5) executar **estratégia complexa** em termos cognitivos; 6) desempenhar **papéis variados**, **e até antagônicos**, 7) de maneira altamente **integrada e complementar.**	1) processo de **tensão e conflito**, 2) **interação com o meio ambiente**; 3) **experiências concretas, observação e reflexão**; 4) permanente **revisão dos conceitos aprendidos**; 5) situação de **confusão e dúvida**; 6) **fluxo indivíduo/problema: situação > problema > indagação > reflexão > mudança > nova situação**; 7) **contínua reorganização e reconstrução da experiência**; 8) **intencionalidade, ao agir de modo proposital e significativo no processo;** 9) **orientada a problemas**: o aprendizado ocorre o tempo todo e em todas as situações;

QUADRO – 4: Quadro de Congruência entre Competências e Aprendizagem Experiencial
Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta maneira, a partir da análise dos conceitos apresentados no Quadro 4, as competências dos gerentes se desenvolvem na ação, por sua iniciativa e responsabilidade, em eventos inéditos e surpreendentes do seu ambiente de trabalho, onde enfrentam situações profissionais complexas, que lhes exigem uma reflexividade contínua. Por outro lado, o desenvolvimento destas competências pela via experiencial, se dá através de um processo de tensão e conflito, interação com o meio ambiente, experiências concretas, observação e reflexão, numa permanente revisão dos conceitos aprendidos. Situações de confusão e dúvida, gerando um fluxo indivíduo/problema: situação > problema > indagação > reflexão > mudança > nova situação, numa contínua reorganização e reconstrução de sua experiência, observando-se sua intencionalidade, ao agir de modo proposital e significativo num processo de aprendizagem orientada a problemas, sendo estabelecidas as categorias significativas constante do Quadro 5, a seguir:

CONCEITOS	CATEGORIAS SUBJACENTES ÀS COMPETENCIAS E AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS GERENTES
COMPETÊNCIA	Atitude, ação, iniciativa, experiência, mobilização, responsabilidade, evento, situação, reflexividade.
COMPETENCIAS GERENCIAIS	Valores, papéis, modelos, competências-chave, integração com o meio ambiente, pensamento complexo, estratégia, integração, comportamento.
APRENDIZAGEM ESPERIENCIAL	Tensão, conflito, interação, aprendizagem, experiência, intencionalidade, abstração, reflexão na ação, orientada a problemas, observação.

QUADRO – 5: Categorias Subjacentes às Competências e ao Processo de Aprendizagem dos Gerentes
Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias delineadas no Quadro 5, acima, obtidas a partir das idéias expressas nos conceitos trabalhados neste capítulo, pela sua similaridade de significados, demonstram a perfeita integração entre estes temas discutidos neste estudo.

5 METODOLOGIA PROPOSTA

Neste capítulo serão apresentados: os aspectos metodológicos desta pesquisa, que incluem as justificativas, a definição dos termos utilizados, a caracterização da pesquisa, a descrição da população investigada, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e tratamento dos dados.

5.1 Metodologia da Pesquisa

Minayo (1994, p. 16) define metodologia como sendo "[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", constituindo esse caminho um conjunto de métodos e técnicas que possibilitam a construção da realidade a partir da imaginação criativa do pesquisador. Nesse contexto, métodos e técnicas são procedimentos de formulação e operacionalização da pesquisa científica, na busca de resposta para um problema, uma questão, ou uma dúvida que esteja a mover nossa curiosidade, permitindo a criação de novo referencial. Busca-se, com isso, uma uniformidade de procedimentos que garanta o maior grau de cientificidade à pesquisa, conferindo-lhe a objetividade requerida pela ciência, a guiar a subjetividade do pesquisador na busca do "saber", permitindo-lhe, a partir de sua visão do mundo, construir todo um processo de conhecimento, desde a concepção do objeto da pesquisa, aos resultados do trabalho e à sua aplicação.

Por sua vez, a pesquisa é o motor do conhecimento; é a forma materializada da curiosidade do pesquisador, investigando causas que determinam a ocorrência dos fatos. A partir daí, segundo De Pádua (1996, p. 30),

> [...] o conhecimento vai se elaborando historicamente, através do 'exercício' dessa atividade, da reflexão sobre o que se conseguiu apreender através dela, dos resultados a que se chegou e das ações desencadeadas a partir destes resultados.

Assim, toda pesquisa é motivada por uma intenção, que é a de gerar conhecimento que possibilite compreender e transformar a realidade, sofrendo a influência direta dos valores do contexto em que está inserida e das concepções daquele que a realiza, o pesquisador.

Minayo (1993, p. 17) entende por pesquisa

> [...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma atividade teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.

Ainda, segundo Minayo (1994, p. 17), a pesquisa obedece a uma ampla tipologia, de acordo com o enfoque do seu autor, e seu espectro varia conforme seus interesses, condições, metodologia, objetivos, campos, situações, etc. Já a amplitude dos métodos apresenta uma gama extensa: pode ser histórico, comparativo, estatístico, tipológico, funcionalista, estruturalista, sintético, dialético, monográfico, etc.

5.1.1 Objetivos e Pressupostos

Como já foi visto na seção 3.4.1 desta dissertação, o modelo sugerido por Ienaga apud Brandão (1999) está fundamentado no mapeamento da lacuna (*gap*) de competências da empresa, ou seja, a identificação, a partir da intenção estratégica da organização, da discrepância entre as competências necessárias à consecução de seus objetivos e as competências internas disponíveis na organização.

A Figura 3, da seção 3.4.1, ilustra esse processo: a linha ascendente representa as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, definidas a partir da intenção estratégica da empresa, enquanto a linha descendente representa as competências internas disponíveis na organização e, de acordo com Ienaga apud Brandão (1999), a diferença ou discrepância entre as duas linhas dá origem à lacuna (*gap*) de competências, e na ausência de ações que minimizem eventual lacuna de competências, há uma tendência natural de crescimento desta lacuna, ao longo do tempo, seja em razão da obsolescência das competências que a empresa possui, seja como decorrência de um aumento da complexidade do ambiente externo, que exige da organização a detenção de novas competências.

Esse processo de mapeamento da lacuna de competências, segundo Brandão (1999) difere das metodologias tradicionalmente utilizadas para avaliação de necessidades de treinamento[8], que se propõem, em sua maioria, a diagnosticar deficiências de desempenho, ou seja, a identificar discrepâncias entre o desempenho desejado e o desempenho atual dos membros da organização. Isso porque, como sugerem Brandão; Guimarães apud Brandão (1999), a gestão de competências deve se dar não apenas no nível individual, mas em todos os níveis da organização, individual, grupal, funcional e corporativo, uma vez que são as competências dos membros da organização que, aliadas aos demais recursos, dão origem e sustentação à competência organizacional. Por outro lado, o treinamento é apenas uma das alternativas que a organização dispõe para eliminar ou minimizar sua eventual lacuna de competências e, de acordo com Oliveira-Castro apud Brandão (1999), é apenas uma entre múltiplas variáveis organizacionais que afetam o desempenho no trabalho. E, finalmente, o

mapeamento de competências pode assumir uma visão prospectiva, identificando, também, as competências consideradas emergentes (aquelas que serão relevantes em um futuro próximo), conforme proposto por Sparrow; Bognanno apud Brandão (1999), possibilitando a adoção de uma atitude proativa por parte da à organização, no sentido de desenvolver, no presente, as competências que serão necessárias no futuro.

Por outro lado, de acordo com Brandão; Guimarães apud Brandão (1999, p. 41), avaliar significa comparar resultados alcançados com aqueles que eram esperados (planejados), de forma que apenas o trabalho previamente planejado deve ser objeto de avaliação. Isso pressupõe a comparação entre o que se espera do indivíduo em termos de desempenho (resultado esperado) e a sua atuação efetiva (trabalho realizado). No nível individual, por exemplo, o trabalhador pode ser avaliado tomando-se como parâmetro não só os resultados decorrentes do trabalho executado, mas também a expressão por parte dele de conhecimentos, habilidades e atitudes que se pressupõem sejam relevantes à consecução dos objetivos organizacionais. E Garvin (1999) apud Fae (2006) identifica entre os estágios de mensuração do aprendizado organizacional, a etapa da auditoria do aprendizado, que abrange a mensuração do desempenho.

Hoje, diversas são as metodologias utilizadas pelas organizações para avaliação do desempenho humano no trabalho, cada qual procurando desenvolver instrumentos adequados às suas necessidades, utilizando, para isto, um padrão referencial, muitas vezes restrito a uma escala em que se avalia cada indivíduo frente a competências esperadas.

Assim, nas diversas abordagens discutidas nesta pesquisa sobre o tema, ficou evidenciado que o conceito de competência está intimamente relacionado a melhores padrões de desempenho e, consequentemente, aos processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das competências requeridas. Existe, pois, uma na interdependência entre as competências e o desempenho, uma vez que a performance dos indivíduos está associada às suas competências, pressuposto já amplamente discutido no referencial teórico.

Visando o atingir os objetivos e os pressupostos desta pesquisa, já delineados no Capítulo 1 desta investigação, a estratégia metodológica aqui construída funda-se, pois, em dois pilares que se complementam, conforme Figura 14, a seguir: (1) utilizar concepção análoga a do modelo de Ienaga apud Brandão (1999), para o mapeamento das competências profissionais necessárias ao desempenho da função de gerente geral de agência do Banco do Brasil, no seu dia-a-dia de trabalho, e a identificação da lacuna (*gap*) existente em relação às competências formais, esperadas pelo Banco; (2) determinar, através da auto-avaliação do desempenho dos indivíduos em estudo, em que medida as competências experienciais

analisadas atendem aos níveis de desempenho esperados pela empresa objeto de análise, identificando eventual discrepância em relação à performance dos gestores nas competências formais, medida igualmente nesta pesquisa.

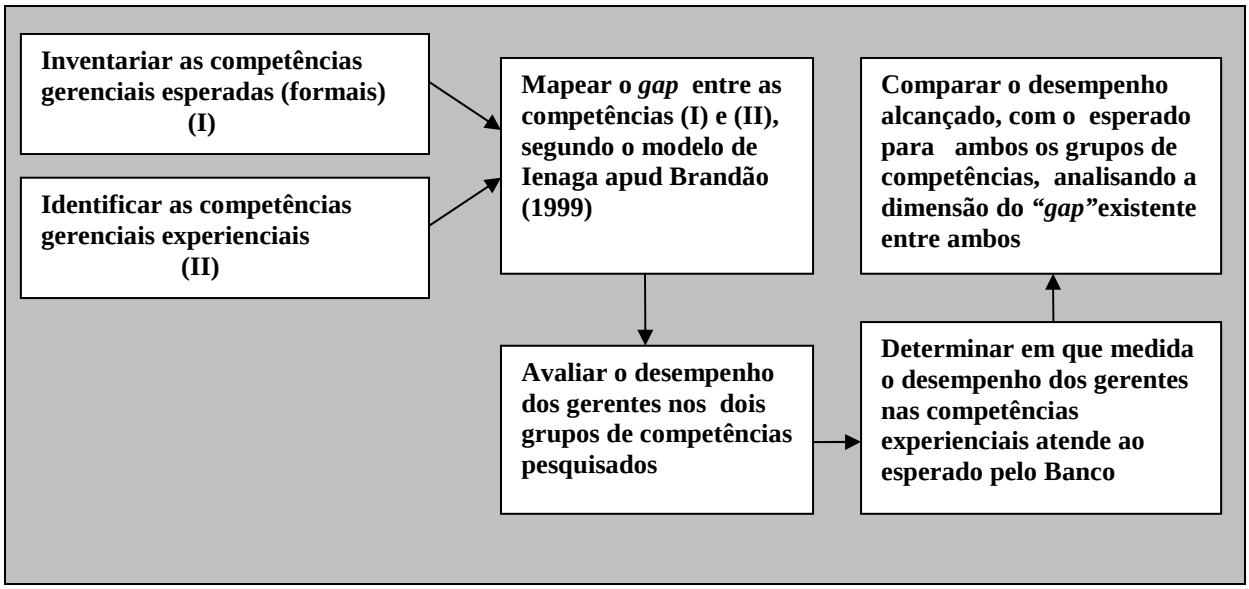


FIGURA – 14: Esquema Demonstrativo da Metodologia Proposta
Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.2 Tipo de Pesquisa

De acordo com a tipologia tradicional de métodos de pesquisa, este estudo pode ser caracterizado como um estudo de campo, de natureza quantitativa, não-experimental, realizado por meio da técnica de *survey* (ou levantamento amostral), que segundo Moreira (2002, p. 396), "[...] é um procedimento sistemático para coletar informações que serão usadas para descrever, comparar ou explicar fatos, atitudes, crenças e comportamentos". O estudo pode, também, ser classificado como uma pesquisa de natureza descritiva, uma vez que se propõe, em conformidade com a caracterização de levantamentos descritivos proposta por Kerlinger (1980, p. 171), a "[...] determinar a incidência e distribuição das características e opiniões de populações de pessoas, obtendo e estudando características presumivelmente representativas de tais populações", e à medida que levanta dados e características dos sujeitos, tais como sexo, idade, escolaridade, tempo de serviço, entre outros, com o propósito descrevê-los, classificá-los, interpretá-los e relacioná-los com a problemática em estudo.

Pode ser, ainda, considerada exploratória, porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre gestão de competências na indústria financeira, em especial acerca da identificação das competências do gerente de agência do Banco do Brasil.

Ainda quanto aos fins da investigação, a pesquisa pode ser classificada como aplicada, uma vez que possui finalidade prática e é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, podendo subsidiar o Banco em processos de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, gestão de desempenho, entre outros, ou mesmo no desenvolvimento de um modelo de gestão de competências.

Quanto aos meios de investigação, esta pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica porque compreende uma revisão da literatura disponível sobre o tema, ou seja, um levantamento sistematizado de livros, artigos em revistas e periódicos, anais de congressos, teses, dissertações e outras publicações sobre o assunto, visando fundamentar teoricamente o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados. É também documental, uma vez que foram obtidos dados a partir de documentos do Banco do Brasil, sobretudo relatórios anuais, balanços sociais, registros, anais e estudos anteriores a respeito do objeto deste trabalho. Por fim, trata-se de uma pesquisa de campo, pois foi realizada uma investigação empírica junto a gestores de agência da empresa pesquisada, para obter dados acerca das competências gerenciais necessárias ao desempenho de sua função.

5.1.3 População e Tamanho da Amostra

A população (ou universo) da pesquisa diz respeito ao agregado de indivíduos de características homogêneas sobre os quais se procura obter dados. Considerando a extensa rede de agências do Banco do Brasil, 3.977, no Brasil, e 16, no exterior (BANCO DO BRASIL, 2007), e a escassez de recursos para realização deste trabalho, restringiu-se o universo da pesquisa de campo aos gerentes de agência do Banco no Estado do Ceará, pois a proximidade geográfica permite ao pesquisador maior facilidade na coleta de dados.

No Estado do Ceará, o Banco do Brasil possui 140 agências (posição de junho/2008), onde estão localizados 1.835 funcionários. Destes, 140 desempenham a função de gerente geral de agência. Os demais exercem cargos de caixa-executivo e escriturários, técnicos (assistente técnico rural), de gerência média (gerente de expediente e gerente de contas) ou de administração (gerente de segmento), cujas funções podem variar de agência para agência, dependendo do porte, do volume de negócios e do potencial de cada praça. Apenas as agências de grande porte contam com todos os cargos mencionados.

Conforme a pesquisa documental realizada no âmbito deste estudo, os gerentes de agências têm como principais responsabilidades, promover a implementação de estratégias e políticas da Empresa, responder pelos resultados e pela gestão dos negócios, assegurar a

satisfação das necessidades da clientela e garantir a qualidade dos serviços prestados e de vida dos funcionários. Num plano maior, o gerente da agência é o responsável pelo desempenho global da unidade sob sua responsabilidade, sendo pré-requisitos para ocupar o cargo ser funcionário da Carreira Administrativa e deter as competências necessárias para seu exercício.

A pesquisa foi direcionada à análise de gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, com uma população homogênea de 140 profissionais, através da realização de um censo abrangendo toda esta população, dispensando-se, assim, o cálculo do tamanho da amostra.

5.1.4 Construção e Validação dos Questionários

Há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre gestão de competências na indústria financeira, em especial acerca da identificação de competências desenvolvidas através da aprendizagem experiencial, relevantes para o trabalho de gerentes de agência de bancos, e, em especial, do Banco do Brasil. Assim, optou-se por construir dois questionários: um para a realização da pesquisa preliminar, que levantasse as competências desenvolvidas pelos gerentes pesquisados pela via experiencial, e fornecesse subsídios para a construção do instrumento final, destinado a medir a percepção dos gestores em estudo, quanto ao seu desempenho tanto nas competências formais, como nas competências experienciais.

Para isto, foram utilizados elementos obtidos na pesquisa bibliográfica, que fazem parte da revisão de literatura apresentada nos capítulos 2, 3 e 4 deste trabalho, e de consultas a bases de dados e arquivos do Banco do Brasil, onde se realizou pesquisa documental para identificar, por intermédio de relatórios anuais, balanços sociais, instruções circulares, registros, anais e estudos realizados pelo Banco do Brasil, dados e pesquisas sobre perfil e formação profissional do gerente geral de agência, bem como programas formais de desenvolvimento de competências gerenciais, gestão de desempenho profissional, tendências na indústria bancária e outras informações relevantes para este trabalho.

Na elaboração do questionário constante do Apêndice I, tendo como referência a pesquisa bibliográfica e a investigação documental, as consultas a analistas da Gestão de Pessoas do Banco, em que foram identificadas as 5 competências apresentadas no Quadro 11, e a partir de matrizes produzidas por diversos autores e instituições que se dedicam ao estudo da problemática gerencial (Spencer e Spencer apud Brandão (1999)**;** *Kirtland Community College* (GIACOBAZZI apud BRANDÃO, 1999); *Management Charter Initiative* apud Brandão(1999); *National Westminster – Natwest Bank* (COCKERILL apud BRANDÃO 1999), tomou-se 80 competências consideradas relevantes ao desempenho dos gerentes.

5.1.5 Levantamentos Preliminares: Mapeamento das Competências Experienciais

Nesta primeira etapa, foi aplicado, em novembro de 2007, a uma amostra de 9 gerentes, identificados por critério de acessibilidade, o questionário constante do Apêndice I, visando a obter, de forma quantitativa, as competências gerenciais mencionadas pelos respondentes como desenvolvidas através da aprendizagem experiencial, no seu dia-a-dia de trabalho, bem como outras, citadas por eles e não constantes do questionário. Pretendeu-se, com isto, verificar a freqüência com que as competências eram mencionadas nas respostas, pois, segundo Richardson et al. (1999), em investigações dessa natureza, o número de menções realizadas a respeito de determinado item é um indicativo da sua importância.

Além disto, foram feitas consultas a 2 analistas da Gestão de Pessoas do Banco, selecionados intencionalmente, por serem estes os responsáveis pelas áreas de elaboração de estratégias de desenvolvimento profissional, com o objetivo de identificar, na visão institucional, quais as competências esperadas pelo Banco dos seus gerentes de agência.

Nesta fase preliminar, perguntou-se aos respondentes, diante da contextualização apresentada no Apêndice I, quais competências gerenciais ali relacionadas, na sua percepção, eram desenvolvidas pela via experiencial, no seu dia-a-dia de trabalho. Adicionalmente, pediu-se aos gestores, que vinculassem cada uma das competências do questionário àquelas citadas por Quinn et al. (2003) como relevantes em cada papel desempenhado pelo gerente.

Como resultado, os respondentes reconheceram que 81,25% das competências gerenciais relacionadas no questionário do Apêndice I eram desenvolvidas através da aprendizagem experiencial, concordando, que 27,27% destas competências vinculavam-se ao papel de mentor (Relações Humanas), 25,97% ao papel de monitor (Processos Internos), 15,58% ao papel de facilitador (Relações Humanas), cabendo aos demais papeis percentuais de participação menos significativos em relação aos papeis propostos por Quinn (2003, p. 25).

Para construção do questionário final da pesquisa (Apêndice II), incluiu-se aquelas competências constantes da pesquisa preliminar, reconhecidas pelos respondentes como desenvolvidas via aprendizagem experiencial (ou pela experiência), com percentual de, pelo menos, 71% de assinalamentos afirmativos. Foram identificadas 45 competências nesta condição, que foram acrescidas de mais sete, sugeridas pelos pesquisados como sendo desenvolvidas, igualmente, pela via experiencial, totalizando 52 competências.

Seguindo as proposições de Pasquali apud Brandão (1999), procedeu-se à análise teórica dos questionários, verificando-se seus diversos aspectos quanto à pertinência e suficiência para consecução dos objetivos da pesquisa (análise de conteúdo), bem como se o

enunciado, a escala e os itens do instrumento eram inteligíveis aos respondentes (análise semântica). Na análise de conteúdo, o questionário foi submetido à apreciação de 2 juízes, incluindo o orientador da presente dissertação. Na oportunidade, os juízes analisaram o instrumento e apresentaram críticas e sugestões de melhoria, que resultaram na redução para 25 no número de competências a serem pesquisadas no questionário constante do Apêndice II.

Para a análise semântica e de conteúdo, realizou-se a aplicação do questionário a uma amostra de 5 gerentes, não pertencentes à população pesquisada, assegurando-se, na sua escolha, que tivessem perfil semelhante ao dos seus colegas abrangidos na pesquisa (porte de agência, nível de instrução, etc.), procurando identificar eventuais falhas ou incorreções, eliminar ambigüidades e itens sugestivos, a fim de assegurar a compreensão dos itens e da escala por parte das populações a que se destinavam os instrumentos.

Realizadas as 5 entrevistas para validação semântica, as dificuldades, críticas e sugestões dos respondentes foram analisadas. Por meio das entrevistas junto aos gestores do Banco, verificou-se que a escala era clara e de fácil utilização, o formato do questionário estava adequado e os itens e o enunciado, de forma geral, eram compreensíveis.

Concluídas essas etapas, foram realizados pequenos ajustes e correções nos questionários, que foram capeados por uma carta de apresentação, com informações sobre a natureza da pesquisa e o caráter confidencial das respostas, agradecimentos à colaboração do respondente e orientações quanto à devolução. Ainda quanto ao formato dos questionários, cabe ressaltar que, em sua primeira página, foram apresentados o título da pesquisa, a escala, as instruções gerais para preenchimento, a fim de facilitar a compreensão dos respondentes.

Cabe observar que, através da aplicação do questionário constante do Apêndice II, obedecendo a metodologia proposta nesta pesquisa para identificação do "*gap*" entre as competências gerenciais esperadas pelo programa de treinamento formal do Banco e aquelas requeridas no dia-a-dia de trabalho do gerente geral de agência, pretendeu-se investigar, na percepção dos pesquisados, seu nível de desempenho em ambos os grupos de competências, utilizando-se de uma escala semelhante àquela utilizada pelo Banco do Brasil na avaliação de desempenho de seus funcionários, inclusive gerente geral de agência (Quadro 13).

Nesta escala tipo *Likert* de cinco pontos (de 1 a 5), cada um deles classifica o nível com que o indivíduo expressa determinada competência, de forma que, quanto mais próxima do ponto 1 a resposta, menos ele expressa a competência e, quanto mais próxima do ponto 5, maior expressão ele apresentou para a competência em questão. A escala tanto atende ao que recomenda Rocha e Christensen apud Brandão (1999, p. 84), de que "[...] dependendo do assunto, se o número de intervalos for muito grande, o respondente pode não

saber escolher; se for muito pequeno, pode não ocorrer diferenciação satisfatória [...]", como é familiar aos respondentes, que a utilizam na avaliação de seus subordinados.

Vale ressaltar, ainda, que entre as 25 competências do questionário final, constam as 5 formais apresentadas no Quadro 11. Esta opção visou evitar um viés de super avaliação por parte dos pesquisados, ao identificar, se apresentadas em separado, as competências com que normalmente avaliam ou são avaliados na Gestão de Desempenho Profissional do Banco.

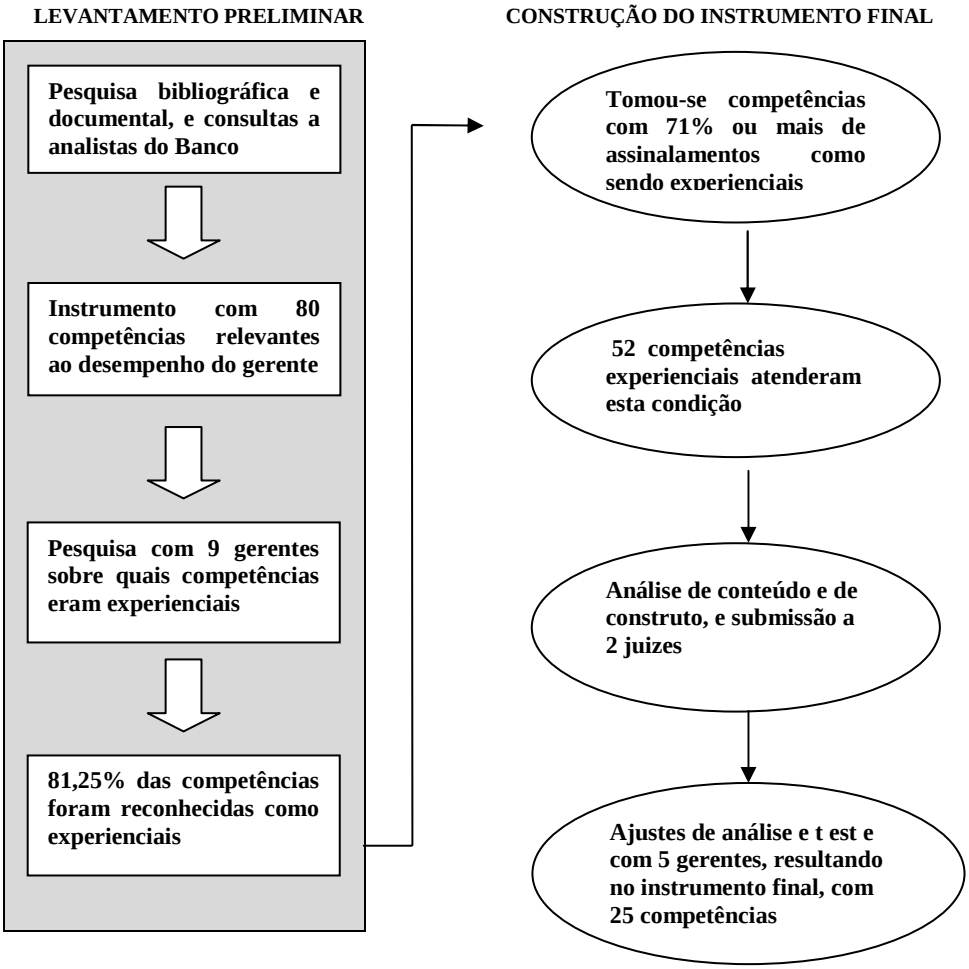


FIGURA – 15: Construção e Validação do Instrumento de Pesquisa
Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 15, acima, apresenta um roteiro sintético das diversas etapas percorridas na elaboração dos questionários utilizados nesta pesquisa, com a finalidade de captar, de uma forma contextualizada, a percepção dos gestores pesquisados de como as competências gerenciais são por eles desenvolvidas no dia-a-dia de trabalho e a medida de sua performance nestas competências relativamente ao esperado pelo Banco.

5.1.6 Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de um *Survey* (quantitativa), método pelo qual, segundo Malhotra (2001), podem ser entrevistados um grande número de respondentes, utilizando-se de questionários pré-definidos e padronizados. Como instrumento de pesquisa foi utilizada uma escala de atitudes, relativa às competências gerenciais, constituída por 25 itens, adaptada da escala ANT/25, desenvolvida e validada por Martini et al. (1990).

A opção pela utilização do questionário como instrumento de coleta de dados deveu-se ao fato de o mesmo, além de se adequar perfeitamente aos objetivos especificados para este estudo, pode ser aplicado, simultaneamente, a um grande número de pessoas, gera respostas mais fáceis de serem comparadas e assegura certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra (SELLTIZ et al., 1972).

Os questionários foram aplicados em junho de 2008, por meio da cooperação voluntária do respondente, sem qualquer desvantagem para ele, respeitando-se o seu direito de privacidade e garantindo-lhe que as informações prestadas não serão utilizadas para outra finalidade. Foi utilizado o método de comunicação “não disfarçado”, que segundo Mattar apud Brandão (1999), permite ao respondente saber, com transparência, dos propósitos da pesquisa e os temas sobre os quais está sendo questionado, sendo-lhe expostos o objetivo e a relevância da pesquisa, a importância de sua colaboração e a garantia do seu anonimato.

Como já mencionado, cada resposta foi classificada numa escala do tipo Likert, amplamente utilizada em pesquisas sociais, em que os entrevistados indicam seu grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de afirmações objeto de estímulo. A escala utilizada consta do Quadro 13 (seção 5.6), com 5 categorias possíveis, idêntica à utilizada pelo Banco do Brasil na avaliação de desempenho dos gestores pesquisados.

Dos 140 questionários enviados aos respondentes, via malote interno do Banco, retornaram 100, representando um percentual de 71,43 %, índice expressivo para pesquisas do gênero, conforme Mattar apud Brandão (1999), considerando afastamentos dos pesquisados por férias, licenças ou folgas.

Finalmente, vale observar que na composição final da amostra não se considerou formulários com dados ausentes ou com valores extremos (*outliers*), segundo critérios recomendados por Hair et al. apud Sant’anna; Moraes; Kiliminik (2005).

A metodologia acima adotada se mostrou adequada aos propósitos da pesquisa, o que se evidencia na sua aplicabilidade, compreensibilidade e aceitação nas suas diversas fases, tanto

por parte dos especialistas, como dos respondentes da pesquisa preliminar e da final, observando-se excelentes índices de retorno.

Há de se relevar na aferição da eficiência da metodologia aplicada a coerências dos instrumentos de coleta de dados utilizados, demonstrados pelos elevados índices obtidos nas análises que serão apresentadas no Capítulo 6, a seguir.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta o contexto do ambiente em que se realizou esta pesquisa, através de um breve histórico da atividade bancária, do delineamento do perfil do Banco do Brasil e as competências do gerente de agência. Serão mostrados, também, os resultados e as análises descritiva e fatorial dos dados obtidos.

6.1 Análise do Ambiente da Pesquisa

6.1.1 Origem e Evolução da Atividade Bancária

Existem registros de atividades humanas envolvendo empréstimos e câmbio de moeda ocorridas na Babilônia e na Fenícia, há dois mil anos antes de Cristo. Na Grécia antiga, haviam centros bancários ligados aos templos, funcionando como abrigos de tesouro. Também em Roma a atividade bancária era praticada desde o século IV a.C. Entretanto, na Idade Média, principalmente em decorrência de restrições religiosas, a atividade bancária desapareceu. Com o desenvolvimento do comércio marítimo liderado pelos italianos em direção ao Oriente, aquelas restrições foram amenizadas, viabilizando o retorno dos bancos. O Quadro 6, a seguir, mostra uma síntese desta evolução até os dias atuais (LEITE, 2006).

Do século XII ao XV:	Liderança das casas bancárias italianas. Expansão das atividades para a Bélgica, França, Inglaterra, Holanda e Alemanha. Decadência a partir do século: o não pagamento de empréstimos pela Igreja e pelo rei da Inglaterra.
Século XVI:	Liderança dos bancos Alemães, em função da localização comercial estratégica das cidades Alemãs e da mudança da rota comercial do Mediterrâneo para o Atlântico. Intensificação das operações com bancos da Bélgica e da Holanda.
Século XVII:	Centro do comércio mundial na Holanda. Início das operações bancárias de desconto, letras de câmbio, cheque e da emissão de dinheiro. Deslocamento dos banqueiros holandeses para a Inglaterra, que disputa com a Holanda a hegemonia do comércio e das finanças mundiais.
Do século XVII até o início do século XX:	Liderança do sistema financeiro internacional pela Inglaterra, país credor de governos estrangeiros como o Brasil. Surgimento das grades empresas industriais capitalistas, no contexto da Revolução Industrial. Londres como centro financeiro mundial até o fim da 1º. Grande Guerra, quando sua liderança é compartilhada por bancos franceses e alemães.
Do início do século XX até os anos 1980:	Liderança de Nova York, como o maior centro financeiro mundial até os anos 1980. Expansão mundial dos bancos norte-americanos; empréstimos de petrodólares, principalmente para países do terceiro mundo. A partir de 1982: prejuízos expressivos dos bancos norte-americanos, devido à quebra de países como o México, Polônia e Brasil.
Anos 1980 até a déca-da de 90:	Liderança dos bancos japoneses: dos 10 maiores bancos do mundo, 8 eram japoneses. Meados da década de 90: crise dos bancos japoneses decorrentes da super especulação com imóveis, causando prejuízos superiores a 1 trilhão de dólares.
Anos 90 em diante:	Globalização do sistema financeiro: bancos europeus novamente em destaque mundial.

QUADRO – 6: Evolução da Indústria Bancária
Fonte: Roussakis apud Leite (2006, p. 25).

No Brasil, a entrada de bancos estrangeiros, como o ABN-Amro Bank, Santander, BBV, HSBC, no final do século XX, representou a inserção do sistema financeiro nacional no capitalismo mundial. Esses bancos investiram fortemente na compra de bancos privados e estatais, inclusive de grande porte. Também, grandes bancos privados nacionais, como o Itaú, expandiram suas atividades para outros países, principalmente em direção ao Mercosul.

O cenário que desponta para o sistema financeiro nacional indica o aumento da competição entre os bancos e a intensificação dos investimentos em tecnologia e automação. Em conseqüência, cresce a produtividade e são reduzidos os postos de trabalho. Além disso, a tendência à desregulamentação permite a realização de parcerias dos bancos com atores não tradicionais como os Correios, as padarias, as casas lotéricas e os supermercados.

Por sua vez, Diniz et al. apud Leite (2006, p. 26) destacam os serviços de *internet banking*, que desde 1996 têm se revelado a mais importante inovação dos bancos brasileiros. Em 2003 no Banco do Brasil, 33% dos clientes utilizavam o serviço: "Terceiro maior site de finanças do mundo, de acordo com o Instituto Mckinsey (Gazeta Mercantil, 14/03/2002), inovou em conceitos de segmentação, personalização e fidelização do usuário por meio de recompensas utilização da Internet".

6.1.2 Breve histórico do Banco do Brasil

O Banco do Brasil é uma empresa com 200 anos, tendo sido criado com o objetivo de facilitar as operações de financiamento e promover o desenvolvimento do setor industrial brasileiro, transformando-se, ao longo de sua história, numa das maiores instituições financeiras do mundo, grandiosidade que é espelhada nos números apresentados no Quadro 7, a seguir.

Desde sua fundação, o Banco do Brasil assumiu o papel de Banco Central e sua história é marcada por grandes mudanças, tais como a de 1986, quando ele deixou de funcionar como agência de crédito governamental e começou a operar livremente no mercado financeiro. Nos anos 1990, com o plano de estabilização econômica (Plano Real), o Banco iniciou uma profunda reorganização administrativa interna, resumidas na Quadro 7, a seguir, cujo objetivo era tornar sua gestão mais ágil e apta a encarar os desafios do competitivo setor bancário brasileiro. Em 2000, além de continuar o ajuste na estrutura operacional, o BB investiu em seu portal na Internet, onde o cliente pode realizar uma centena transações.

No Quadro 7, que se segue, além das agências, a Rede de Distribuição do Banco está dividida em quatro tipos de pontos de atendimento: PAA – Posto Avançado de

Atendimento: é um ponto de atendimento destinado a municípios desassistidos de serviços bancários. Possui estrutura reduzida de funcionários e atendimento eletrônico; PAB – Posto de Atendimento Bancário: localizado nas dependências internas de empresas ou órgãos públicos. Conta com a presença de um funcionário ou de atendimento eletrônico; PAE – Posto de Atendimento eletrônico: a estrutura de atendimento é exclusivamente eletrônica; PAP – Posto de Arrecadação e Pagamentos: localizado, principalmente em órgãos públicos (prefeituras), para efetuar recebimentos e pagamentos,com atendimento por funcionários e terminais de auto-atendimento (TAA). E canais alternativos: terminais de auto-atendimento, *internet*, fone, fax, gerenciador financeiro, POS (*point of sale*), correspondentes bancários.

Ano	Ativos totais (R$ milhões)	Resul-tados (R$ milhões)	Pontos de atendimento[i] no País	Número. de terminais de auto-atendimento	%de tran-sações em canais al-ternativos	Nr. de funcionários (mil)	Nº de clientes (mil)
1994	72.610	108,4	Agências: 3.101 Outros....: 1.801 Total .....: 4.902	1.991	-	Funcionários:119,2 Estagiários...: 27,0 Total.....:146,2	6.500
1995	79.855	(4.253)	Agências: 2.999 Outros....: 1.658 Total .....: 4.657	2.571	37,0	Funcionários: 95,5 Estagiários...: 20,0 Total.....:115,5	6.100
1996	82.633	(7.526)	Agências: 2.931 Outros....: 1.512 Total .....: 4.443	4.096	46,1	Funcionários: 85,4 Estagiários...: 13,8 Total.....: 99,2	6.300
1997	108.916	573	Agências: 2.777 Outros....: 1.668 Total .....: 4.445	6.922	55,3	Funcionários: 76,4 Estagiários...: 12,4 Total.....: 88,8	8.300
1998	129.564	870	Agências: 2.819 Outros....: 2.676 Total .....: 5.492	12.456	65,8	Funcionários: 72,4 Estagiários...: 10,9 Total.....: 83,3	10.384
1999	126.454	843	Agências: 2.839 Outros....: 4.316 Total .....: 7.155	25.545	70,0	Funcionários: 69,5 Estagiários...: 12,2 Total.....: 81,7	11.106
2000	138.363	974	Agências: 2.908 Outros....: 4.590 Total .....: 7.498	30.149	71,4	Funcionários: 78,2 Estagiários...: 12,.3 Total.....: 90,5	12.297
2001	165.120	1.082	Agências: 3.045 Outros....: 5.423 Total .....: 8.468	32.287	78,6	Funcionários: 78,1 Estagiários...: 11,9 Total.....: 90,0	13.844
2002	204.595	2.028	Agências: 3.164 Outros....: 9.169 Total .....: 12.333	33.645	84,1	Funcionários: 78,7 Estagiários...: 9,5 Total.....: 88,2	15.391
2003	230.144	2.381	Agências: 3.241 Outros....: 9.979 Total .....: 13.220	37.018	86,4	Funcionários: 80,7 Estagiários...: 10,2 Total.....: 90,9	18.751
2004	239.014	3.024	Agências: 3.772 Outros....: 10.728 Total .....: 14.450	39.015	88,4	Funcionários: 82,7 Estagiários...: 10,3 Total.....: 93,0	21.089
2005	245.685	4.154	Agências: 3.897 Outros....: 10.924 Total .....: 14.821	39.900	89,4	Funcionários: 89,7 Estagiários...: 10,4 Total.....: 97,1	21.910

QUADRO – 7: Evolução do Banco do Brasil em grandes números, no período de 1994 a 2005
Fonte: Leite (2006, p. 27).

O conteúdo do Quadro 7 deve ser entendido no âmbito de um grande processo de reestruturação organizacional implantado pelo Banco do Brasil, a partir do ano de 1995. Em 1994, a situação geral do Banco apresentava um quadro de cerca 146 mil funcionários e 6,5 milhões de clientes, atendidos por uma rede de 4902 pontos de atendimento, dos quais 3.101 (63%) eram agências. Nesse ano, o Banco obteve lucros de R$ 108,4 milhões, montante considerado baixo para os padrões da época (BANCO DO BRASIL, 1994). Nos anos de 1995 e 1996, o Banco sofreu dois grandes prejuízos, respectivamente, R$ 4,3 bilhões e R$ 7,6 bilhões. Em decorrência desses resultados negativos, o Banco teve que fazer um aporte de capital da ordem de R$ 8 bilhões, no ano de 1996 (BANCO DO BRASIL, 1996).

De acordo com Leite (2006, p. 28), essa situação impulsionou a realização de um vigoroso processo de reestruturação, baseado principalmente em dois vetores: de um lado, foi implantado de forma inédita no País, o Programa de Demissão Voluntária – PDV, em que foram demitidos 13.500 funcionários; de outro lado, foram efetuados investimentos expressivos em automação bancária e em capacitação profissional dos quadros remanescentes. A partir de 1997, aqueles resultados negativos começaram a ser revertidos, com o Banco apresentando resultados positivos e crescentes a cada ano, implementando as mudanças que serão destacadas a seguir: (1) redução de cerca de 49.000 (33%) postos do quadro de funcionários (inclusive estagiários); (2) aumento de cerca de 15.400.000 (237%) da base de clientes; (3) aumento de 796 (26%) unidades da rede de agências; (4) aumento de 9919 (202%) unidades de pontos de atendimento; (5) aumento de 406,7% na relação entre número de clientes e número de funcionários, que era de 44,5 em 1994, para 5622,3 em 2005; (6) aumento de 168,2% na relação entre números de clientes e número de agências, que era de 2096,1 em 1994, para 5622,3 em 2005; (7) aumento de 11,48% na relação entre números de clientes e número de pontos de atendimento, que era de 1325,9 em 1994, para 1478,31 em 2005; (8) redução de 47,2% na relação entre número de funcionários e número de agências, que era de 47,2 em 1994, para 24,9 em 2005; (9) redução de 77,9% na relação entre número de funcionários e número de pontos de atendimento, que era de 29,8 em 1994, para 6,6 em 2005; (10) redução de 58,7% na relação entre número de agências e número de pontos de atendimento, que era de 0,63 em 1994, para 0,26 em 2005; (11)aumento dos ativos totais no montante de R$ 173,1 bilhões (238,4%), de R$ 72,6 bilhões em 1994, para R$ 245,7 bilhões em 2005; (12) aumento de 37.329 (1.454,1%) de unidades de terminais de auto-atendimento, de 2.571 em 1994, para 39.900 em 2005; (13) aumento anual crescente do percentual de transações bancárias efetuadas em canais alternativos, de 37% em 1995, pra 88,4% em 2004.

Especificamente em relação à capacidade profissional dos funcionários do Banco, o Quadro 8 mostra os investimentos realizados pelo Banco em treinamento dos funcionários, nos últimos 13 anos, em diversas modalidades como cursos de graduação e "MBAs", além de mais de 34 milhões de horas de treinamento, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2004, o que pode servir como referência das práticas de Gestão do Conhecimento no Banco, pois abrange atividades relacionadas à criação e ao compartilhamento de conhecimentos.

DADOS DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL NO BB	**TOTAL**
Investimento em treinamento no período entre 1998 e 2004 (Em R$ milhões): (23,0); 2000 (28,0); 2001 (27,5); 2002 (31,0); 2002 (31,0); 2003 (41,0); 2004 (30,2)	204,8
Cursos de graduação: bolsas de estudos concedidas de 1997 a 2005	15.125
Cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização): bolsas de estudo concedidas de 1997 a 2005	3.203
Cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado): bolsas de estudo concedidas de 1997 a 2005	109
Cursos de idiomas estrangeiros: bolsas de estudo concedidas de 1997 a 2005	3.558
Programa BB MBA – Desenvolvimento da excelência técnico-gerencial (cursos de especialização *"in company"*): 1993 a 2005	15.897
- Número de funcionários participantes	13.551
- Número de participantes externos	2.346
Número total de horas de treinamento por funcionário: 2000 a 2004	34.574.921
Média de horas de treinamento por funcionário: 2000 a 2004	87,44
Biblioteca – número de obras emprestadas: 2000 a 2005	113.115
Número de funcionários por escolaridade	
- Fundamental	925
- Médio	26.030
- Superior em andamento	9.581
- Superior seqüencial	441
- Superior graduação	38.788
- Pós-Grad. – aperfeiçoamento	180
- Pós-Grad. – especialização	9.160
- Pós-Grad. – mestrado	591
- Pós-Grad. – doutorado	34

QUADRO – 8: Banco do Brasil: Informações Gerais Relacionadas à Capacitação Profissional
Fonte: Banco do Brasil apud Leite (2006, p. 28).

Após essas mudanças, o Banco consolidou a posição de maior instituição financeira da América Latina, o que pode ser visto no Quadro 9, a seguir:

Bancos (30.09.2005)	Ativos Totais	Nr. de agências	Nr. de clientes (Em mil)	Nr. de funcionários
Banco do Brasil	245.685	3.993	21.219	86.840
Bradesco	201.913	2.914	16.500	73.556
Itaú	144.671	2.207	14.640 (contas correntes)	49.546
Unibanco	88.423	907	12.900	26.999

QUADRO – 9: Informações Gerais sobre Grandes Bancos Brasileiros
Fonte: Leite (2006, p. 30).

De uma forma geral, todas essas mudanças continuam em curso até os dias de hoje, principalmente no âmbito das agências, onde elas têm acontecido com maior intensidade e onde se encontra o personagem objeto deste estudo: o gerente geral, e suas competências.

Em decorrência disso, as agências são percebidas como principal espaço de referência para o desenvolvimento desta pesquisa.

6.1.3 Modelo de Gestão de Pessoas no Banco do Brasil

Num contexto em que a competitividade das empresas deriva de sua capacidade de desenvolver competências em torno dos objetivos organizacionais, a gestão de pessoas por competências insere-se como alternativa visando a desenvolver e a sustentar competências consideradas essenciais à consecução da estratégia corporativa.

As competências organizacionais provêm da especificidade de cada empresa para identificar os seus recursos e transformá-los em vantagem competitiva. A estratégia surge vinculada às competências da empresa, enquanto o seu desdobramento em competências coletivas ou individuais atravessa níveis hierárquicos e equipes de trabalho. A efetividade da organização resulta da capacidade de articular o seu direcionamento estratégico com as competências da empresa, dos grupos e as competências individuais. Portanto, estabelecer o direcionamento estratégico, alinhado a competências organizacionais e desdobrado em competências, tanto coletivas como individuais, implica refletir sobre o seu modelo de gestão.

Fisher; Albuquerque apud Ruas et al. (2005, p. 1) afirmam que, em pesquisa envolvendo mais de 100 empresas, a maior parte posicionada entre as 500 maiores e/ou entre as 100 melhores para trabalhar no Brasil, revela que 55% delas colocam a gestão por competências na segunda posição dentre as estratégias que orientarão os modelos de gestão de pessoas nos próximos anos. Percentual semelhante de empresas, na mesma pesquisa, entende que a gestão por competências é, pois, apontada como um modelo alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações.

Com base 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 a orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando a desenvolver e a sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais.

A necessidade das organizações repensarem a forma de gestão de pessoas deu origem ao conceito de modelo de gestão de pessoas que, segundo Fischer apud Dutra (2004, p. 55), é a maneira pela qual a empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho. Nesse enfoque, temos o modelo tradicional, baseado em cargos, e o modelo estratégico, que alinha a estratégia de gestão de pessoas à estratégia organizacional

(visão, missão e os objetivos da organização), observando-se, atualmente, a evolução do primeiro para o segundo modelo, ilustrado na Figura – 16, a seguir:

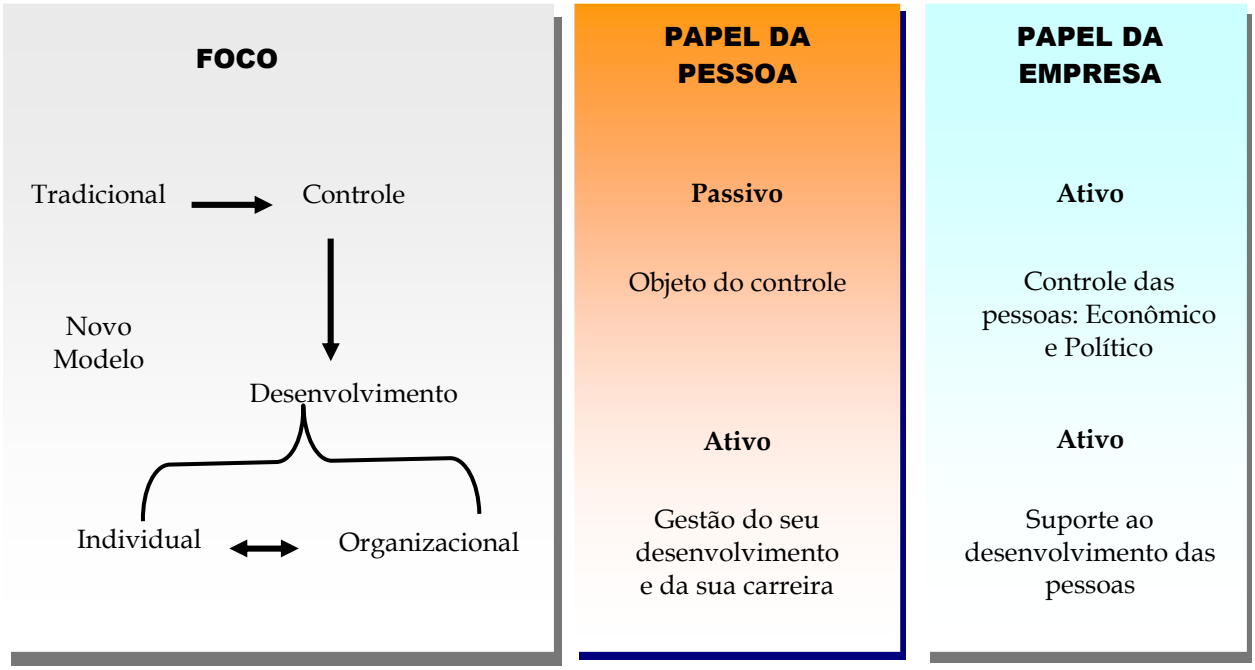


FIGURA – 16: Características do Novo Modelo de Gestão de Pessoas
Fonte: Adaptado de DUTRA (s.d.).

Para Fleury (1999) apud Albuquerque; Oliveira (2001), o modelo estratégico é uma ruptura com o modelo tradicional de recursos humanos, obedecendo a pressões internas e externas à organização, passando o gerenciamento das pessoas a estar alinhado à estratégia empresarial. Dutra et al. (2001, p.26) registram como principais transformações na forma de gerir as pessoas, a alteração no perfil das pessoas exigido pelas empresas, a alteração do foco da gestão de pessoas por meio do desenvolvimento do empregado, e a maior participação das pessoas no sucesso do negócio, como recurso fundamental para a consecução dessa estratégia.

Um sistema de gestão de pessoas por competências consolida-se, portanto, como uma fonte de sustentação para a criação de vantagens competitivas e integração das pessoas as estratégias organizacionais. O desafio em descobrir as maneiras com que as empresas desenvolvem e integram estratégias empresariais e competências individuais, de forma a obter uma vantagem competitiva. Não é suficiente obter bons resultados em programas isolados, é necessário desenvolver programas de gestão integrados, compartilhados e únicos. Assim, a gestão por competências surgiu como uma alternativa para complementar a administração estratégica e se tornarem elementos de um mesmo construto.

Assim, a visão atual pressupõe que a gestão de pessoas dê conta: da atração, provimento e retenção de pessoas; do alinhamento, mensuração e remuneração alinhada à performance da empresa e dos empregados; do controle de investimento em pessoas de acordo com as demandas da empresa (GUBMAN, 2004). Nesta nova visão estratégica, o foco da área de RH acompanha as mudanças no cenário no qual a organização está inserida, mudanças estas que podem interferir no mercado de trabalho ou no resultado da empresa.

Pesquisa feita em 2003 pela Accenture, dentre 1.000 líderes (ASHTON, et al., 2004) mostra que apenas 34% deles avaliavam a área como boa, embora 83% dissessem que ela é crítica para o sucesso do negócio. O estudo feito pelos autores mostra que diretores e responsáveis pela área de RH têm, na verdade, diferentes pontos de vista em relação às prioridades da organização. Em outras palavras, é preciso que os gestores da área de RH pensem como gestores do negócio o que, segundo os autores, tradicionalmente não ocorre, uma vez que eles não adotam as crenças dos outros altos gestores e não atuam como tal.

Vê-se que os gestores de RH precisam migrar de um modelo mais transacional para atuarem como parceiros estratégicos do negócio. Isto leva a duas questões: como se sabe se uma empresa está caminhando nesse curso? Que ações específicas devem ser observadas nas práticas de RH para determinar seu alinhamento ao novo modelo acima proposto?

Gestão Estratégica	**Gestão por Competências**
Ajuste das estratégias de Recursos Humanos às estratégias empresariais.	Vinculação dos processos de seleção, avaliação, treinamento e remuneração à visão, missão, valores e à cultura da empresa.
Ouvir e responder aos funcionários - prover recursos aos funcionários.	Comunicar os comportamentos valorizados.
Gerir a transformação e a mudança - assegurar capacidade para mudança.	Desenvolver a vantagem competitiva da empresa.
Feedback freqüente aos funcionários sobre sua atuação.	Desenvolver *feedback* 360 graus.
Ênfase às necessidades biopsicossociais dos empregados.	Incentivar a cooperação transfuncional.
Práticas de monitoramento contínuo do ambiente organizacional.	Focalizar atenção na qualidade/comportamento orientado para o cliente.
Parcerias com instituições externas para a promoção de desenvolvimento.	Planejar habilidades para que a organização cresça.
Gestão de carreiras para compatibilizar projetos de desenvolvimento com desenvolvimento organizacional.	Facilitar a movimentação das pessoas através do negócio e das fronteiras da empresa.
Utilização dos meios de educação á distância.	Fechar *gaps* de habilidades.
Remuneração vinculada à capacidade de entrega do funcionário.	Dispor de processo para guiar decisões de promoções.
Gestão de competências.	Alinhar competências individuais e organizacionais.
Aquisição/identificação de talentos.	Estabelecer critérios para seleção e entrevistas.

QUADRO – 10: Zona de Interseção entre Gestão Estratégica de RH e Gestão por Competências
Fonte: Ruano (2003, p. 28).

Percebe-se, pois, que a gestão por competências vem somar à gestão estratégica de recursos humanos, possibilitando, a partir da definição das estratégias organizacionais, o direcionamento do foco da área de RH para o cumprimento dos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento das competências requeridas para a consecução de tais objetivos.

6.1.4 O Caso do Banco do Brasil: um Modelo em Construção?

Por muito tempo, ser funcionário de uma empresa estatal representou a aspiração de várias gerações de brasileiros, em busca de segurança e de bons salários, ancorados num contrato que prometia emprego vitalício em troca de lealdade, onde a empresa investia e cuidava do empregado, garantindo-lhe promoções e aumentos de salariais periódicos.

Essa aspiração tornava-se ainda maior se essa empresa se chamasse Banco do Brasil, o grande e generoso banco, sempre a apresentar números grandiosos, notadamente no seu balanço, advindos não do embate com o mercado, mas da distribuição farta de recursos alocados pelo Tesouro Nacional, o que, se por um lado lhe assegurou o mérito de alavancar o desenvolvimento nacional, por outro, rendeu-lhe amargos prejuízos, que teriam levado qualquer instituição financeira, cujo dono não fosse o Governo, a abandonar o negócio.

Ignorando as práticas de mercado e cultuando valores ultrapassados de gestão, *a Casa*, que para acesso aos seus quadros exigia como um dos principais requisitos que o candidato fosse um excelente datilógrafo, acenando com a perspectiva de chegar ao topo da carreira por decurso de prazo, pela incorporação de promoções periódicas, e cuja cultura valorizava as máximas do "manda quem pode; obedece quem tem juízo" e do "antigüidade é posto", viu-se chegar ao final do século defasada em uma década em relação à concorrência.

Os ventos da globalização e essa lacuna de competitividade exigiram do Banco um grande esforço para se inserir no mercado, promovendo, num curto espaço de tempo, uma severa reformulação do seu posicionamento estratégico, estabelecendo ajustes de toda ordem, que lhe permitiram, como lhe é tradição, a apresentar grandes números, agora advindos da prática da boa técnica bancária, levando-o, apesar da lentidão com que se move, parte por seu tamanho e sua forte cultura burocrática, e parte pela ingerência do seu controlador majoritário, a concorrer em iguais condições com seus pares do setor privado.

Dentre os ajustes promovidos pelo Banco do Brasil, um dos mais traumáticos e que mais impactos causou à sua cultura organizacional foi seu Plano de Demissão Voluntária (PDV), que em 1995 atingiu fortemente o seu funcionalismo. A partir daí, alguns dos seus privilégios tornaram-se motivo de preocupação para os que fazem parte dos quadros dessa

empresa bicentenária: direitos conquistados ao longo de décadas (promoções periódicas, estabilidade, encarreiramento, entre outros), aos poucos foram sendo retirados, no rastro de um fenômeno chamado globalização, caindo por terra a crença na intocabilidade do direito adquirido, paradigma característico da cultura do *Entitlement* (BARDWICK, 1996, p. 11), colhendo entre surpresa e despreparada a maioria dos funcionários diante do novo emprego que agora lhes oferece o mercado e pelo qual têm que se habilitar diariamente.

Por outro lado, acha-se em curso uma verdadeira revolução do negócio bancário, tal como se conhece hoje, o que está a exigir dos bancos uma revisão completa de sua forma de interagir com clientes, concorrentes e demais agentes do mercado. E mais, redescobrir o homem, a pessoa nesse processo, agora não mais um "bancário" apenas, mas um profissional com novos perfis de competência, o resultado de um agregado de conhecimentos, habilidades e atitudes que o credenciam a compor o novo e desafiante cenário que se apresenta.

Nessa última década, em que cresceu a participação dos bancos estrangeiros, quando se assiste ao ingresso de novos e inusitados participantes - como Correios e agências lotéricas, além do comércio em geral, na captura potencial de transações, e em que a *Internet* proporciona a virtualização das operações e da própria intermediação bancária, criando possibilidades diversas através do comércio eletrônico, a indústria bancária revê seus processos de negócios e estuda a remodelação do seu suporte tecnológico.

É nesse quadro de mudanças estonteantes, com múltiplas oportunidades e ameaças, que o Banco do Brasil tem pela frente um enorme desafio sobre o rumo a tomar, face à sua importância para a economia nacional e à sua posição estratégica para o nosso mercado financeiro, um dos setores mais dinâmicos da nossa economia e um dos mais avançados do mundo, e que sofre uma verdadeira invasão dos grandes *players* mundiais do setor. Por outro lado, esse cenário exige dos funcionários do Banco redobrado esforço na busca de qualificação profissional compatível com as exigências do mercado e com o desafio que a instituição tem como fator de equilíbrio do segmento bancário nacional, preservando, ainda, a mística de ser a referência da qualidade profissional do setor.

Conforme proposta inicial, será discutida a aderência das práticas de gestão de pessoas do Banco do Brasil ao modelo de Ruano (2003, p. 28) acima exposto, através das diversas iniciativas da Empresa de compatibilizar as expectativas e necessidades dos seus funcionários, visando ao seu alinhamento com a estratégia corporativa:

(1) Ajuste das estratégias de RH às estratégias empresariais: na sua história em busca do aperfeiçoamento das relações com seus funcionários e visando à implantação do modelo de gestão por competências, o Banco realizou, de 1999 a 2003, quatro fóruns. Os três

primeiros foram denominados Fóruns de Recursos Humanos do Banco do Brasil e visaram ao compartilhamento de gestão de RH, a ampliação do relacionamento da área com seus clientes e a obtenção de subsídios para o aperfeiçoamento de suas políticas, diretrizes, estratégias e processos, participando, em média cerca de 80 funcionários escolhidos de forma aleatória, com representatividade de todas as regiões do País e níveis hierárquicos. O último, realizado em 2003, foi denominado 4º Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, e teve como objetivo estimular a geração de criticas e sugestões para aprimorar a gestão de pessoas e sistematizar o processo de escuta institucional para a construção compartilhada de novas políticas e diretrizes para a área. Teve a participação de todos os funcionários, em etapas local, regional, estadual e nacional.

A metodologia utilizada mobilizou toda a base do funcionalismo, em seu local de trabalho, de forma rápida, consistente, inclusiva, de baixo custo e de fácil operacionalização. Sustentada no construtivismo, essa metodologia orientou a configuração do Fórum em quatro etapas, e em cada uma delas os funcionários elegeram, democraticamente, um colega para participar da etapa seguinte, o que garantiu a legitimidade da escolha e a representatividade dos presentes em todas as etapas do Fórum. Na etapa local os funcionários se reuniram em seus locais de trabalho para debater 31 temas propostos. Na etapa regional, foram realizadas 90 reuniões, envolvendo 3.193 funcionários eleitos. Na etapa estadual, foram realizados 28 encontros, com 172 representantes, culminando com a etapa nacional que contou com a participação de 54 funcionários, também eleitos (BANCO DO BRASIL, 2006, p. 8)

As contribuições geradas no 4º Fórum foram acolhidas sem críticas ou votação, de modo a que todas as “vozes” pudessem chegar às áreas estratégicas da Empresa, se constituindo em um material constituído por 18.000 críticas e sugestões. Dos 31 temas propostos, o material analisado revelou que cinco englobaram 43% das contribuições: Remuneração, Ascensão Profissional, Treinamento, Qualidade de Vida no Trabalho e Benefícios (BANCO DO BRASIL, 2006, p. 8).

As críticas e sugestões, dentro dos cinco temas acima, mais recorrentes e importantes, receberam analise e tratamento adequado por parte do Banco, se incorporando às políticas, práticas e ações da área de gestão de pessoas e que repercutiram no dia-a-dia de cada unidade da Empresa e de seus funcionários.

(2) Ouvir e responder aos funcionários - prover recursos aos funcionários: em 2003, e já como reflexo das sugestões colhidas no 4º Fórum, foi criada a Ouvidoria Interna do Banco do Brasil, cujo objetivo era criar um canal de comunicação direta entre o público

interno e o Banco, de fácil acesso, onde os funcionários pudessem se manifestar livremente sobre a qualidade de seu relacionamento profissional com a Empresa, promovendo a interação entre ambos. A Ouvidoria Interna é parte de um projeto maior de implantação de uma gestão participativa no BB. Esse processo desafiador que está em andamento, faz da Ouvidoria uma instância permanente de repercussão de demandas legítimas do funcionalismo, fornecendo subsídios para a melhoria contínua das políticas, programas e processos de gestão de pessoas, estando aberta a todos os funcionários, estagiários e adolescentes-trabalhadores, garantindo o sigilo aos seus demandantes e preservando a confidencialidade das informações (BANCO DO BRASIL, 2006, p. 11).

(3) Feedback freqüente aos funcionários sobre sua atuação e gestão de desempenho: a Gestão de Desempenho por Competências (GDP) tem por finalidade principais a melhoria do desempenho no trabalho e a identificação de necessidades de treinamento para o desenvolvimento de competências, aproximando o contexto de trabalho do funcionário ao sistema de gestão de desempenho e à estratégia organizacional da Empresa. O instrumento de Gestão do Desempenho Profissional (GDP) do Banco do Brasil foi construído com base nos pressupostos do Balanced Scorecard (KAPLAN; NORTON, 1997), sendo o desempenho de funcionários e equipes de trabalho avaliado em cinco diferentes perspectivas: Estratégia e Operações, Satisfação do Cliente, Comportamento Organizacional, Resultado Econômico 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 indivíduo pode, 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 encontra descritos os treinamentos para o desempenho naquela competência, além de publicações internas, bibliografia, sites na Internet, cursos on-line, filmes e outras opções de aprendizagem.

FIGURA – 17: Trilhas de Aprendizagem para Aperfeiçoar o Desenvolvimento Profissional
Fonte: Banco do Brasil (2003).

A Figura 17, acima, apresenta as cinco perspectivas da GDP e os treze fatores de desempenho (competências profissionais) a elas associadas. É destacado 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, corresponde um conjunto de informações semelhantes. O sistema foi reformulado em 2005, incorporando o modelo de avaliação 360 graus (Figura 18) e a avaliação descendente foi substituída pela avaliação por múltiplas fontes: além da auto-avaliação, o funcionário é avaliado por três pares, pelo superior imediato e por seus subordinados, permitindo que conheça diversas percepções sobre seu desempenho e compare sua auto-avaliação com as que recebeu. A auto-avaliação substituiu, com vantagem, a possibilidade de discordância, estimulando o autodesenvolvimento, inibe conflitos e possibilita maior fidedignidade. Por outro lado, as competências avaliadas se reportam às atividades efetivamente desempenhadas pelos funcionários, estando vinculadas ao papel (espaço) ocupacional e à sua área de atuação, além da PLR não estar mais vinculada à GDP.

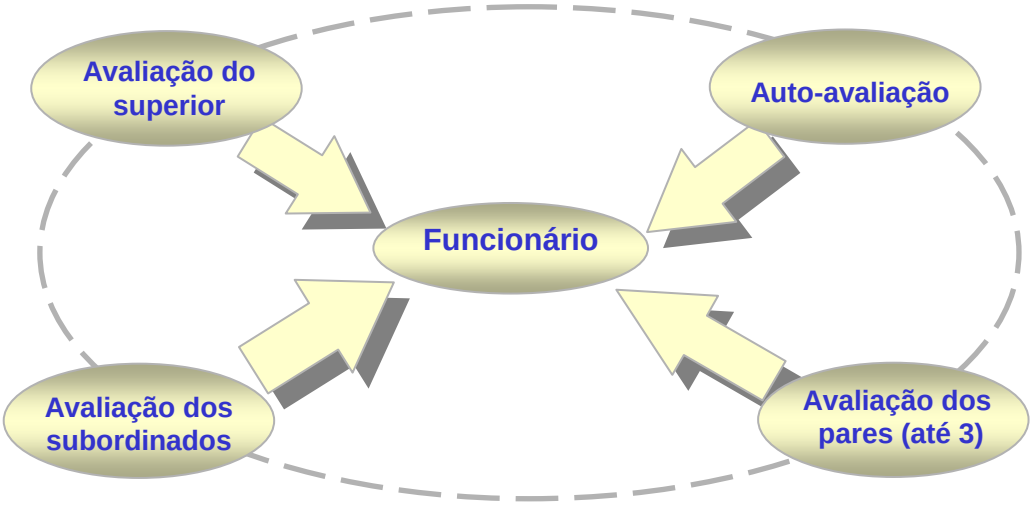


FIGURA – 18: Gestão de Desempenho Profissional - Avaliação 360°
Fonte: Banco do Brasil (2003).

(4) Práticas de monitoramento contínuo do ambiente organizacional: a pesquisa de clima do Banco do Brasil está sendo reformulada, buscando atender questões levantadas no 4º Fórum. Com periodicidade semestral, visa fundamentalmente verificar desvios das políticas e práticas de gestão de pessoas que possam comprometer as relações da Empresa com seus funcionários, com reflexos nas estratégias da organização e nos seus resultados. O Banco criou, também, o Programa de Reconhecimento, como forma de fortalecer auto-estima dos funcionários e o seu compromisso com a Empresa. Nesta prática, é o papel desenvolvido pela Ouvidoria Interna, um canal livre detectando de forma contínua o *feedback* de seus funcionários, lotados nas milhares de unidades da Empresa em todo o Brasil e no exterior, possibilitando, de forma rápida e contínua a detecção e solucionamento de eventuais problemas que venham afetar a gestão harmoniosa das pessoas na organização.

(5) Parcerias com instituições externas para a promoção de desenvolvimento: o Banco do Brasil oferece aos seus funcionários vários programas na área de desenvolvimento (BANCO DO BRASIL, 2006, p. 53):

(5.1) Programa de Educação Superior à Distância: atende, principalmente, regiões distantes dos grandes centros urbanos, sem instituições de ensino superior, em parceria com o

MEC, através do Programa Universidade Aberta do Brasil. Em 2006, a UAB já ofereceu 7.000 vagas de graduação em universidades públicas conveniadas.

(5.2) Programa BBMBA - Formação Específica e Formação geral: o acesso foi democratizado e suas vagas (cerca 6.000 em 1 ano) são distribuídas por todos os segmentos funcionais, sendo oferecido na modalidade à distância, podendo ser realizado em casa, com deslocamento para pólos regionais, para a realização de provas. Estão sendo disponibilizados, também, o MBA Executivo em Negócios Financeiros e o MBA Executivo em Gestão de Operações e Serviços, ministrados pelas universidades com melhor avaliação pela CAPES nos programas de Mestrado e Doutorado: FGV/RJ, PUC-RIO, UFRGS e UNB/INEPAD.

(6) Gestão de carreiras para compatibilizar projetos de desenvolvimento com desenvolvimento organizacional: o Banco do Brasil recruta e seleciona seus funcionários num mercado heterogêneo, onde não há uma formação específica para bancários. Por isso, a Empresa tem de desenvolver, internamente, um eficiente sistema de treinamento para que seus profissionais adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias ao desempenho de suas funções, através de um aprendizado que não terá mais fim durante toda sua carreira.

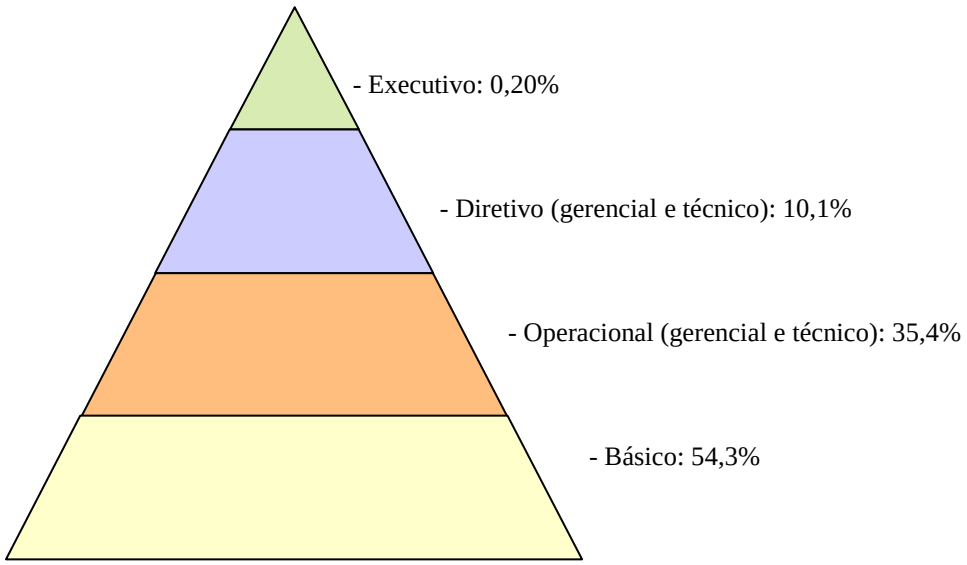


FIGURA – 19: Pirâmide de Carreiras do Banco do Brasil, conforme o Nível de Responsabilidade
Fonte: Banco do Brasil (2004).

Carreira pressupõe “progressão”, “evolução”, “percurso”. Não está associada à velocidade com que alguém sobe numa carreira, mas à superação sucessiva de etapas na direção de outras metas mais elevadas, ampliando seus níveis de responsabilidade, numa hierarquia que tem a forma de uma pirâmide. No Banco do Brasil, está distribuída de acordo com a Figura 19, isto é, para cada nível, existem vários cargos, estando a carreira distribuída

por 13 NRFs (Níveis de Responsabilidade Funcional), que podem ser percorridos através do Programa de Ascensão Profissional e de processos seletivos específicos, conforme a Figura 20, a seguir:

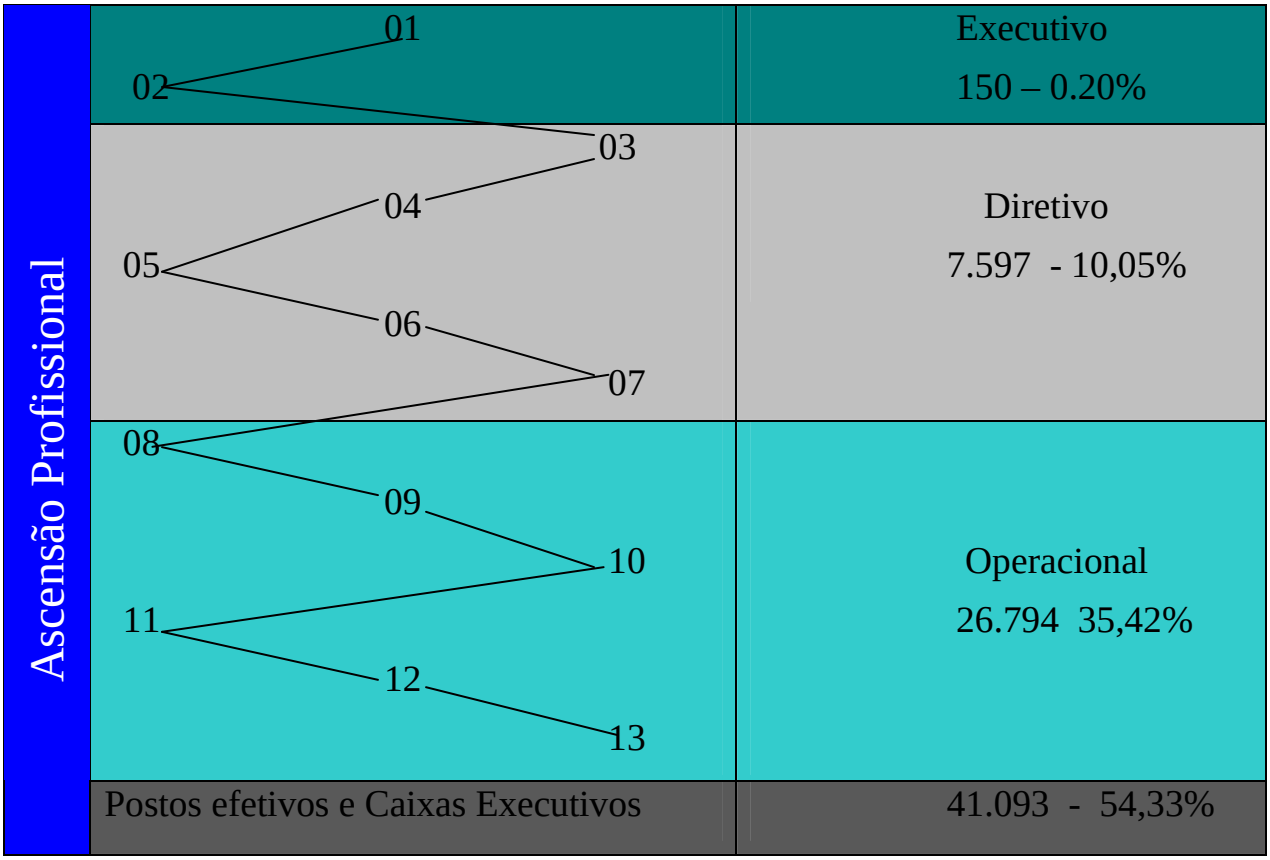


FIGURA – 20: Níveis de Ascensão Profissional no Banco do Brasil
Fonte: Banco do Brasil (2004).

Os cargos da carreira administrativa do Banco se dividem em três categorias: uma inicial básica e, depois, uma bifurcação conhecida como modelo de "cargos em Y", conforme diagrama da Figura 21, a seguir:

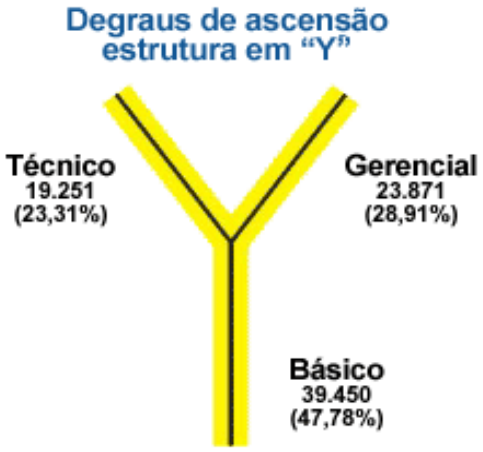


FIGURA – 21: Opções de Carreira no Banco do Brasil
Fonte: Banco do Brasil (2004).

Os cargos técnicos são aqueles cuja natureza demanda experiência e conhecimentos aprofundados e específicos em algumas áreas do conhecimento. São cargos de assessoria e consultoria.

Os cargos gerenciais são aqueles associados à gestão de processos e recursos. Envolvem atividades como planejamento, coordenação, controle e direção.

Os cargos, gerenciais ou técnicos, estão distribuídos em três níveis organizacionais:

(1) Nível Executivo: responde pela formulação e pelo cumprimento de políticas e estratégias corporativas e pelo concretização dos objetivos e metas estabelecidos;

(2) Nível Diretivo: responde pela implementação das políticas e estratégias corporativas, pela viabilização da implementação e pela consecução das ações necessárias a concretização dos objetivos e metas definidos;

(3) Nível Operacional: responsável pelo desenvolvimento de projetos, pela implementação das ações e pela execução das tarefas com cumprimento dos objetivos e metas definidos.

O Programa de Ascensão Profissional, esboçado na Figura 22, a seguir, foi criado em 2005, com o objetivo de estabelecer critérios claros de concorrência, priorizar a ascensão baseada no mérito e valorizar competências. Compreende as etapas de certificação, qualificação e comissionamento, constituindo-se num processo contínuo, que facilita o planejamento de carreira e fornece à Empresa um banco de talentos que possibilita o seu aproveitamento.

FIGURA – 22: Programa de Ascensão Profissional do Banco do Brasil

Fonte: Banco do Brasil (2004).

O sistema Talentos e Oportunidades (TAO) possibilita, também, o mapeamento e a avaliação dos conhecimentos e das competências dos funcionários, além de apresentar as oportunidades de encarreiramento e inscrição nas concorrências. É o grande sistema gestor de informações sobre competências e gestão de carreira e está sendo ajustado para permitir a mensuração das competências profissionais expressas no ambiente de trabalho, avaliadas na GDP por Competências.

Ademais, dentro do Programa de Ascensão Profissional, o Banco possibilita o acesso dos funcionários a certificações em temas necessários ao exercício dos diversos cargos, validando os conhecimentos dos funcionários tanto em certificações legais como voluntárias, através da contratação de instituições de reconhecida competência.

(7) Utilização dos meios de educação á distância: Para o Banco, o ensino superior à distância permite promover a formação urgente de funcionários desafiados a atuar em um mercado em crescimento tanto em novas tecnologias como em complexidade dos serviços bancários, exigindo pessoas dotadas de múltiplas competências voltadas à análise de conjunturas e à tomada de decisões.

Implantando uma mudança radical no processo de formação profissional, o Banco do Brasil escolheu universidades de renome, suas parceiras habituais no modelo de MBA presencial, e com melhor avaliação pela CAPES nos programas de Mestrado e Doutorado, a exemplo da FGV/RJ, PUC-RIO, UFRGS e UNB/INEPAD, sendo matriculados np MBA à distância, em um ano, 6.000 funcionários de todos os níveis hierárquicos, em todos os estados da Federação, através de tecnologias de educação à distância (EAD).

O Programa de Educação Superior à Distância do BB atende, principalmente, regiões distantes dos grandes centros urbanos, sem instituições de ensino superior, em parceria com o MEC, através do Programa Universidade Aberta do Brasil. Em 2006, a UAB já ofereceu 7.000 vagas de graduação em universidades públicas conveniadas.

A UniBB, Universidade Banco do Brasil, ampliou as oportunidades de capacitação dos funcionários, especialmente de treinamentos auto-instrucionais em mídia impressa, via internet e através da TV corporativa. Atualmente, o catálogo da UniBB oferece mais de 150 cursos desenvolvidos internamentos ou desenvolvidos em parcerias com Universidades e entidades externas.

(8) Remuneração vinculada à capacidade de entrega do funcionário: além da remuneração fixa que paga aos seus funcionários, em que são consideradas as características e responsabilidades de cada cargo, o equilíbrio externo com o mercado (pesquisa salarial) e o equilíbrio interno com Empresa, o Banco optou por aprimorar o modelo de distribuição de Participação nos Lucros e Resultados (PLR), como forma de remuneração variável que contemple todos os segmentos da Empresa, por entender que o esforço coletivo é valorizado quando as metas da Empresa são atingidas, além de crescerem com o lucro.

O programa, a partir do primeiro semestre de 2005, passou a distribuir uma parcela proporcional ao lucro líquido, igual para todos os funcionários, além da parcela que considera a contribuição direta da unidade e do funcionário, em função do seu cargo, conforme a Figura 23, a seguir:

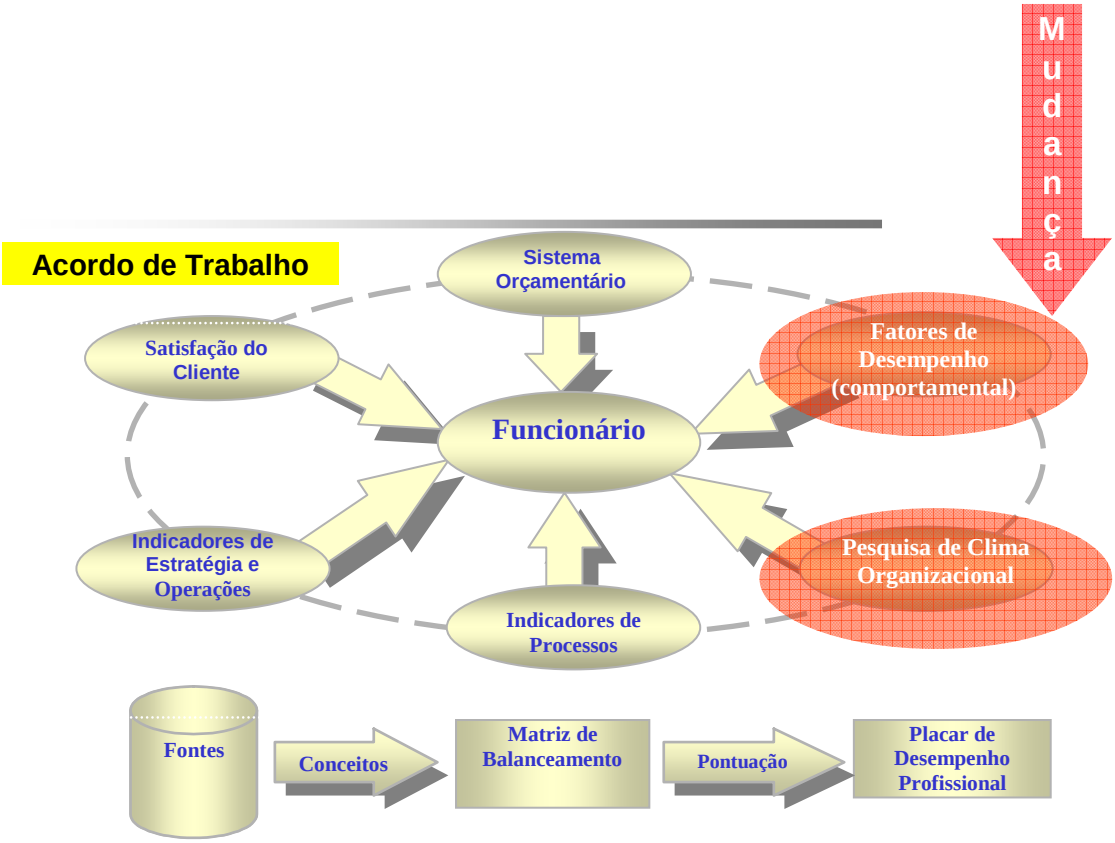


FIGURA – 23: Acordo de Trabalho e Remuneração do Banco do Brasil

Fonte: Banco do Brasil (2004).

(9) Aquisição/identificação de talentos: O Banco desenvolveu o sistema Talentos e Oportunidades (TAO), para possibilitar mapear e avaliar o conhecimento e as competências dos funcionários, além de apresentar as oportunidades de encarreiramento e impostação das concorrências. O TAO é o grande sistema gestor de informações sobre competências e gestão de carreira. Está sendo ajustado para permitir a mensuração das competências profissionais expressas no ambiente de trabalho, avaliadas na GDP por Competências.

A partir da análise acima empreendida, observa-se que as práticas de gestão de pessoas do Banco do Brasil, bem como a metodologia utilizada pela Empresa, atendem aos requisitos propostos por Ruano (2003, p. 28) para um modelo estratégico de gestão de pessoas, e que seu modelo atual de gestão de RH evolui para uma gestão por competências, segundo os conceitos citados no tópico anterior.

6.1.5 As Competências do Gerente Geral de Agência

Até pouco tempo, os bancos se relacionavam com seus clientes unicamente através de suas agências, realizando poucas e limitadas transações, utilizando, essencialmente, o contato humano, em que era forte a presença do gerente, detentor e armazenador de grande parte do conhecimento da clientela. Quando ia embora, levava consigo informações preciosas e, muitas vezes, o próprio cliente. Se, por um lado, esse tipo de relacionamento era rico em calor humano, confiança e lealdade, por outro, pecava pela baixa produtividade, compensada pela receita proporcionada pela inflação, mascarando a necessidade de ajustes nos processos até então praticados.

As novas tecnologias e os meios eletrônicos permitem uma estratégia de atendimento massificado de baixo custo, um gerenciamento adequado da base de clientes e a disponibilização de produtos competitivos por eles demandados. Para competir no futuro, o banco deverá estar diante do cliente a qualquer momento que ele deseje, apoiando-o e assessorando-o nas tomadas de decisão. Não se conceberá, em qualquer transação, que o banco não se apresente, pelo menos como opção, na vida cotidiana do cliente. Este não mais irá atrás do banco; haverá sempre um, disponibilizando a melhor solução. Afinal, um outro banco sempre estará nas teclas ao lado. Não haverá mercado cativo, e na disputa com os bancos estarão, também, empresas detentoras de tecnologia e de grande base de dados, como telefônicas e TV por assinatura. Ganhará quem detiver mais informações sobre o cliente e maior capacidade de gerenciar essa base de dados, transformando-a em agilidade negocial.

Como se vê, além das ameaças, os bancos têm muitas oportunidades a serem exploradas no futuro que, de tão rápido, se confunde com o presente. E como detentor de dados dos clientes, deverá ocupar, cada vez mais, o papel de intermediário nas transações comerciais, notadamente no comércio eletrônico, tanto no suporte tecnológico, como financeiro da operação. Ressalte-se que as novas tecnologias produzirão ganhos elevados de produtividade, à medida que agilizarão os processos internos, através do gerenciamento eletrônico de documentos e na disponibilização de informações necessárias às tomadas de decisão rápidas e seguras.

Nesse contexto, como se posiciona o gerente que hoje atua nos bancos? Qual o novo perfil de competências será exigido dos gerentes de banco? E no Banco do Brasil, como são desenvolvidas as competências de seus gerentes de agência?

Da mesma forma que a formatação dos bancos está se transformando rapidamente, não há dúvida de que a função de gerente sofreu mudanças radicais nos últimos

anos. As rotinas repetitivas, ainda hoje realizadas em grande escala, mas já executadas com larga vantagem de produtividade pelas máquinas, darão lugar a tarefas mais sofisticadas e desafiadoras, na medida em que passarão a agregar inteligência à sua execução. Do gerente de banco será exigida ampla capacidade de avaliação do negócio bancário e sua interação com os demais negócios, possibilitando à sua organização um posicionamento competitivo num mercado em contínua e rápida transformação.

Se o trabalho do gerente não é mais dizer às pessoas o que fazer, garantir a execução do trabalho, coletar dados, transmitir e processar informações, qual seria sua nova função? O papel do novo gerente é ser líder, criando estratégias, ao mesmo tempo, visionárias e realistas, determinado o rumo no qual a organização deve avançar e sendo seguido pelos seus colaboradores, na medida em que estes estão convencidos da validade de suas idéias.

Para isto deverão desenvolver novas competências, qualificando-se para superarem os *"gaps"* que surgirem com o obsoletismo das atuais, diante do ritmo acelerado das mudanças. Pois, segundo Kotter (1998, p. 22),

> [...] uma das principais aptidões que podem ajudar uma pessoa a exercer a liderança certamente é compreender o ambiente onde trabalha, seja ele qual for, ainda que de uma forma muito genérica. É difícil ter uma visão da empresa quando não se entende o que está acontecendo no mercado e no ambiente, ou quando não se entende o que está acontecendo na organização, quais seus pontos fortes e fracos.[...] suponho que a capacidade de se expressar bem e de forma articulada, de falar a respeito de suas várias visões seja vital para o líder, porque uma das coisas que os grandes líderes fazem é gastar muito tempo transmitindo idéias a outras pessoas. Entretanto, acredito que, mesmo além das aptidões, há outra coisa que também é importante e tem a haver com a paixão, entusiasmo, firme vontade de fazer a organização prosperar e alcançar um determinado conjunto de metas. Talvez até ir além das metas apenas econômicas.

No caso específico da organização em estudo, o acesso único aos seus quadros funcionais se dá por meio de concurso público, através do qual se recruta pessoas dos mais diversos tipos de formação e perfis, contingente este que irá fornecer, ao longo de um encarreiramento, indivíduos para exercerem a função de gerentes de agência.

Nos levantamentos e investigações empreendidos neste estudo, não se constatou um programa especifico de formação gerencial, e as competências esperadas do gerente geral de agência do Banco Brasil não constam, explicitamente, em nenhum instrumento formal de comunicação da organização. Nesta pesquisa, levantou-se no *site* do Banco (www.bb.com.br), no catálogo de cursos de gestão, destinados ao treinamento do seu corpo gerencial, os desempenhos listados como os esperados ao final de cada curso, e que estão vinculados a um conjunto de cinco competências gerenciais descritas no sistema de avaliação de desempenho do Banco, a GDP–Gestão de Desempenho Profissional, conforme Quadros 11 e 12 , a seguir:

1) Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos
2) Mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócio ambiental
3) Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para realização do trabalho, comunicando suas expectativas sobre o desempenho esperado
4) Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e *feedback* freqüente
5) Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria contínua da saúde e qualidade de vida de sua equipe

QUADRO – 11: Competências Esperadas do Gerente de Agência do Banco do Brasil
Fonte: Adaptado de Banco do Brasil (2006).

6.1.6 Gestão do Desempenho Profissional – GDP no Banco do Brasil

Conforme foi visto no Capítulo 3, muitos autores associam competência a desempenho, sugerindo uma qualidade para a resolução de problemas, uma melhor atuação profissional ou um destaque em resultados. Para Spencer; Spencer (1993, p. 9), “[...] serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho”; segundo Sparrow; Bognanno (1994, p. 3) “[...] representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico”. Outros, como Parry (1996), destacam que a competência pode ser medida conforme padrões estabelecidos e aperfeiçoada via treinamento e desenvolvimento. Nessa concepção, identifica-se uma necessidade para quantificar os avanços obtidos, em termos de níveis de competência. Porém, o padrão referencial parece se restringir a uma escala em que se avalia cada indivíduo frente a competências esperadas. A competência aparece também vinculada a resultados de objetivos estratégicos e organizacionais (Dutra, 2001). Empresas que se orientam por metas a serem atingidas em termos de negócio transferem essa mesma abordagem para as equipes e para os indivíduos. Nessa associação, as competências organizacionais começam a ser relacionadas às competências coletivas e individuais (MOURA; BITENCOURT, 2006, p. 4).

A metodologia de gestão do desempenho em vigor no Banco do Brasil, como já foi abordado neste capítulo, baseia-se nos pressupostos do *balanced scorecard* (Kaplan; Norton, 1997), tem como principais características: (1) avaliação 360 graus (todos os funcionários se avaliam entre si); (2) avaliação por competências (são descritos os comportamentos necessários, em situações de trabalho, em cada área de atuação e conforme o perfil do avaliado); (3) ênfase no desenvolvimento profissional (a GDP se comunica com os sistemas de gestão de pessoas, relacionados com o desenvolvimento e à ascensão profissional; (4) cinco perspectivas de desempenho alinhadas com as estratégias da empresa, com o propósito de gerar resultados e promover a cidadania organizacional: financeira, clientes,

comportamento organizacional, processos internos e sociedade; (5) desvinculação da participação nos lucros (BANCO DO BRASIL, 2006, p. 8).

PERSPECTIVAS	COMPETÊNCIAS	METAS
Financeira	- Demonstra conhecimento dos produtos e serviços relacionados à estratégia de sua área de atuação; - Identifica e aproveita oportunidades para o Banco, analisando o ambiente interno e o externo.	Não vinculadas à GDP e são negociadas via Acordo de Trabalho, semestralmente.
Clientes	- Presta atendimento com cortesia e agilidade, considerando as expectativas do cliente (interno e externo) e as orientações do Banco;	
Comportamento Organizacional	- Colabora com os colegas de trabalho, a fim de concretizar os objetivos do Banco em um clima de harmonia; - Demonstra iniciativa para solucionar problemas e aprender continuamente; **- Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos;** **- Mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco;** **- Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para a realização do trabalho e comunicando suas expectativas sobre o desempenho das pessoas;** **- Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportuinidades de *feedback* freqüente;** **- Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria continua da saúde e qualidade de vida de sua equipe.**	
Processos Internos	- Comunica-se (por escrito e oralmente) de forma clara, objetiva e acessível ao interlocutor; - Identifica riscos na realização das atividades sob sua responsabilidade e implementa ações adequadas; - Organiza suas atividades para realizá-las no tempo previsto, possibilitando a continuidade do processo de trabalho.	
Sociedade	- Direciona suas ações, levando em consideração os impactos sociais, ambientais e econômicos e os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco; - Estabelece parcerias com agentes sociais idôneos, em beneficio da comunidade local, preservando negócios e imagem institucional.	

QUADRO – 12: Gestão de Desempenho Profissional – GDP, do Banco do Brasil
Fonte: Adaptado de Banco do Brasil (2006).

O Quadro 12, acima, mostra que cada perspectiva é formada por um conjunto de competências, e representam desempenhos mais gerais, enquanto as competências descrevem desempenhos específicos. As metas são definidas para cada perspectiva e são diferentes em cada semestre, em função dos resultados esperados pela Empresa, e não estão vinculadas à GDP. No Quadro 12 (em negrito), as competências esperadas do gerente geral de agência, constantes do Quadro 11 estão restritas apenas à perspectiva Comportamento Organizacional.

Cada uma das perspectivas e suas respectivas competências estão definidas operacionalmente. Além disso, o Sistema GDP também oferece um conjunto de referenciais de desempenho para cada fator, de acordo com o segmento de cargo ao qual pertence o funcionário. Referenciais de desempenho são descrições do desempenho esperado do profissional, em cada fator, em função do papel ocupacional que esteja exercendo. Eles auxiliam no entendimento do fator a ser avaliado e representam o que a literatura comumente denomina de indicadores comportamentais de desempenho, ou âncoras.

A avaliação de desempenho é semestral e o processo avaliatório constitui um ciclo contínuo composto por três etapas: planejamento (acordo), acompanhamento e formalização. Adota-se a avaliação do tipo 360 graus, em que todos os funcionários se avaliam mutuamente, num sistema, ao mesmo tempo, ascendente, descendente e lateral, numa evolução do modelo anterior, em que apenas o superior imediato avaliava o desempenho de seus funcionários. A exceção à regra atual fica por conta dos gerentes, que não têm avaliação lateral.

Não expressou a competência	**Expressou pouco a competência (muito abaixo do esperado)**	**Expressou moderadamente a competência (pouco abaixo do esperado)**	**Expressou muito a competência (desempenho esperado pelo Banco)**	**Expressou de forma exemplar a competência (acima do esperado pelo Banco)**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

QUADRO – 13: Escala utilizada pelo Banco do Brasil para Avaliação de Desempenho dos seus Funcionários.
Fonte: Adaptado de Banco do Brasil (2006).

O Quadro 13, acima, expõe a escala de cinco pontos utilizada no processo de avaliação de desempenho dos seus empregados do Banco do Brasil, que prevê os seguintes benefícios: (1) funcionários: possibilidades concretas de desenvolvimento de competências através do PDC – Plano de Desenvolvimento de Competências, em função da identificação das principais necessidades de aprimoramento profissional, a partir dos conceitos obtidos nas competências que foram objeto de avaliação no ciclo que se encerra, lhe proporcionando, ainda, acesso mais facilitado às opções de capacitação e um melhor gerenciamento de sua carreira; (2) Gerentes: uso da GDP como instrumento de gestão, na sua atuação no papel de

gerente desenvolvedor, além de permitir mapear as competências da equipe e auxiliar no levantamento das necessidades de treinamento e capacitação de seus funcionários, e ainda diluindo os conflitos com os avaliados em função das múltiplas fontes de avaliação (360 graus); (3) Empresa: vinculação entre competências organizacionais e individuais, permitindo o mapeamento das competências profissionais existentes e a desenvolver (*gaps*), auxiliando no levantamento global das necessidades de treinamento.

6.2 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados

No tratamento estatístico dos dados coletados, foram utilizados os recursos do SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, um dos mais usados *softwares* para análises estatísticas na área de ciências humanas, disponíveis no mercado (KILIMNIK; LUZ; SANT'ANNA, 2003, p. 7), através de técnicas de análise exploratória de dados e testes estatísticos, apresentando os resultados na forma de tabelas, quadros e gráficos, permitindo a interpretação e a obtenção das respostas procuradas na pesquisa.

As respostas aos itens da pesquisa, após tratamento de dados faltantes, deram origem a matrizes, por grupo de competências, conforme esboço, a seguir:

Tabela 1: Matriz de Respostas aos Itens Competências Gerenciais

Competências	Amostra de Gerentes								Médias dos Conceitos
	1	2	3	4	5	.....	149	150	
1) Capacidade de alterar processos e estruturas.....									m1
2) Capacidade de entender e avaliar as contribuições									m2
3) Capacidade para orientar a equipe para elevados.....									m3
4) Capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar									m4
5) Estimula a participação dos funcionários nas									m5
6) Capacidade de pensar de forma criativa, incluindo ... . . 25) Adota medidas preventivas e corretivas para a									m6 m25
MÉDIAS POR RESPONDENTE	M1	M2	M3	M4	M5		M149	M150	mx Mx

Fonte: Dados da pesquisa.

6.2.1 Análise da Confiabilidade das Escalas

Com base nos dados obtidos, procedeu-se à análise métrica do instrumento utilizado no levantamento, para aferir a qualidade de mensuração da escala de opinião ou de avaliação das competências gerenciais, quanto à sua precisão e coerência, envolvendo testes de confiabilidade, validade e capacidade de generalização da mesma, através do cálculo do coeficiente *alfa de Cronbach* (α).

Para Malhotra apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005) uma escala pode ser considerada confiável quando sua aplicação, em sucessivas medições, resulta em resultados consistentes, referindo-se, pois, ao grau em que a mesma se encontra livre de erros aleatórios.

Neste estudo, como medida para a mensuração da confiabilidade de coerência interna das medidas analisadas, adotou-se o *coeficiente alfa*, também denominado *alfa de Cronbach*, e que varia entre 0 e 1. Esse teste verifica se os respondentes estão respondendo de maneira coerente e é considerado por Malhotra apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005) e Hair Jr. et al. (2005) como indicador consistente para análise da confiabilidade de uma escala.

Para Hair Jr. et al. (2005) muito embora não haja um padrão absoluto, valores de alfa de Cronbach iguais ou superiores a 0,70 refletem uma fidedignidade aceitável. Por outro lado, salientam que valores inferiores a 0,70 podem ser aceitos se a pesquisa for de natureza exploratória. Já Malhotra apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005) reconhece como aceitáveis valores de corte iguais ou superiores a 0,60. Considerando como valor de corte coeficientes alfa de Cronbach iguais ou superiores a 0,70, a Tabela 2, apresenta o resultado para os fatores obtidos como produtos finais das análises fatoriais procedidas.

Tabela 2: Análise de Confiabilidade da Escala

VARIÁVEIS	Nº DE ITENS	ALFA DE CRONBACH(α)
Competências Gerenciais	25	0,91

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, pois, que o valor de alfa de Cronbach obtido para a escala proposta nesta pesquisa situa-se em nível bem superior ao recomendado por Hair Jr. et al. (2005), podendo ser considerado excelente, sendo possível inferir que são fidedignas as escalas propostas para a mensuração dos construtos alvo deste estudo. Validadas as escalas, procede-se, a seguir, à análise exploratória dos dados obtidos junto aos profissionais pesquisados.

6.2.2 Descrição das Variáveis Demográficas e Profissionais

O conjunto dos dados apresentados na Tabela 3, a seguir, mostra um desequilíbrio entre o percentual de homens (93%) e o de mulheres (7%). Quanto à idade, a faixa de maior concentração de respondentes situa-se entre 41 e 50 anos (67%) e apenas 19% têm 40 anos ou menos. Relativamente ao tempo de banco, 70% dos gerentes pesquisados têm 21 anos ou mais e somente 6% deles têm 15 anos ou menos. Constata-se que 54% dos gestores declararam ter até 5 anos como gerente, dado que, associado ao tempo trabalhado na empresa, pode revelar um longo tempo de espera para se chegar ao cargo. É relevante observar que, embora 86%

dos profissionais pesquisados afirmaram ter 3º grau completo, 55% deles com pós-graduação, há, ainda um contingente de 14% que ainda não completaram este nível de escolaridade. As áreas de formação declaradas mostram uma concentração de 68% em Administração, Economia e Contabilidade.

Tabela 3: Descrição das Variáveis Demográficas e Profissionais dos Gerentes

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
Sexo	Masculino	93	93
	Feminino	07	7
Idade	30 a 40 anos	19	19
	41 a 50 anos	67	67
	51 a 60 anos	14	14
Tempo de Banco	10 a 15 amos	06	6
	16 a 20 anos	14	14
	21 a 25 anos	34	34
	Mais de 25 anos	36	36
Tempo de Gerência	Até 05 anos	54	54
	De 06 a 10 anos	18	18
	De 11 a 15 anos	17	17
	Mais de 15 anos	11	11
Grau de Instrução	3º Grau incompleto	14	14
	3º Grau Completo	31	31
	Pós-Graduação	55	55
Formação	Administração	39	39
	Economia	10	10
	Contabilidade	19	19
	Direito	09	9
	Engenharia	04	4
	Outros Cursos	19	19

Fonte: Dados da Pesquisa.

6.2.3 Análise Descritiva Exploratória dos Dados Obtidos

De acordo com Lovie apud Collis e Hussey (2005, p. 330), apresentações gráficas "[...] não apresentam meramente os dados numa forma diferente e mais compacta, mas ajudam positivamente na detecção e confirmação de hipóteses". Este recurso é utilizado para análise exploratória dos dados da pesquisa, apresentados nas tabelas a seguir, contendo dados relativos à percepção dos pesquisados quanto ao seu desempenho nas competências gerenciais formais requeridas e nas competências experienciais desenvolvidas.

Analisando-se a distribuição de freqüências apresentada na Tabela 4, a seguir, nota-se que, na percepção dos entrevistados, há um elevado nível de desempenho nas competências formais requeridas pelo Banco, refletido na predominância de respostas dadas nos dois últimos pontos da escala (4 e 5). Agrupando-se os percentuais de respondentes que atribuíram tais notas (4 e 5), destacam-se como as competências formais requeridas em que os gestores atribuíram melhores desempenhos: (CG 15) orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para a realização do trabalho, comunicando suas expectativas

sobre o desempenho esperado (91,9%); (CG 5) estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos (90,8%); (CG 10) mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócio-ambiental (86,7%).

Tabela 4: Auto-avaliação dos Gerentes quanto às Competências Formais Requeridas

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS FORMAIS	**ESCALA**					**TOTAL**
	1	2	3	4	5	4 + 5
Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos (CG 5).	0,0%	0,0%	9,2%	61,2%	29,6%	90,8%
Mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócio-ambiental (CG 10).	0,0%	1,0%	12,2%	70,4%	16,3%	86,7%
Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para a realização do trabalho, comunicando suas expectativas sobre o desempenho esperado (CG 15).	0,0%	1,0%	7,1%	78,6%	13,3%	91,9%
Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e feedback freqüente (CG 20).	0,0%	0,0%	23,5%	57,1%	19,4%	76,5%
Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria contínua da saúde e qualidade de vida de sua equipe (CG 25).	1,0%	2,0%	31,6%	56,1%	9,2%	65,3%
MÉDIA DE DESEMPENHO (MD4)	-	-	-	-	-	82,24%
MEDIANA (M4)	-	-	-	-	-	86,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 189), “uma média é uma maneira conveniente de descrever um conjunto de dados por meio de um único valor”, e “[...] a mediana (M) é o ponto médio de uma distribuição de freqüência que foi organizada por ordem de tamanho”.

Assim, com base nos dados expostos na Tabela 4, atendendo aos objetivos estabelecidos na estratégia metodológica desta pesquisa e visando a sintetizar a percepção dos gerentes pesquisados quanto ao atingimento do desempenho esperado pelo Banco, no conjunto das competências gerenciais formais investigadas, foi calculado um índice para refletir a média dos percentuais de assinalamentos nos conceitos 4 e 5, recebidos pelas competências gerenciais requeridas, o qual resultou no valor de (MD4) = 82,24%. Se, no entanto, a mediana for utilizada como índice de referência, para o mesmo conjunto de dados utilizados na Tabela 4, ter-se-á o valor (M4) = 86,7%.

Observe-se que, considerando-se quaisquer destes valores como ponto de corte de referência quanto ao atingimento do desempenho esperado para as competências formais requeridas pelo Banco, apenas nas competências CG 5, CG 10 e CG 15 (60% do total) os respondentes atingiram esse desempenho. Merece reflexão o desempenho observado na CG 25, muito abaixo nos dois índices calculados para a Tabela 4.

Análise idêntica àquela desenvolvida para as competências formais requeridas (Tabela 4), pode ser feita para a Tabela 5, abaixo, que mostra, na percepção dos pesquisados,

também uma predominância de elevados níveis de desempenho quanto às competências experienciais desenvolvidas, refletidos nos percentuais de assinalamentos nos conceitos 4 e 5.

Tabela 5: Auto-avaliação dos Gerentes quanto às Competências Experienciais Desenvolvidas

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EXPERIENCIAIS	ESCALA					TOTAL
	1	2	3	4	5	4 + 5
Capacidade de alterar processos e estruturas gerenciais para implementação de estratégias de mudança organizacional, inovando em produtos e serviços (CG 1).	4,1%	15,3%	29,6%	45,9%	5,1%	51,0%
Capacidade de entender e avaliar as contribuições das pessoas, retribuindo melhorias de desempenho e expressando expectativas com relação aos subordinados, através de feedback (CG 2).	0,0%	1,0%	11,2%	73,5%	14,3%	87,8%
Capacidade para orientar a equipe para elevados padrões de desempenho, estabelecendo metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados, delegar e motivar empregados a assumir responsabilidades para atingir um objetivo comum (CG 3).	0,0%	3,1%	14,3%	68,4%	14,3%	82,6%
Capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar informações, estabelecendo redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes (CG 4).	0,0%	1,0%	24,5%	65,3%	9,2%	74,5%
Capacidade de pensar de forma criativa, incluindo a solução de problemas com originalidade e autonomia, atuando de forma cooperativa em diferentes grupos e comunidades (CG 6).	0,0%	1,0%	19,4%	62,2%	17,3%	79,5%
Capacidade de entender os princípios do certo e do errado, mantendo uma conduta ética, como forma de resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios (CG 7).	0,0%	1,0%	11,2%	61,2%	26,5%	87,7%
Capacidade de se comunicar por escrito e oralmente, de formar a produzir entusiasmo e comprometimento das pessoas (CG 8).	0,0%	0,0%	21,4%	65,3%	13,3%	78,6%
Capacidade de assumir o papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão e a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem, agindo com segurança e sem hesitação frente aos desafios (CG 9).	0,0%	0,0%	8,2%	73,5%	18,4%	91,9%
Capacidade de dizer não para demandas não pertinentes assumindo, o controle sobre situações e eventos (CG 11).	1,0%	1,0%	20,4%	65,3%	12,2%	77,5%
Capacidade de compreender como a organização interage com o ambiente externo, captando com clareza sua visão do futuro (CG 12).	0,0%	1,0%	19,4%	72,4%	7,1%	79,5%
Capacidade de demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas, usando o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada (CG 13).	0,0%	0,0%	13,3%	72,4%	14,3%	86,7%
Capacidade de manter o foco nos resultados removendo, os obstáculos e percebendo as mudanças como oportunidades de melhoria (CG 14).	0,0%	0,0%	11,2%	67,3%	21,4%	88,7%
Capacidade de planejar um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos, focando a atenção em detalhes críticos para o sucesso das ações e para o atingimento de objetivos em situações incertas e complexas (CG 16).	0,0%	2,0%	31,6%	58,2%	8,2%	66,4%
Capacidade de aprender a partir dos próprios erros, modificando o comportamento em face de feedback, refletindo sistematicamente, sobre seu desempenho, e aceitando críticas sem atitude defensiva (CG 17).	0,0%	0,0%	12,2%	73,5%	14,3%	87,8%
Capacidade de buscar o desenvolvimento profissional e pessoal para satisfazer às necessidades de mudança (CG 18).	0,0%	2,0%	14,3%	66,3%	17,3%	83,6%
Capacidade de lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente, percebendo eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva das pessoas (CG 19).	0,0%	1,0%	25,5%	65,3%	8,2%	73,5%
Capacidade de identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação, tomados decisões realistas para cada uma delas (CG 21).	0,0%	1,0%	16,3%	80,6%	2,0%	82,6%
Capacidade de identificar problemas e compreender situações, produzindo opções, com intuição e lógica, antes de tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas CG 22).	0,0%	0,0%	10,2%	83,7%	6,1%	89,8%
Capacidade de dar feedback ao seu superior (CG 23).	1,0%	10,2%	48,0%	37,8%	3,%1	40,9%
Capacidade de compreender o caráter "solitário" de sua função e como isto pode influenciar nas suas decosões (CG 24).	0,0%	1,0%	29,6%	65,3%	4,1%	69,4%
MEDIA DE DESEMPENHO (MD5)	-	-	-	-	-	78,46%
MEDIANA (M5)	-	-	-	-	-	81,05%

Fonte: Dados da pesquisa.

E, da mesma forma como foram tratados os dados da Tabela 4, se agrupados os percentuais distribuídos dos conceitos 4 e 5 (coluna em cinza claro), obtém-se na Tabela 5, acima, destaque para as competências: (CG 9) capacidade de assumir o papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão e a responsabilidade pessoal para fazer as coisas

acontecerem, agindo com segurança e sem hesitação frente aos desafios (91,9%); (CG 22) capacidade de identificar problemas e compreender situações, produzindo opções, com intuição e lógica, antes de tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas (89,8%); (CG 14) capacidade de manter o foco nos resultados, removendo os obstáculos e percebendo as mudanças como oportunidades de melhoria (88,7%); (CG 2) capacidade de entender e avaliar as contribuições das pessoas, retribuindo melhorias de desempenho e expressando expectativas com relação aos subordinados, através de feedback (87,8%); (CG 17) capacidade de aprender a partir dos próprios erros, modificando o comportamento em face de feedback, refletindo sistematicamente, sobre seu desempenho, e aceitando críticas sem atitude defensiva (87,8%); (CG 7) capacidade de entender os princípios do certo e do errado, mantendo uma conduta ética, como forma de resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios (87,7%); (CG 13) capacidade de demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas, usando o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada (86,7%). Chama a atenção, no entanto, o baixo desempenho que os gestores apresentam na CG 23, capacidade de dar feedback ao seu superior (40,9%).

A média de desempenho para as competências experienciais desenvolvidas (MD5) atingiu 78,46%, constatando-se que 13 (65% do total) das competências listadas na Tabela 5, acima, superam este percentual. Caso a mediana (M5 = 81,05%) seja tomada como referencial para o atingimento de desempenho dos gerentes no grupo de competências da Tabela 5, ainda assim 10 (50% do total) destas competências superam este índice.

Quando comparamos os valores obtidos para o desempenho dos pesquisados nas competências da Tabela 5 com a média de desempenho calculada para as competências formais da Tabela 4 (MD4 = 82,24%), 10 das competências experienciais listadas da Tabela 5 superam esta marca. Caso o índice escolhido seja a mediana (M4) = 86,7%, 7 competências constantes na Tabela 5 igualam ou superam este valor.

Observa-se que, utilizando-se o critério homogêneo de médias e medianas das freqüências com que os pesquisados atribuíram conceitos às variáveis da pesquisa, ambos os grupos de competências não atingem totalmente ao desempenho esperado pelo Banco, uma vez que, na Tabela 4, somente 3 (60% do total) competências formais atingem os índices de referência (MD4) e (M4), enquanto na Tabela 5, 13 de suas competências (65% do total) superam sua média de desempenho (MD5) e 10 (50% do total) superam sua mediana (M5).

As Tabelas 6 e 7, a seguir, reforçam a análise exploratória da distribuição de freqüências acima apresentada. Elas mostram, através das médias e das medianas, calculadas

para os conceitos atribuídos pelos gestores para os dois grupos de competências pesquisadas, as tendências centrais daquelas competências com elevados níveis de desempenho na percepção dos pesquisados. O desvio-padrão, por outro lado, possibilita avaliar o nível de concordância dos respondentes em relação às questões da pesquisa.

Previamente à descrição dos resultados, vale lembrar que a mensuração do desempenho, na percepção dos pesquisados, nas competências gerenciais formais requeridas e nas competências gerenciais experienciais desenvolvidas, baseou-se em variáveis dispostas em uma escala tipo *Likert* de 5 (cinco) pontos, abrangendo opções de resposta no intervalo de 0 a 5, em que quanto mais próximo do limite superior da escala, maior o grau de desempenho nas competências investigadas.

Novamente, sintetizando a percepção dos gestores pesquisados quanto ao nível de desempenho apresentado no conjunto de competências investigadas, calculou-se a média geral dos conceitos atribuídos às competências gerenciais formais requeridas (MGF) na Tabela 6, que resultou no valor de 3,98 , índice que, considerando-se a escala de 0 a 5, ratifica o elevado grau de desempenho percebido pelos gerentes para estas competências.

Vale ressaltar, no entanto, que, tomando-se por base quaisquer dos critérios de referência, média e mediana, ou média geral (MGF), na Tabela 6, embora os dados obtidos revelem, na percepção dos profissionais amostrados, um elevado nível de seu desempenho nas competências formais avaliadas, com destaque entre aquelas listadas na Tabela 6, para as competências (em cinza claro) CG 5, CG 10 e CG 15, ainda assim, somente estas 3 competências atingiriam o desempenho esperado pelo Banco, ratificando o resultado encontrado na Tabela 4, anterior.

Tabela 6: Níveis de Desempenho dos Gerentes nas Competências Formais Requeridas

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS FORMAIS	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PADRÃO	MÍN.	MÁX.
Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos (CG 5).	4,20	4,00	,591	3	5
Mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócio-ambiental (CG 10).	4,02	4,00	,574	2	5
Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para a realização do trabalho, comunicando suas expectativas sobre o desempenho esperado (CG 15).	4,04	4,00	,496	2	5
Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e feedback freqüente (CG 20).	3,96	4,00	,657	3	5
Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria contínua da saúde e qualidade de vida de sua equipe (CG 25).	3,70	4,00	,707	1	5
MÉDIA GERAL (MGF):	3,98	4,00			

Fonte: Dados da pesquisa.

Idêntico raciocínio pode ser desenvolvido com os dados da Tabela 7: enquanto, na percepção dos gestores pesquisados, 6 competências (em cinza escuro) CG 2, CG 7, CG 9, CG 13, CG 14 e CG 17 se destacam, atingindo o desempenho esperado (conceito 4), no total, 12 (60%) delas (cinza claro + cinza escuro) superam a média geral dos conceitos atribuídos às competências gerenciais experienciais (MGE = 3,87), o que também ratifica os resultados encontrados na Tabela 5, acima.

Tabela 7: Níveis de Desempenho dos Gerentes nas Competências Experienciais Desenvolvidas

Competências Gerenciais Experienciais	**MÉDIA**	**MEDIANA**	**DESVIO PADRÃO**	**MÍN.**	**MÁX.**
Capacidade de alterar processos e estruturas gerenciais para implementação de estratégias de mudança organizacional, inovando em produtos e serviços (CG 1).	3,33	4,00	0,939	1	5
Capacidade de entender e avaliar as contribuições das pessoas, retribuindo melhorias de desempenho e expressando expectativas com relação aos subordinados, através de feedback (CG 2).	4,01	4,00	0,547	2	5
Capacidade para orientar a equipe para elevados padrões de desempenho, estabelecendo metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados, delegar e motivar empregados a assumir responsabilidades para atingir um objetivo comum (CG 3).	3,94	4,00	0,639	2	5
Capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar informações, estabelecendo redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes (CG 4).	3,83	4,00	0,592	2	5
Capacidade de pensar de forma criativa, incluindo a solução de problemas com originalidade e autonomia, atuando de forma cooperativa em diferentes grupos e comunidades (CG 6).	3,96	4,00	0,641	2	5
Capacidade de entender os princípios do certo e do errado, mantendo uma conduta ética, como forma de resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios (CG 7).	4,13	4,00	0,636	2	5
Capacidade de se comunicar por escrito e oralmente, de formar a produzir entusiasmo e comprometimento das pessoas (CG 8).	3,92	4,00	0,586	3	5
Capacidade de assumir o papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão e a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem, agindo com segurança e sem hesitação frente aos desafios (CG 9).	4,10	4,00	0,507	3	5
Capacidade de dizer não para demandas não pertinentes, assumindo, o controle sobre situações e eventos (CG 11).	3,87	4,00	0,668	1	5
Capacidade de compreender como a organização interage com o ambiente externo, captando com clareza sua visão do futuro (CG 12).	3,86	4,00	0,537	2	5
Capacidade de demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas, usando o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada (CG 13).	4,01	4,00	0,527	3	5
Capacidade de manter o foco nos resultados removendo, os obstáculos e percebendo as mudanças como oportunidades de melhoria (CG 14).	4,10	4,00	0,565	3	5
Capacidade de planejar um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos, focando a atenção em detalhes críticos para o sucesso das ações e para o atingimento de objetivos em situações incertas e complexas (CG 16).	3,72	4,00	0,639	2	5
Capacidade de aprender a partir dos próprios erros, modificando o comportamento em face de feedback, refletindo sistematicamente, sobre seu desempenho, e aceitando críticas sem atitude defensiva (CG 17).	4,02	4,00	0,517	3	5
Capacidade de buscar o desenvolvimento profissional e pessoal para satisfazer às necessidades de mudança (CG 18).	3,99	4,00	0,634	2	5
Capacidade de lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente, percebendo eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva das pessoas (CG 19).	3,81	4,00	0,586	2	5
Capacidade de identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação, tomados decisões realistas para cada uma delas (CG 21).	3,84	4,00	0,447	2	5
Capacidade de identificar problemas e compreender situações, produzindo opções, com intuição e lógica, antes de tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas (CG 22).	3,96	4,00	0,404	3	5
Capacidade de dar feedback ao seu superior (CG 23).	3,32	4,00	0,741	1	5
Capacidade de compreender o caráter "solitário" de sua função e como isto pode influenciar nas suas próprias decisões (CG 24).	3,72	4,00	0,552	2	5
MÉDIA GERAL (MGE):	3,87	4,00			

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados descritos na análise exploratória acima sugerem, no conjunto, em razão da semelhança dos valores observados no atingimento do desempenho esperado, para ambos os grupos de competências, que as performances dos gerentes pesquisados nas competências formais requeridas e nas competências experienciais desenvolvidas são semelhantes, sendo importante ressaltar que os desvios-padrão observados sinalizam baixa dispersão nos resultados, significando elevada coerência nas respostas dos pesquisados.

6.2.4 Análise Fatorial Exploratória dos Dados Obtidos

Segundo Tabachnick e Fidell (2001) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), a análise fatorial exploratória é uma técnica estatística aplicada a um conjunto de variáveis quando o pesquisador está interessado em descobrir quais formam subconjuntos coerentes e relativamente independentes uns dos outros.

Para Hair Jr. et al. (1998) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), a análise fatorial exploratória se presta a diversos propósitos, dentre eles a análise da dimensionalidade das medições. Nesse caso, a suposição é que todas as variáveis constantes das escalas podem ser agrupadas em fatores que garantam a unidimensionalidade das medidas. Um segundo objetivo da análise fatorial exploratória é verificar se todos os indicadores constantes das medições são realmente relevantes para a pesquisa.

E, de acordo com Hair Jr. et al. (1998) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), essa relevância pode ser constatada de cinco maneiras. Nesta investigação serão abordadas apenas três maneiras: a primeira é a medida de adequação da amostra, obtida por meio do teste *Kaiser-Meier-Olkin* - KMO. Contido no intervalo [0, 1], quanto mais próximo de 1 (um) for o valor obtido, melhor a adequação da amostra. Uma segunda maneira, por sua vez, baseia-se na análise da comunalidade dos indicadores, medida que indica o grau em que os itens encontram-se associados à combinação linear gerada pelo fator extraído. Finalmente, a terceira forma utilizada é a análise da carga dos indicadores.

Nesta pesquisa, com base em Hair Jr. et al. apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), e em estudos realizados por Borges-Andrade (1995) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), foi considerado como ponto de corte cargas iguais ou superiores a 0,30.

Segundo Tabachnick e Fidell (1989) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), essa análise é aplicada quando se deseja descobrir quais variáveis são correlacionadas entre si, formando subconjuntos (fatores) que são relativamente independentes entre si. Em estudos de natureza exploratória, como é o caso deste, essa técnica é empregada para descrever e tentar

compreender os relacionamentos existentes entre variáveis ou, ainda, para gerar hipóteses ou suposições a respeito do agrupamento dessas variáveis em fatores. Quanto à amostra, Tabachnick e Fidel (2001) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005) afirmam que alguns autores consideram razoáveis amostras com pelo menos 200 sujeitos e muito boas aquelas com mais de 500 componentes. A regra geral é a existência de pelo menos 5 respondentes para cada variável observada, o que contempla a amostra de gestores em estudo.

Utilizou-se a análise fatorial com o propósito de revelar padrões de correlação entre as competências, bem como verificar a existência de dimensões subjacentes a elas, que permitissem identificar sua vinculação com os papéis e modelos propostos por Quinn et al. (2005), um dos objetivos específicos deste estudo.

Inicialmente, os 25 itens do instrumento foram submetidos à análise dos componentes principais, visando a estimar o número de componentes e verificar a fatorabilidade dos dados. Foi obtida uma medida de adequação amostral *Kayser-Meyer-Olkin* (KMO) igual a 0,819, valor que, segundo Pereira (1999) apud Brandão (1999), indica uma boa adequação dos dados à análise fatorial. Para determinar o número de fatores, utilizou-se como critérios: o valor dos *eigenvalues* (ou autovalores, têm a função de avaliar a contribuição do FATOR ao modelo construído pela análise fatorial: um valor pequeno sugere pequena contribuição do FATOR na explicação das variações das variáveis originais); o *scree plot* (plotagem dos *eigenvalues*); cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,30; e a existência de significado ou semelhança semântica entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator.

Na análise dos componentes principais, realizada com tratamento *pairwise*, indicou um primeiro componente com *eigenvalues* elevado (8,27), que explicava 33,07% da variância total da matriz de correlações, enquanto o segundo, o terceiro e o quarto componentes apresentavam *eigenvalues* bem menores: 1,62, 1,58 e 1,41, respectivamente. Considerando a grande diferença entre os *eigenvalues* do primeiro e dos demais fatores, o *scree plot* apresentou-se como indicativo de uma solução unifatorial, haja vista a mudança brusca de inclinação da curva de plotagem do primeiro componente em relação aos demais. Mesmo com esse indício da unidimensionalidade das variáveis, decidiu-se realizar outros testes, à medida que 4 componentes apresentaram *eigenvalues* superiores a 1,0, o que indica, segundo Tabachnick e Fidel (1989) apud Sant'anna, Moraes e Kiliminik (2005), a possibilidade de extração de até 4 fatores.

Dessa forma, foram realizadas extrações com diversos números de fatores (até 4), utilizando-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring* – PAF), a fim de observar a existência de significado ou semelhança semântica entre as variáveis

agrupadas nos diversos fatores, bem como os índices de consistência interna destes. Empregou-se a rotação oblíqua (*direct oblimin*) para extrair os fatores, à medida que se pressupunha a possibilidade de haver correlações entre eles. Para verificar os índices de consistência interna, utilizou-se o a*lfa de Cronbach* (α), coeficiente que reflete o grau de covariância dos itens entre si, que, segundo Pasquali (1997) apud Brandão (1999), é o índice geralmente utilizado para estimação da fidedignidade das variáveis constantes de cada fator.

A Tabela 8, abaixo, apresenta, após as análises fatoriais, os 25 ítens destinados à mensuração do desempenho dos gestores, agrupados em quatro fatores.

Tabela 8: Agrupamento das Competências Gerenciais por Fator, após Análise Fatorial

ITEM	FATOR I	FATOR II	FATOR III	FATOR IV	*COMUNALIDADES* (h2)
CG 3	0, 802				0,692
CG 14	0, 677				0,517
CG 6	0, 611			0,361	0,553
CG 1	0, 599			0,424	0,607
CG 5	0, 583				0,471
CG 2	0, 580		0,392		0,559
CG 15	0, 580		0,571		0,665
CG 10	0, 504	0,351			0,470
CG 4	0, 502	0,432			0,480
CG 19	0, 408				0,355
CG 13		0, 753			0,642
CG 12		0, 680		0,381	0,629
CG 22		0, 611			0,533
CG 21		0, 546	0,328		0,504
CG 9	0,355	0, 488			0,395
CG 25	0,356	0,446	0,302		0,455
CG 17			0, 623		0,437
CG 18			0, 609		0,519
CG 24			0, 568		0,410
CG 20	0,466	0,339	0, 491		0,573
CG 8		0,413	0, 468		0,423
CG 23				0, 659	0,546
CG 11		0,334		0, 618	0,518
CG 16				0, 562	0,571
CG 7				0, 545	0,363
Eigenvalues	8,27	1,62	1,58	1,41	
Variação Explicada (%)	33,07	6,50	6,34	5,64	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com a extração de até 4 fatores, verificou-se um elevado índice de consistência interna destes ($\alpha > 0,90$), mas não foi possível identificar semelhança semântica entre as variáveis agrupadas em cada fator, nem a existência de significado subjacente a esse agrupamento. Nenhuma variável obteve carga fatorial inferior a 0,30, mas 13 delas (em cinza claro, na Tabela 8) mostraram-se híbridas, à medida que apresentaram cargas significativas em mais de um fator, não servindo, portanto, como indicativos de dimensionalidade**.**

A solução unifatorial, portanto, confirmou-se como a mais adequada para a amostra. Antes da extração do fator único, eliminou-se 4 variáveis (em cinza escuro, na Tabela 8): (CG 19) capacidade de lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente, percebendo eventos, problemas e oportunidades a partir da

perspectiva das pessoas; (CG 23) capacidade de dar feedback ao seu superior; (CG 16) capacidade de planejar um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos, focando a atenção em detalhes críticos para o sucesso das ações e para o atingimento de objetivos em situações incertas e complexas e (CG 7) capacidade de entender os princípios do certo e do errado, mantendo uma conduta ética, como forma de resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios.

Estas competências, embora apresentassem cargas fatoriais superiores a 0,30, mostraram-se problemáticas quanto à identificação de significado ou semelhança semântica. Além disto, a variável (CG 19), além de ter recebido uma média abaixo da media geral na percepção do desempenho dos gestores, apresentou, também, baixa carga fatorial e baixa *comunalidade*. O item (CG 23) recebeu a menor das médias atribuídas pelos pesquisados ao seu desempenho, além de ter um desvio-padrão elevado na amostra. A variável (CG 16) também foi eliminada por ter recebido média abaixo da média geral, enquanto a variável (CG 7), por sua vez, foi eliminada por apresentar baixa *comunalidade*.

Tabela 9: Competências correlacionadas aos Modelos Recursos Humanos e Metas Racionais

ITEM	CARGAS	*COMUNALIDADES* (h2)
CG 3 Capacidade para orientar a equipe para elevados padrões de desempenho, estabelecendo metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados, delegar e motivar empregados a assumir responsabilidades para atingir um objetivo comum.	0, 802	0,692
CG 13 Capacidade de demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas, usando o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada.	0, 753	0,642
CG 14 Capacidade de manter o foco nos resultados removendo, os obstáculos e percebendo as mudanças como oportunidades de melhoria.	0, 677	0,517
CG 17 Capacidade de aprender a partir dos próprios erros, modificando o comportamento em face de feedback, refletindo sistematicamente, sobre seu desempenho, e aceitando críticas sem atitude defensiva.	0, 623	0,437
CG 22 Capacidade de identificar problemas e compreender situações, produzindo opções, com intuição e lógica, antes de tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas.	0, 611	0,533
CG 18 Capacidade de buscar o desenvolvimento profissional e pessoal para satisfazer às necessidades de mudança.	0, 609	0,519
CG 05 Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos.	0, 583	0,471
CG 24 Capacidade de compreender o caráter "solitário" de sua função e como isto pode influenciar nas suas decisões.	0, 568	0,410
Eigenvalues: 8,27; Variação Explicada (%) : 33,07		

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 9, acima, mostra as cargas fatoriais (todas superiores a 0,550) e as *comunalidades* (h_2) das 8 variáveis restantes, seu *eigenvalues* e a variância total explicada (33,07%), agrupadas em um único fator ($\alpha = 0,91$), denominado Recursos Humanos e Metas Racionais, em função de seus significados e semelhança semântica.

A estrutura proposta por Quinn et al. (2003), com os 8 papéis e as 24 respectivas competências do líder, associados a quatro modelos gerenciais, correspondendo a 2 papéis e a 6 competências para cada um dos modelos (seção 3.6.2, Figura 9), é utilizada como

referencial para realização da presente investigação. Segundo estes autores, para obter um bom desempenho como líder gerencial, não basta ao gerente desenvolver-se fortemente num único papel, pois, por mais longe que isso possa levá-lo em sua carreira, não será necessariamente garantia de uma boa liderança gerencial, observando-se que os melhores líderes apresentam um comportamento complexo, sendo capazes de integrar papéis contraditórios. Por outro lado, um indivíduo pode se comprometer de tal forma com um dado papel, que perde o contato com seu oposto, o que pode tornar ineficiente uma pessoa normalmente eficiente, pela redução de sua complexidade comportamental.

A extração de apenas um fator e a correlação que os significados e as semelhanças semânticas das competências gerenciais listadas na Tabela 9 apresentam, tomando-se como referência os modelos e os papéis propostos por Quinn et al. (2003) como relevantes para o desempenho eficaz dos gerentes, guardam coerência com o resultado da pesquisa preliminar deste estudo, em que os pesquisados concordam que 42,85% das competências experienciais por eles desenvolvidas vinculam-se aos papéis de mentor e facilitador, do Modelo das Relações Humanas (QUINN et al. 2003).

Este resultado, analisado isoladamente, pode deixar transparecer que as competências dos gerentes pesquisados estão limitadas, no âmbito da classificação proposta por Quinn et al. (2003), apenas aos dois papéis do Modelo de Relações Humanas. Numa análise mais atenta, há que se ponderar que a análise fatorial com uma extração mais ampla de fatores, mostra que as competências gerenciais (todas com cargas fatoriais significativas) dos indivíduos pesquisados estão distribuídas por todos os papéis dos modelos propostos pelos autores citados, evidência que se apresenta coerente com a função gerencial, para cujo desempenho se exige um conjunto diversificado de competências, que, por sua vez, correspondem a diversos conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e cuja aplicação é necessária para consecução de determinado propósito.

A propósito, Le Boterf (2003) confirma essa particularidade da noção de competência, ao comentar que o profissional reconhecido como competente é aquele capaz de mobilizar diversos recursos (conhecimentos, capacidades, recursos emocionais) em torno de uma ação ou realização no trabalho, condição que merece maior ênfase naqueles que desempenham a função gerencial.

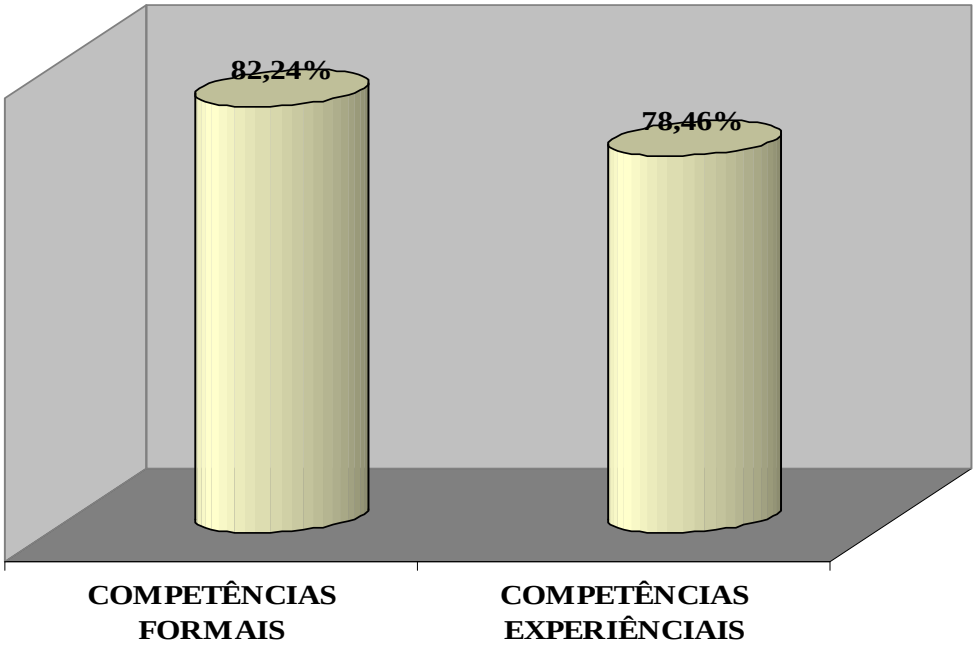
Esta visão é coerente com a perspectiva de Quinn et al. (2003), de que, para obter um bom desempenho, não basta ao gerente desenvolver-se fortemente em um único papel e que os melhores líderes apresentam um comportamento complexo, sendo capazes de integrar papéis contraditórios.

6.3 Análise das Diferenças entre as Médias Atribuídas

Um dos objetivos a que este estudo se propôs foi verificar a existência de discrepância na percepção dos gestores quanto ao seu desempenho nas 5 competências formais e nas 20 competências experienciais.

Já na distribuição de freqüências (Tabelas 4 e 5), as médias gerais dos conceitos atribuídos pelos pesquisados se mostraram muito próximas, conforme Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Médias Gerais da Distribuição Freqüências de Desempenho (MD) Atribuídas pelos Gerentes às Competências Gerenciais Formais e Experienciais



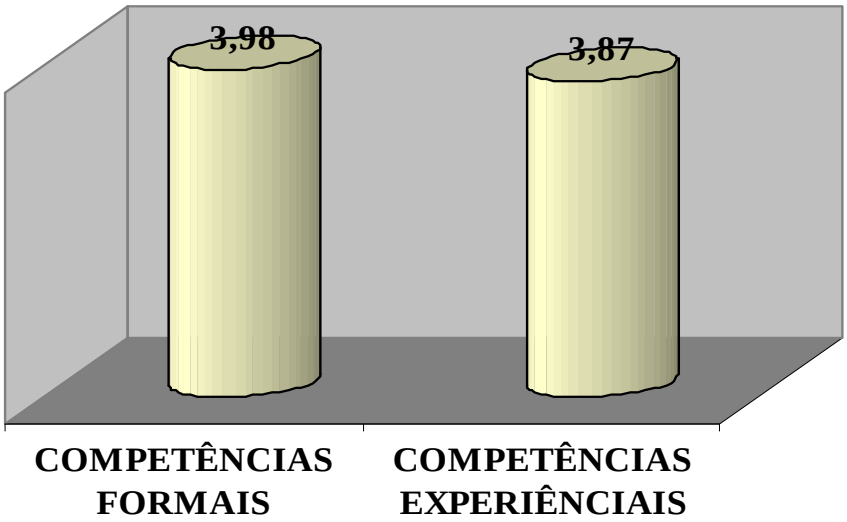
Fonte: Dados da Pesquisa

Realizou-se, então, análise de variância, seguida de teste *Tukey*, visando a verificar se eventuais variações nas percepções eram atribuíveis a flutuações aleatórias ou suficientemente grandes para sugerir a existência de diferenças significativas ($p < 0,05$) entre as médias amostrais (WONNACOTT; WONNACOTT, apud BRANDÃO, 1999). Ressalta-se que os itens, quando analisados individualmente, foram submetidos à análise MANOVA *One-Way* (análise múltipla de variância), tendo em vista a possibilidade de inflacionar o erro do tipo I (informações de significância falsa), caso fosse utilizada a técnica ANOVA (análise de variância simples).

A média geral das competências formais (MGF = 3,98) não resultou, também, significativamente superior ($p = 0,0276$) à média geral das competências experienciais (MGE

= 3,87), conforme Gráfico 2, abaixo. Esta pequena diferença entre as médias mostra-se coerente com um dos pressupostos desta pesquisa, e pode significar que ambos os grupos de competências estudados se complementam, apresentando, na percepção dos respondentes, um desempenho compatível com o esperado pelo Banco.

Gráfico 2: Médias Gerais (MG) dos Conceitos de Desempenho Atribuídos pelos Gerentes às Competências Gerenciais Formais e Experienciais



Fonte: Dados da Pesquisa

Esta pequena vantagem decorre do fato das competências formais terem forte significado e semelhança semântica como variáveis do fator Recursos Humanos (todas receberam carga fatorial neste fator, embora quatro delas tenham sido excluídas por critérios técnicos), identificados na análise fatorial, e também possam sofrer a influência de um viés decorrente da familiaridade dos gestores com as citadas competências, por estas fazerem parte do sistema de avaliação de desempenho da empresa em que trabalham, sendo possível que as reconheçam com maior importância.

Estes resultados dão respaldo ao pressuposto desta pesquisa de que o desempenho dos pesquisados nas competências experienciais atende aos níveis esperados pelo Banco.

6.4 Análise da Dinâmica da Lacuna das Competências

As Figuras 24 e 25, a seguir, ilustram, numa perspectiva individual e dinâmica, como as lacunas (*gap*) de competências se comportam ao longo do tempo, numa analogia ao modelo proposto por Ienaga apud Brandão(1999) para a identificação da lacuna (*gap*) de competências no âmbito organizacional.

É relevante lembrar que o "*gap*" não tem a dimensão de um número, mas apenas registra a discrepância entre os conjuntos de competências atuais (conhecidas, formais ou estabelecidas como suficientes) e as competências necessárias (requeridas no ambiente de trabalho, emergentes, não conhecidas). E sempre existirá, com menor ou maior dimensão, a depender da intensidade e da direção das ações que estejam a atuar sobre as competências atuais (linha declinante), tornando-as obsoletas, ou sobre as competências necessárias (linha ascendente), por exigência do próprio ambiente em que atuam os profissionais.

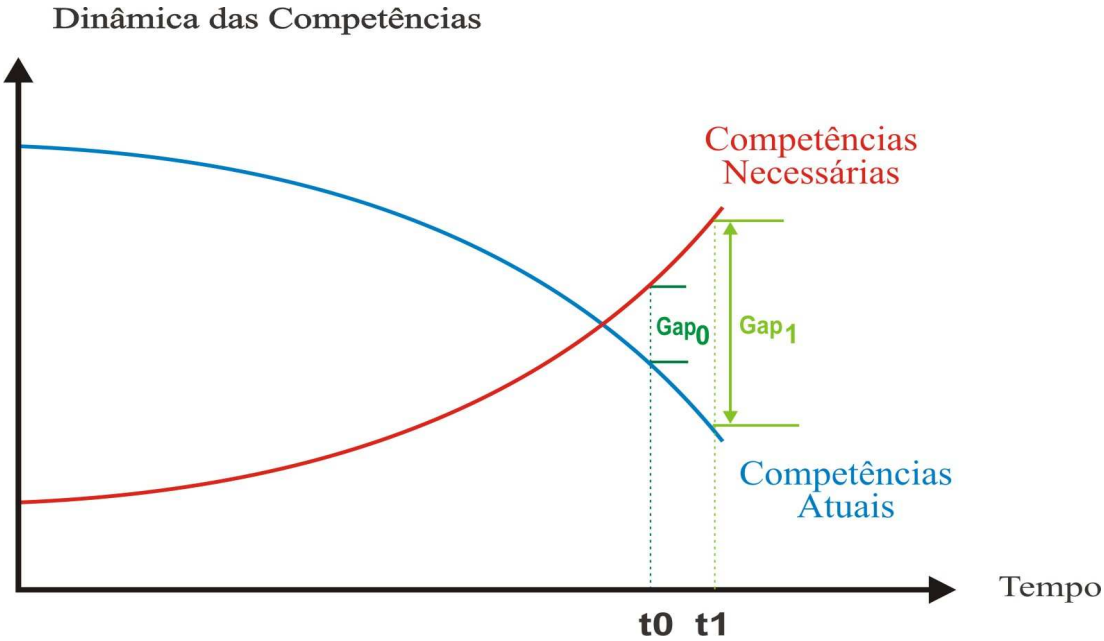


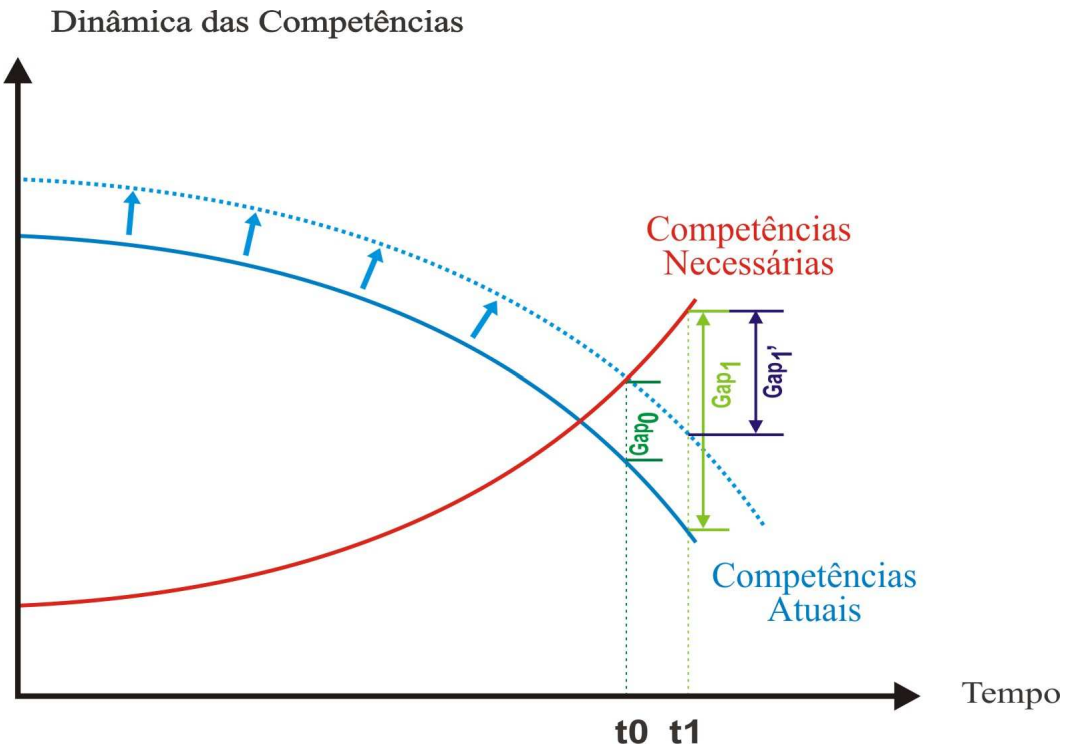
FIGURA – 24: Dinâmica da Lacuna (*gap)* de Competências ao longo do Tempo
Fonte: Adaptado de Ienaga apud Brandão (1999).

Na Figura 24, acima, observa-se que, na ausência de ações que minimizem eventual lacuna de competências, há uma tendência natural de crescimento da lacuna (Gap0 para Gap1), ao longo do tempo (t0 para t1), seja em razão da obsolescência das competências que o indivíduo detem (atuais), seja como decorrência de um aumento da complexidade do ambiente externo, que lhes exige o desenvolvimento de novas competências (necessárias).

A Figura 25, a seguir, ilustra essa dinâmica em dois momentos que são partes de um mesmo movimento: no momento I, se nada acontecer ao longo do tempo, como foi visto acima, haverá um crescimento no "*gap*" (Gap1 > Gap0). A existência de ações (forças), ao longo do tempo, que levem os indivíduos a desenvolverem as competências necessárias requeridas nas suas tarefas, mesmo que parcialmente, contribuem para elevar a curva das competências atuais a um novo patamar (linha pontilhada), reduzindo a lacuna (*gap*) final (Gap1' < Gap1). O momento II pode ser entendido como resultante das mesmas ações citadas, que agem, simultaneamente, reduzindo a demanda pelas competências necessárias, que se

incorporam às atuais, deslocando a curva das competências necessárias para um nível inferior (linha pontilhada), produzindo o mesmo resultado (Gap1’ < Gap1).

MOMENTO I



MOMENTO II

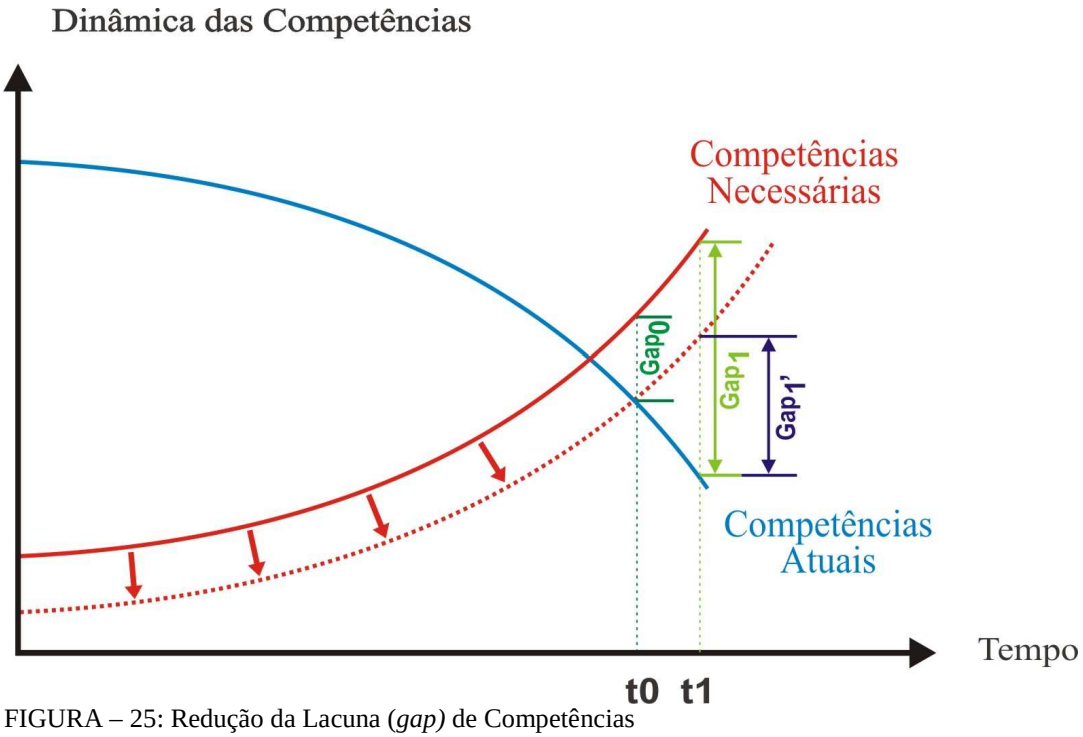


FIGURA – 25: Redução da Lacuna (*gap)* de Competências
Fonte: Adaptado de Ienaga apud Brandão (1999).

Observe-se que este movimento não necessariamente reduz o "*gap*" inicial (Gap0). Ele apenas contribuiria para minimizar a lacuna (Gap1) que naturalmente aconteceria se nada fosse feito, ao longo do tempo.

Como foi mencionado anteriormente, a lacuna (*gap*) de competências não tem a dimensão de um número e as competências se caracterizam pela sua transitoriedade. Daí a importância de seu monitoramento e de seu mapeamento, para que a organização possa, continuamente, conhecendo essa lacuna, planejar ações visando minimizá-la, propiciando o desenvolvimento de novas competências, alinhadas com seu intento estratégico, que lhe garantam o atingimento de objetivos e resultados planejados. E mais, se possível, que os próprios indivíduos as identifiquem e as desenvolvam, pois a dinâmica da formação das novas competências que lhe são requeridas pelas situações de trabalho supera a sua disponibilidade para buscá-la nos canais formais de aprendizagem.

A seguir, são apresentadas as considerações finais e complementares sobre esta pesquisa e algumas recomendações, bem como sugestões para desenvolvimento de novos estudos a respeito das competências gerenciais e da sua gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar, na percepção dos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, em que medida a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas no seu ambiente de trabalho e não supridas pelos programas formais de capacitação do Banco.

Este objetivo teve como pressuposto que as novas competências gerenciais requeridas no seu dia-a-dia de trabalho, em função das mudanças constantes no ambiente de negócios em que atuam, e não supridas pelos programas formais de desenvolvimento gerencial do Banco, são desenvolvidas pelos gerentes gerais de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará, através da aprendizagem experiencial.

Considera-se o objetivo principal e, por conseqüência, o pressuposto geral atingidos, uma vez que, na percepção dos gestores estudados, das 80 competências descritas no instrumento de pesquisa preliminar (Apêndice I), 65 (81,25%) delas foram consideradas pelos respondentes como desenvolvidas pela via experiencial (aprendizagem experiencial), considerando-se, para tanto, como critério para escolha, apenas as competências que receberam mais de 71% de assinalamentos como experienciais, muito embora todas elas tenham recebido, no mínimo, 30% de assinalamentos como sendo experienciais. Deste total,

conforme metodologia já descrita na seção 5.7.5, das 25 competências que compuseram o instrumento da pesquisa final (Apêndice II), 20 (80%) eram competências reconhecidas pelos respondentes como sendo experienciais.

Este resultado é significativo, pois além de atender, juntamente com a pesquisa documental e as consultas aos analistas da Gestão de Pessoas do Banco, para identificação das 5 competências gerenciais formais, requeridas pela qualificação formal da empresa (Quadro 11), aos objetivos específicos (1) e (2) deste estudo, está em linha com a visão construtivista de aprendizagem adotada nesta pesquisa e defendida por Dewey apud Grohmann (2003), de que o conhecimento é fruto da interação do indivíduo e o seu meio, numa conexão entre a teoria e a prática, representando uma postura ativa do aprendiz.

Além disto, a magnitude deste dado evidencia a lacuna (*gap*) existente entre as competências gerenciais esperadas pelo programa formal de desenvolvimento gerencial do Banco e as competências necessárias ao exercício da função de gerente geral de agência, apropriadas, na percepção dos gestores pesquisados, através da aprendizagem experiencial, no seu dia-a-dia de trabalho, constatação esta que atende ao objetivo específico (3) desta pesquisa e se integra ao conceito de competência adotado neste estudo e definido por Zarifian (2001) como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre situações profissionais com as quais ele se defronta.

Considera-se, também, alcançado o objetivo específico (4), uma vez que os resultados descritos na analise exploratória acima sugerem, no conjunto, em razão da semelhança dos valores observados no atingimento do desempenho esperado (Gráfico 1), para ambos os grupos de competências, que as performances dos gerentes pesquisados nas competências formais requeridas e nas competências experienciais desenvolvidas são também semelhantes, sendo importante ressaltar que os desvios-padrão observados sinalizam baixa dispersão nos resultados, significando elevada coerência nas respostas dos pesquisado, sendo desprezível o "*gap*" encontrado.

O objetivo (5) pode, igualmente, ser considerado atendido, na medida em que a análise fatorial revelou um único fator, cuja correlação entre os significados e as semelhanças semânticas das suas variáveis (Tabela 9) permite identificar as competências dos gestores avaliados como vinculadas aos papéis de mentor e facilitador, do Modelo das Relações Humanas (QUINN et al., 2003), guardando coerência com o resultado da pesquisa preliminar deste estudo, em que os pesquisados concordam que 42,85% das competências experienciais por eles desenvolvidas têm esta associação com o construto destes autores.

Diante do exposto e do fato de não se constatar, nas consultas aos registros do Banco, o conhecimento do real processo de aprendizagem de seus gerentes, considera-se como atendidos todos os pressupostos específicos da presente pesquisa, tendo como evidência a discrepância entre as competências formais (de conhecimento do Banco) e as competências experienciais (levantadas por esta pesquisa), em que se comprova que os programas institucionais de capacitação do Banco não proporcionam aos seus gerentes gerais de agência no Estado do Ceará a totalidade das competências gerenciais requeridas no seu dia-a-dia de trabalho, e que os gerentes pesquisados suprem essas competências através da aprendizagem experiencial, com seu desempenho nestas competências atendendo ao esperado pelo Banco.

CONSIDERAÇOES COMPLEMENTARES

Os resultados obtidos nesta pesquisa são consistentes e estão integrados com o seu referencial teórico, na medida em que estão alinhados com a visão dinâmica que busca entender como os pesquisados se movem para desenvolver as competências requeridas no seu ambiente de trabalho (IENAGA apud BRANDÃO, 1999), e são coerentes com uma nova perspectiva de aprendizagem gerencial, onde o conhecimento é algo em constante construção e tem uma forte ligação com a prática do trabalho.

A metodologia mostrou-se adequada aos propósitos estabelecidos e a confiabilidade e aplicabilidade dos instrumentos se revelaram confiáveis para o escopo deste trabalho. A expressiva participação (índice de retorno) dos respondentes indica motivação sobre o tema, revelando um campo rico para analise e identificação das especificidades das competências que os pesquisados desenvolvem no dia a dia de trabalho.

Os resultados obtidos possibilitam inferir que a pesquisa poderá ser replicada em trabalho posteriores, através de metodologia semelhante a aqui proposta, sendo válido analisar possível viés na participação de gestores do interior e da capital, ambientes negociais que apresentam complexidade diferenciada.

Com relação à elevada demanda pelo conjunto das competências investigadas, cabe resgatar a observação de Gitahy e Fischer apud Sant’anna; Moraes e Kilimnik (2005) quanto à propagação de uma síndrome da construção de super-homens entre os gerentes, bem como destacar na analise destas competências a intensidade na demanda por competências descritas por Aubrum e Orofiamma apud Sant’anna; Moraes e Kilimnik (2005) como de terceira dimensão, que se caracterizam não por serem habilidades manuais, nem por conhecimentos técnicos, mas, por qualidades pessoais e relacionais.

Sabe-se que a empresa tem influência decisiva no conteúdo da aprendizagem de seus gerentes não só por meio do estabelecimento de competências esperadas, mas também pelo mapeamento e acompanhamento que realizam. Nesse mapeamento os gerentes devem ser analisados pelos seus chefes e subordinados e recebem notas compatíveis com os seus desempenhos, e o *feedback* é de extrema valia neste processo. Nesta pesquisa os gerentes expressaram grande dificuldade (a menor média atribuída entre as competências pesquisadas) neste quesito, quando se trata de dar *feedback* aos seus superiores. Preocupa ainda mais se esta dificuldade se estender também aos seus subordinados.

Sugere-se a realização de estudos complementares visando a determinar os estilos de aprendizagem predominantes dos gestores analisados, dentro do modelo proposto por Kolb apud Fae (2006), sendo útil a criação de sistemas informatizados para a captação e tratamento de dados sobre o desenvolvimento profissional dos seus gerentes, contribuindo para que os setores responsáveis pela gestão das competências gerenciais possam acompanhar e desenvolver políticas adequadas nesta área, crítica para a consecução dos objetivos organizacionais.

Como sugestões para pesquisa de aprofundamento, reflexo de observações obtidas ao longo deste estudo, coloca-se a seguinte indagação: será que o gerente, em sua correria diária, tem tempo e disposição para refletir criticamente, ponto central no processo de aprendizagem proposto por Kolb apud Grohmann (2003)? Será que esses profissionais percebem a importância deste processo?

Uma importante implicação prática deste estudo seria, a partir dos resultados obtidos, possibilitar aos gestores refletirem sobre outras variáveis situacionais e individuais que podem estar interferindo no seu desenvolvimento profissional. Isto pode ser útil para um melhor entendimento dos diversificados ambientes de trabalhos em que atuam esses gestores.

Por fim outra indagação a ser esclarecida por pesquisas posteriores é quanto às recompensas que possam constituir fatores que motivam a aprendizagem profissional dos respondentes. Intrínsecas, como a satisfação que o trabalho gerencial oferece aos participantes da pesquisa, ou extrínsecas, como as condições financeiras proporcionadas pela organização. Ou ainda, a motivação explicada por um conjunto de recompensas específicas de cada sujeito e que podem ser importantes e determinantes no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. **As Formas de Aprendizagem Utilizadas por Gestores no Desenvolvimento de Competências.** In: **Anais do 28º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Curitiba: ANPAD, 2004.

_____; DUTRA, M. L. S. **Projeto pedagógico:** uma proposta para o desenvolvimento de Competências de Alunos do Curso de Administração, com Foco no Empreendedorismo. In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Brasília: ANPAD, 2005.

ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. **Competências ou cargos:** uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, nº 4, outubro/dezembro 2001.

ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais:** facilitando o aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ASHTON, Chris; HAFFENDEN, Mike; LAMBERT, Andrew. The "fit for purpose" HR function. Corporate Research Forum. Strategic HR Review. Vol.4, Iss. 1, Nov/Dec. 2004.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **A Economia Brasileira.** Boletim Anual 2007. Disponível em www.bcb.gov.br . Acessado em 29.07.2008

BANCO DO BRASIL. **Ecos**: Resultados do 4º Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental. Brasília: Universidade Banco do Brasil, 2006.

_____. Banco do Brasil em Grandes Números. Brasília: 2007. Disponível em: www.bb.com.br. Visitado em 07.05.2008.

BERNDT, A.; IGARI, C. O. **A aprendizagem vivencial do docente em administração:** uma análise do instrumento "*LEARNING STYLE INVENTORY*". In: **Anais do 28º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Curitiba: ANPAD, 2004.

BRANDÃO, H.P. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UnB, 1999.

BRITO, L. M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem:** instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. 1 ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

BRUNO, M.L. **Selecionar por competências.** In: NERI, A. Gestão de RH por competências e empregabilidade. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. cap. 4, p. 73-104.

_____ ; GUIMARÃES, T. A. **Gestão de competências e gestão de desempenho**: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? In: **Anais do 23º Encontro da**

Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - *ENANPAD*. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para aluno de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial.** Rio de Janeiro: Campus, 1998

DEL MAESTRO FILHO, A.; DIAS D. V. Modernização Organizacional e Práticas Inovadoras de Treinamento: Um Modelo Relacional de Estudo com Profissionais de Organizações Mineiras. In: Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - *ENANPAD*. Salvador: ANPAD, 2006.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamenta. **Sistema Financeiro: bancos ganham muito e empregam poucos.** Disponível em www.diap.org.br. Visitado em 03.09.2008

DUTRA, J. S. **Administração de Carreiras:** Uma Proposta para repensar a Gestão de Pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Gestão de pessoas com base em competências**. In: DUTRA, J. S. Gestão por competências. São Paulo: Gente, 2001.

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

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional:** Oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem:** Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001- Cap. 1 – p.15 a 38.

ELKJAER, B. **Em busca de uma teoria de aprendizagem social.** In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem:** Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001 - Cap. 5, p.100 à 118.

FAE, R. **Processo de Aprendizagem com Base no Ensino a Distância – Um Estudo de Caso.** In: **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*.Salvador: ANPAD, 2006.

FEBRABAN. O setor bancário em números. São Paulo: 2008. Disponível em www.febraban.com.br. Acessado em 18.06.2008.

FENWICK, T. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.4, p. 243-273, 2000.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. **Modelos de Gestão por Competência:** Evolução e Teste de uma Proposta. In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Brasília: ANPAD, 2005.

FERNANDES, O. G. **Avaliação das competências gerenciais em relação às competências organizacionais, na perspectiva do alinhamento estratégico.** Dissertação de Mestrado (Escola de Administração). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial**: De Taylor aos nossos dias. São Paulo: Pioneira, 2002.

FISCHER. R**. A construção do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil**: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEA-USP, 2002.

FISCHER, A. L. **O conceito de modelo de gestão de pessoas**: modismo e realidade em gestão de Recursos Humanos nas empresas brasileiras In: DUTRA, J. S. Gestão por competências. São Paulo: Gente, 2001.

FLEURY, A. e FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional:** As experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, M. T. L. **Modelo de Gestão de pessoas por competências**. In: Curso Aberto em Gestão por Competências. 1º, 1999, *Anais.* São Paulo: PROGEP FIA/FEA-USP. 1999.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I.A. **Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho:** suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem contínua. 2005.278 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

_____. **A avaliação de desempenho é um instrumento adequado para medir impacto de treinamento?** In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Brasília: ANPAD, 2005.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

GROHMANN, M. Z. **Reflexões sobre uma Aprendizagem Organizacional (parcialmente?) Construtivista.** In: **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** – *ENANPAD*. Atibaia/SP: ANPAD, 2003.

_____ ; BOBSIN, D. **Premissas Construtivistas Vivenciadas na Realidade Gerencial.** In: **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Salvador: ANPAD, 2006.

GUBMAN, Ed. HR Strategy and planning: From birth to business results. Human Resource Planning. New York: 2004. Vol. 27, Is. 1, p. 13-23. th Ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.

HAIR JR., J. F. et al. *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

_____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro:** estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã. São Paulo: Campus, 1995.

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. **Professor Universitário**: O Sentido do seu Trabalho e o Desenvolvimento de Novas Competências em um Mundo em Transformação. In: **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** – *ENANPAD*. Atibaia/SP: ANPAD, 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, EDUSP, 1980.

KILIMNIK, Z. M; LUZ, T. R.; SANT'ANNA, A. S.Estará a crescente demanda por novas competências sendo devidamente sustentada por uma modernidade de políticas e práticas de gestão? In: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – *ENANPAD*. Atibaia-SP: ANPAD, 2003.

KOLB, D. Experiential Learning. Englewood Clitfs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOTTER, J. P. - Os Líderes Necessários. *HSM MANAGEMENT*, O Melhor de 97, São Paulo, Savana, Edição Especial, p. 18-23, 1998.

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

LEITE, J. B. D. **Relações entre conhecimento e trabalho no contexto de uma instituição financeira:** a experiência do Banco do Brasil. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education.* v. 3, nº 2, p. 49-72, 1999.

LOIOLA, E.; NÉRIS, J.S. e BASTOS, A.V.B. **Aprendizagem em organizações:** mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCIA, A. D. e LEPSINGER, Richard; **Modelos de competência**: apontando fatores críticos de sucesso nas organizações. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco: 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. P. Alegre: Bookman, 2001.

MARTINI, F. Z. et al.Medidas de las actitudes ante las nuevas tecnologias em contestos laborales: el questionários de actitudes ante las nuevas tecnologias (ANT/25). In: CONGRESSO OFICIAL DE PSICOLOGIA, 2 1990, Madrid: Colégio Oficial de Psicólogos, 1990, p. 11-118.

MELO, M.C. O. L. O. **O exercício da função gerencial em tempos de novas tecnologias organizacionais:** da gestão profissional à gestão compartilhada. In. ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20, 1996, Rio de Janeiro.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. - **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia:** um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Trad. Nivaldo Montigelli Jr. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MIRVIS, P. H. *Work in the 20th Century: Américas Trends and Tracts, Visions and Values, Economis and human Developments.* ed. rev. Cambridge, MA: Ruli Press, 1985.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico da pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA M. C. C.; BITENCOURT C. **Articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais** © RAE- eletrônica - v. 5, n. 1, Art. 3, jan./jun. 2006 www.rae.com.br/eletronica .

MOURÃO, L. e Colaboradores. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, J.S.F. O Modelo de Competência – a Gestão da Força de Trabalho segundo o Sexo In: **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Salvador: ANPAD, 2006.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRAHALAD, C.K. **A Competência essencial**. H.S. Management, São Paulo, n.1, p.6- 11, mar./abr. 1997.

____. **Reexame de competências**. H.S. management, São Paulo, n.17, p.42-52, nov./dez. 1999.

PRANGE, C. **Aprendizagem organizacional:** desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e**

organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001- Cap. 2 – p.41 a 63.

QUINN, R. E. et al. **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. 3. ed., Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RESENDE, E. **O Livro das competências:** desenvolvimento das competências, a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

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

ROCHA, C. L. C.; LIMA, M. A. M.; MARINELLI, M. **Modelo de gestão por competências:** valorizando o conhecimento, as habilidades e as atitudes em organizações cearenses. In: LIMA, M. A. M. **Educação, competências e desempenho**: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

RODRIGUES, S. **O Grande desafio de alinhar missão, estratégia e competência**. Artigo disponível em http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4495&org=9, visitada em quatro de agosto, 2006.

RUANO, A. M. **Gestão por competências**: uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RUAS, R. L. et al. **Aprendizagem Organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; Ghedine, T.; DUTRA, J. S. D.; BECKER, G. V.; DIAS, G. B**. O Conceito de Competência de A à Z:** análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004 In: **Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Brasília: ANPAD, 2005.

SAMMARTINO, W. **A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais.** Tese de Doutorado apresentada à FEA/USP – São Paulo, 2002.

SANT'ANNA; MORAES, L. F. R.; KILIMNIK, Z. M. **Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho:** um estudo de diagnóstico comparativo. RAE-Eletrônica – v. 4, n. 1, Art. L, jan/jun, 2005. Disponível em http://www.rae.com.br/eletrônica. Acesso em 22.11.2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B.; CUNHA, C. J. C. A. **Aprendizagem de gerentes**: a perspectiva da experiência vivida. In: **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração** - *ENANPAD*. Salvador: ANPAD, 2006.

STEWART, T. A. **O capital intelectual.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **A riqueza do conhecimento:** o capital intelectual e a organização do século XXI. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SÜFERT, W. R. **O pensamento enxuto nos serviços:** Um estudo de caso no setor bancário brasileiro. Dissertação de Mestrado apresentada à UFRJ/COPPEAD. Rio de Janeiro, 2004.

WATKINS, K.; MARSICK, V. Toward a theory or informal and incidental learning in organization. *International Journal of Lifelong Education*, v. 11, nº 4, p. 287-300, 1992.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

TRASATTI, S.R. **Treinamento de competências funcionais:** Moldando o futuro organizacional pelas pessoas In: NERI, A. Gestão de RH por competências e empregabilidade. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. cap. 2, p. 29-49.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução ao estudo em ciências sociais**: o estudo qualitativo em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. In: Seminário educação profissional, trabalho e competências. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, trabalho e transferência de tecnologias, mimeo, 2001a.

_____. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001b.

APÊNDICE I

Fortaleza(CE), 15 de dezembro de 2.007

Prezado(a) Colega Gerente Geral,

O levantamento em anexo visa a obtenção, de acordo com sua percepção, de subsídios para a pesquisa por mim realizada, como mestrando do MPA – Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Federal do Ceará, com a finalidade de elaboração de dissertação, cuja problemática versa sobre a formação de competências gerencias requeridas no ambiente de trabalho e não supridas pelos programas formais de capacitação, entre os gerentes do Banco do Brasil no Ceará.

Ressalte-se a relevância deste trabalho para gerentes e organizações, considerando que os programas institucionais de treinamento e desenvolvimento tendem a gerar um "*gap*" (lacuna) entre as competências desenvolvidas nesses programas e aquilo que é efetivamente apropriado como competências no ambiente de trabalho (BOUTEILLER apud RUAS, 1999, p. 15). Objetiva-se, assim, estabelecer conexões de como as situações que surgem no cotidiano do trabalho e o contexto em que os indivíduos estão inseridos podem ser veículo num processo de aprendizagem em ação que possibilite o desenvolvimento de competências gerenciais.

Para sua contextualização, citamos, no Anexo A, conceitos aqui utilizados. **Peço sua colaboração no sentido de não preencher sem antes esgotar todos os esforços para analisar cuidadosamente cada item**. É essencial que sua resposta reflita exatamente o seu modo de pensar. Não existem respostas certas ou erradas. É imprescindível conhecer a sua opinião: favor devolver o formulário para a Ag. Aerolândia (3646-3), a/c deste pesquisador.

Sua participação é muito importante! O resultado deste trabalho poderá auxiliar o Banco em suas ações para conhecer e gerenciar as competências geradas por seus gerentes gerais no ambiente de trabalho, através de processos de aprendizagem informal. Será garantido absoluto sigilo sobre as informações aqui prestadas e o anonimato dos respondentes. Não é necessário identificar-se.

Agradecendo imensamente o seu apoio, colo-me à disposição nos telefones (85) 8814-5763 e (85) 32724458, para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

MARCOS TADEU S. LEITE
Pesquisador Responsável

Anexo A-I: Contextualização - Para contextualização, serão definidos alguns conceitos aqui utilizados:

Competência: Zarifian (2001, p. 68) propõe uma definição centrada essencialmente na mudança de atitude social do homem em relação ao trabalho e à organização à qual pertence. O autor trata a competência como a tomada de iniciativa e de responsabilidade do trabalhador sobre as situações profissionais com as quais ele se defronta. Para ele, "competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado] ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho", que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular. Em sua proposta, esse autor refere-se basicamente à metacognição e a atitudes relacionadas ao trabalho e atribui menor importância aos aspectos técnicos, baseando-se no pressuposto de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho, mesmo que englobe a dimensão da equipe, como um conjunto de tarefas ou atividades pré-definidas e estáticas.

Durand apud Brandão (1999, p. 24), seguindo as chaves do aprendizado individual de Pestalozzi, *head, hand and heart* (cabeça, mão e coração), propõe um conceito de competência baseado em três dimensões – conhecimentos, habilidades e atitudes –, englobando aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho. Neste caso, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito.

Essas três dimensões da competência são interdependentes, uma vez que, para a exposição de uma habilidade, por exemplo, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de determinado comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. A Figura 1 ilustra o conceito de competência sugerido por Durand apud Brandão (1999, p. 24), evidenciando o caráter de interdependência e complementaridade entre as dimensões do modelo (conhecimentos, habilidades e atitudes), bem como a necessidade de aplicação conjunta dessas dimensões em torno de um objetivo qualquer. Durand apud Brandão (1999, p. 24), acrescenta que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente as três dimensões do modelo, isto é, pela assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes relevantes à consecução de determinado propósito ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

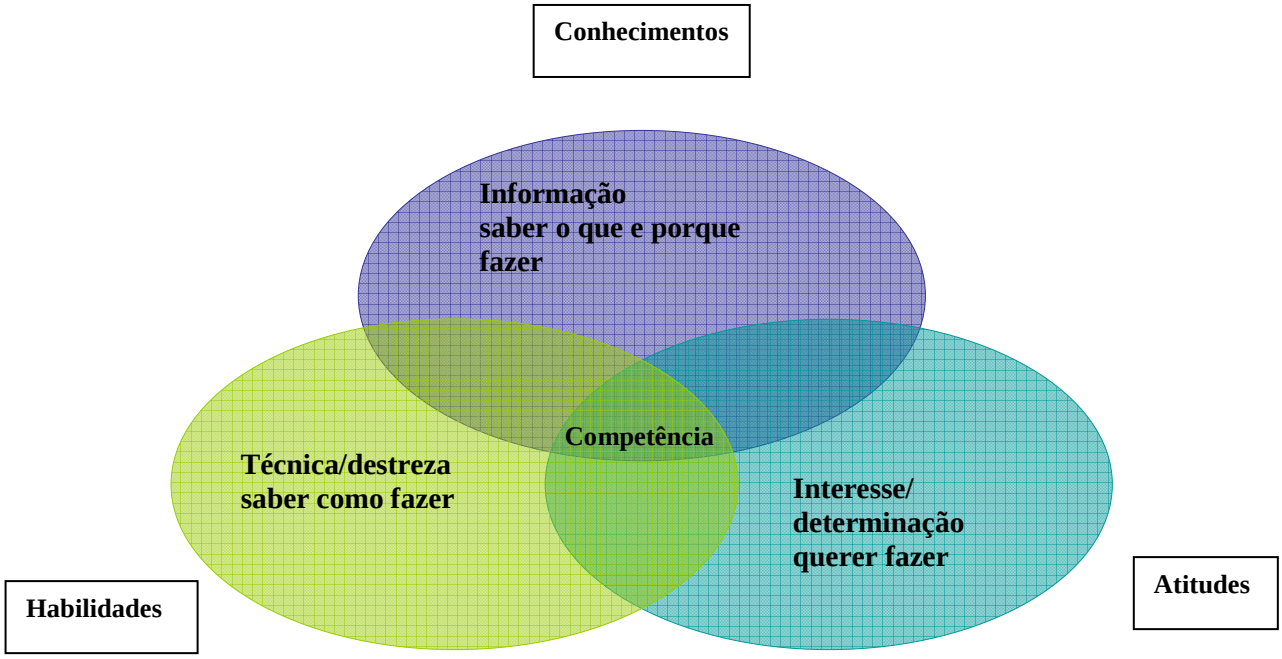


Figura 1: As três dimensões da competência.

Fonte: Durand apud Brandão (1999), com adaptações

Conhecimento: é um conjunto de informações armazenadas na memória da pessoa, que têm relevância e causam um impacto em seu comportamento. *Saber o que e por que fazer;*

Habilidade: refere-se à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento, ou seja, *saber como fazer algo*; e

Atitude: diz respeito à predisposição de uma pessoa em relação aos outros, a objetos ou situações. É o *querer fazer*.

Aprendizagem formal e informal: embora a fronteira que delimita os campos de estudo sobre a temática da aprendizagem, na tentativa de determinar suas diversas tipologias, nem sempre esteja bem definida, adotar-se-á, para efeito desta pesquisa, como indicador de diferenciação da aprendizagem o seu nível de controle: as atividades formais de aprendizagem são conceituadas como organizacionalmente mediadas e controladas, identificadas pelo seu caráter prescritivo, através de currículos e transmissão vertical de conhecimentos, e relacionadas a ambientes de salas de aula. Ao contrário das atividades informais, que são consideradas não mediadas e altamente auto-dirigidas, envolvendo a busca do conhecimento, envolvendo algum grau de consciência da pessoa que está aprendendo, e seu controle está dentro da esfera individual.

Aprendizagem Experiencial: segundo autores como Dewey, Lewin e Piaget, o aprendizado é um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram uma permanente revisão dos conceitos aprendidos, ou seja, o aprendizado é um processo e não um produto. No ciclo de aprendizagem, atribuído a John Dewey (1996), o conceito mais importante é a noção de *experiência.* Ela definida pelo autor como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência do indivíduo, em que o aprendizado ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. Assim, entre os métodos de aprendizagem experiencial pode-se citar: resolução de problemas; aprendizagem independente; desenvolvimento pessoal; mudança social; aprendizagem não formal; aprendizado baseado na ação; aprendizagem fortuita (reuniões, por exemplo); interações informais (com colegas e professores); aprendizagem na vida (atividades e papéis além do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional); aprendizagem com outros membros da equipe; aprendizagem na ação (na resolução de um problema); aprendizagem auto-dirigida ou autodesenvolvimento (o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem); aprendizagem baseada no trabalho (adquirida por meio da prática).

Competências gerenciais – o modelo de Quinn: o mundo não pára de transformar-se: as estratégias que foram eficazes ontem podem não o ser na mesma situação hoje. Os gerentes tendem a aprisionar-se ao seu próprio estilo e aos valores culturais da organização empregando estratégias muito similares para uma gama variada de situações, sem considerarem a complexidade das organizações do mundo real (QUINN et al., 2003, p. 15).

Para fugir desta armadilha, Quinn et al. (2003, p. 15) defendem que os gerentes utilizem os modelos apresentados na Figura 2, como ferramenta para ampliar o pensamento e incrementar suas possibilidades de escolha e eficácia, sendo necessário que eles ultrapassem os seguintes desafios: (1) Apreciar vantagens e desvantagens de cada um dos quatro modelos; (2) Adquirir e utilizar competências associadas a cada modelo; (3) Integrar de maneira dinâmica as competências de cada um dos modelos às situações gerenciais encontradas.

Ultrapassar o desafio 1 significa apreender o modelo no nível conceitual, aprofundando sua complexidade cognitiva em relação à liderança gerencial e aumentando sua capacidade de perceber um fenômeno sob várias perspectivas. Vencida esta primeira etapa, o gerente precisa transpor os dois outros desafios, em busca da complexidade comportamental, que, segundo Hooijberg; Quinn apud Quinn et al. (2003, p. 16), refere-se à capacidade de

explorar e utilizar competências e comportamentos dos diversos modelos. Ou seja, de acordo com estes autores, tomando-se como base a noção de complexidade cognitiva, a complexidade comportamental é “[...] a possibilidade de [o indivíduo] executar uma estratégia razoavelmente complexa em termos cognitivos, desempenhando papéis variados, e até antagônicos, de maneira altamente integrada e complementar”.

Desta maneira, Quinn et al. (2003, p. 16) propõem a estrutura da Figura 2, para especificar funções e expectativas concorrentes experimentadas por um gerente, explicitando os papéis e as respectivas competências do líder. A cada um dos oito papéis de liderança compreendem três competências, que complementam aquelas que lhe fazem fronteira e contrastam com aquelas que lhe são opostas.

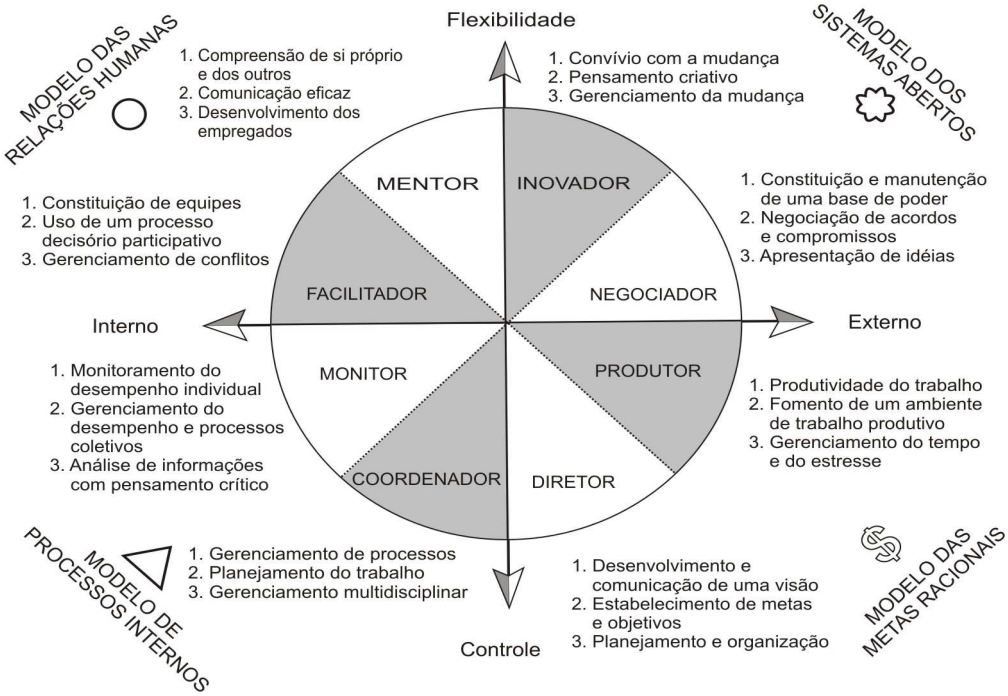


FIGURA 2: As competências e papéis dos líderes no quadro de valores competitivos
Fonte: Adaptação do Autor, baseado em Quinn et al. (2003, p. 17).

Resumidamente, pode-se descrever os oito papéis, associados ao seu respectivo modelo gerencial, e competências correspondentes: (1) Modelo de metas racionais: papéis de diretor e de produtor. No papel de diretor espera-se que o gerente planeje e delimite metas, ao mesmo tempo que seja decisivo da definição de problemas, na seleção de alternativas, no estabelecimento de objetivos, papéis e tarefas, gerando regras e políticas, e fornecendo instruções. Como produtor, o gerente deverá estar voltado para a tarefa, mantendo foco no

trabalho, com alto grau de interesse, motivação, energia e ímpeto pessoal, aceitando responsabilidades e envolvendo os membros da equipe, de modo a aumentar a produção e atingir as metas estabelecidas; (2) Modelo dos processos internos: papéis de monitor e de coordenador. Como monitor, o gerente deve saber o que se passa em sua unidade, verificando se as pessoas estão cumprindo as normas e se cada setor está fazendo sua parte, e demonstrando gosto por detalhes e análise de relatórios e outros documentos. Já no papel de coordenador é esperado que o gerente dê sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema, sendo digno de confiança e de crédito, detendo recursos como agendamento, organização e coordenação dos esforços da equipe, o enfrentamento de crises e a resolução de dificuldades de ordem tecnológica e de logística; (3) Modelo das relações humanas: papéis de facilitador e de mentor. Espera-se do facilitador que fomente os esforços coletivos, promova o trabalho em equipe e administre conflitos e disputas interpessoais, através de técnicas de resolução de conflitos e reforço do moral coletivo. No papel de mentor, ou de interesse humano, o gerente dedica-se ao desenvolvimento de pessoas, sendo atencioso, solícito, aberto e justo, escutando e apoiando reivindicações legítimas, distribuindo elogios e reconhecendo que as pessoas são recursos a serem desenvolvidos, devendo proporcionar oportunidades de treinamento e desenvolvimento individual dos empregados; (4) Modelo dos sistemas abertos: papéis de inovador e de negociador. O gerente como inovador é um facilitador da adaptação e da mudança, devendo estar atento ao ambiente, identificando tendências relevantes, conceitualizando e projetando as mudanças necessárias, além de estar apto a tolerar riscos e incertezas. Para isso, devem ser visionários, se basear na indução, em idéias e em *insights*, serem sonhadores inteligentes e criativos, capazes de enxergar longe as inovações e convencer os demais de que são necessárias e desejáveis. Do negociador espera-se a obtenção de recursos externos, agregando valor e reputação. Nesse papel, o gerente deve ter astúcia política, capacidade de persuasão, influência e poder (QUINN et al., 2003, p. 21).

Os oito papéis gerenciais podem constituir um referencial na determinação de quais competências são necessárias para que o gerente tenha um desempenho efetivo em cada papel. Assim, Faerman et al. apud Quinn et al. (2003, p. 22) informam que um grupo de 22 especialistas, a metade composta de acadêmicos de reconhecidos conhecimentos, e a outra metade constituída por proeminentes administradores e líderes sindicais, foi reunido com o objetivo de identificar as principais competências associadas a cada papel do quadro de valores concorrentes, sendo apresentadas a grupo 250 competências previamente selecionadas. Ao grupo foi pedido a identificação das mais importantes competências de cada um dos oito papéis, montando-se um quadro, apresentado na Quadro 1, e que foi empregado

na formação de milhares de profissionais e modificado por seus *feedback*, propiciando seu aprimoramento.

Quadro 1 – Os Oito Papéis de Liderança Gerencial suas Respectivas Competências-Chave

Papel de mentor	1. Compreensão de si mesmo e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento dos empregados
Papel de facilitador	1. Construção de equipes 2. Uso do processo decisório participativo 3. Administração de conflitos
Papel de monitor	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
Papel de coordenador	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
Papel de diretor	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento de organização
Papel de produtor	1. Trabalho produtivo 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
Papel de negociador	1. Construção e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de idéias
Papel de inovador	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança

Fonte: Quinn et al. (2003, p. 25).

Na perspectiva de Quinn et al. (2003, p. 22), para obter um bom desempenho como líder gerencial, não basta ao gerente desenvolver-se fortemente num único papel, pois, por mais longe que isso possa levá-lo em sua carreira, não será necessariamente garantia de uma boa liderança gerencial, observando-se que os melhores líderes apresentam um comportamento complexo, sendo capazes de integrar papéis contraditórios. Por outro lado, um indivíduo pode se comprometer de tal forma com um dado papel, que perde o contato com

seu oposto, o que pode tornar ineficiente uma pessoa normalmente eficiente, pela redução de sua complexidade comportamental.

Com base no que foi exposto, por favor preencha os parêntese ao lado de cada item constante do anexo B, a seguir, conforme ali solicitado, **lembrando que, para o sucesso da pesquisa, é essencial que você preencha todos os itens apresentados, analisando cuidadosamente cada um deles.**

Anexo B-I: As competências listadas a seguir foram retiradas de várias matrizes produzidas por diversos autores e instituições que se dedicam ao estudo da problemática gerencial (Spencer & Spencer apud Brandão (1999)**;** *Kirtland Community College* (GIACOBAZZI apud BRANDÃO, 1999); *Management Charter Initiative* apud Brandão(1999); *National Westminster – Natwest Bank* (COCKERILL apud BRANDÃO 1999), bem como do programa de treinamento gerencial do Banco do Brasil. Ao lado de cada uma delas existem dois parêntese: no primeiro, assinale com **"E"** as que você julgar serem desenvolvidas pelos gerentes gerais do BB no ambiente de trabalho/negócios, através de processos de aprendizagem experiencial (conforme os citados no anexo A), considerando as situações que surgem no seu cotidiano, competências estas não supridas pelos programas institucionais de treinamento e desenvolvimento do Banco (aprendizagem formal); e com **"F"**, aquelas competências que você entenda que sejam adquiridas nestes programas.

No segundo parêntese, você deve fazer a vinculação de cada competência com uma daquelas listadas na Tabela 1, conforme você imagine a relação existente entre elas (Por exemplo: se para a competência 1, abaixo, você encontrar relação com gerenciamento da mudança, constante da Tabela 1, deverá assinalar, no segundo parêntesis, H-3, indicando estar relacionada com a competência 3, da letra H). Caso não veja relação nenhuma, marque **"N"**.

1) Capacidade de alterar processos e estruturas gerenciais para implementação de estratégias de mudança organizacional; ( ) ( )

2) Capacidade de comunicar as necessidades de mudança organizacional, implementar e gerenciar mudanças, incluindo comunicação, treinamento e implantação de processos facilitadores; ( ) ( )

3) Motivação para inovar em produtos, serviços e processos; ( ) ( )

4) Capacidade de entender e avaliar as contribuições das pessoas; ( ) ( )

5) Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos; ( ) ( )

6) Capacidade de partilhar informações e idéias, estimulando o desenvolvimento profissional da equipe; ( ) ( )

7) Capacidade para delegar e motivar empregados a assumir responsabilidades; ( ) ( )

8) Capacidade para retribuir melhorias de desempenho, expressando expectativas com relação aos subordinados e dando *feedback* ; ( ) ( )

9) Capacidade de gerenciar equipes para atingir um objetivo comum, estabelecendo metas e papéis para os membros, estimulando a participação e mediando conflitos; ( ) ( )

10) Capacidade de mobilizar os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócioambiental; ( ) ( )

11) Capacidade de comunicação escrita e oral, clara e segura, em público, pequenos grupos e contextos interpessoais; ( ) ( )

12) Capacidade de utilizar computadores, incluindo habilidades com teclado, *mouse*, conhecimento e operação de *softwares*, dentre outros. ( ) ( )

13) Pensar de forma criativa, incluindo a solução de problemas com originalidade; ( ) ( )

14) Capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar informações; ( ) ( )

15) Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para a realização do trabalho, comunicando suas expectativas sobre o desempenho esperado; ( ) ( )

16) Capacidade de entender os princípios do certo e do errado, e apreciar a importância da conduta ética; ( ) ( )

17) Capacidade de desenvolver uma consciência da diversidade cultural e tolerância a outras raças e culturas; ( ) ( )

18) Capacidade de entender o processo de governo, em todos os níveis, incluindo a importância de participar de processos eleitorais e exercer os direitos e responsabilidades do cidadão; ( ) ( )

19) Capacidade de entender como diferentes culturas e sociedades têm influenciado o desenvolvimento da civilização ocidental, bem como os principais períodos e eventos históricos; ( ) ( )

20) Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e *feedback* freqüente; ( ) ( )

21) Capacidade de entender e apreciar a importância das ciências humanas no desenvolvimento do indivíduo, incluindo a literatura, a filosofia e as artes; ( )( )

22) Capacidade de localizar a informação de que necessita e utilizá-la eficientemente( )( )

23) Capacidade de trabalhar e solucionar problemas com autonomia, atuando de forma cooperativa em diferentes grupos e comunidades; ( ) ( )

24) Capacidade de administrar o tempo, cuidando da saúde, mantendo relacionamentos e reconhecendo a importância do aprendizado contímuo e do autodesenvolvimento; ( ) ( )

25) Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria contínua da saúde e qualidade de vida de sua equipe; ( ) ( )

26) Capacidade de compreender os métodos científicos e de perceber como a ciência contribui para o desenvolvimento do homem; ( ) ( )

27) Capacidade de compreender sistemas políticos, história política, formas de participação em um regime democrático e como a política afeta o cotidiano das pessoas; ( ) ( )

28) Habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, incluindo conhecimento do significado das palavras, identificação das principais idéias e realização de inferências, deduções e conclusões; ( ) ( )

29) Capacidade de entender comportamentos humanos, papéis sociais, personalidade e diversidades culturais; ( ) ( )

30) Capacidade de se comunicar, por escrito e oralmente, de forma clara, coerente, gramaticalmente correta e apropriada para cada propósito e público; ( ) ( )

31) Assumir a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem; ( ) ( )

32) Capacidade de dizer não para demandas não pertinentes; ( ) ( )

33) Assumir o controle sobre situações e eventos; ( ) ( )

34) Agir com segurança e sem hesitação frente a desafios; ( ) ( )

35) Assumir papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão; ( ) ( )

36) Deixar claro a sua posição e pontos de vista em situações de conflito; ( ) ( )

37) Identificar os interesses dos *stakeholders* e suas implicações para a organização e para os indivíduos; ( ) ( )

38) Identificar claramente as responsabilidades éticas relevantes para a organização;( ) ( )

39) Resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios; ( ) ( )

40) Acatar as leis e normas, bem como os códigos profissional e organizacional, mostrando integridade e justiça nas tomadas de decisão; ( ) ( )

41) Compreender como a organização interage com o ambiente externo, construindo um visão de futuro claramente definida; ( ) ( )

42) Definir metas e ações para atingir os objetivos estratégicos da organização, aproveitando as oportunidades que surgem para alcançar metas ou atender às necessidades de longo prazo da organização; ( ) ( )

43) Identificar a informação necessária aos ouvintes, adotando estilos de comunicação apropriados à situação e à audiência; ( ) ( )

44) Manter as pessoas informadas sobre planos e processos, definindo com clareza o que se espera dos outros em termos de desempenho; ( ) ( )

45) Comunicar de forma a gerar entusiasmo e comprometimento, construindo relacionamentos e apoiando as pessoas; ( ) ( )

46) Dar *feedback* para aperfeiçoar o desempenho das pessoas, demonstrando respeito pelas opiniões e ações delas; ( ) ( )

47) Demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas; ( ) ( )

48) Encorajar e estimular as pessoas a fazer o melhor uso de suas habilidades; ( ) ( )

49) Usar o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada; ( ) ( )

50) Levar as pessoas a contribuir no planejamento e organização do trabalho; ( ) ( )

51) Estabelecer metas ao mesmo tempo desafiadoras e factíveis; ( ) ( )

52) Avaliar o engajamento individual em determinada ação, utilizando técnicas diversas para fortalecer a motivação e a produtividade, e identificando e removendo as causas de conflitos e resistências; ( ) ( )

53) Manter foco em resultados, removendo obstáculos e aproveitando oportunidades( )( )

54) Perceber mudanças como oportunidades de melhoria; ( ) ( )

55) Estabelecer e comunicar expectativas de desempenho, definindo metas para si e para os outros; ( ) ( )

56) Planejar o trabalho para melhor aproveitamento de tempo e recursos, focando a atenção pessoal em detalhes críticos para o sucesso de uma ação; ( ) ( )

57) Fixar objetivos em situações incertas e complexas; ( ) ( )

58) Empenhar-se para identificar e minimizar barreiras à excelência. ( ) ( )

59) Gerenciar a si próprio, assumindo a responsabilidade pela satisfação de suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional; ( ) ( )

60) Buscar *feedback* sobre seu desempenho para identificar pontos fortes e fracos; ( ) ( )

61) Aprender a partir dos próprios erros e dos erros de outras pessoas; ( ) ( )

62) Modificar o comportamento em face de *feedback*, refletindo, sistematicamente, sobre o próprio desempenho, modificando-o quando necessário; ( ) ( )

63) Buscar o desenvolvimento profissional e pessoal para satisfazer às necessidades de mudança; ( ) ( )

64) Capacidade de transferir aprendizagem de uma para outra situação; ( ) ( )

65) Aceitar críticas sem atitude defensiva, mantendo o controle e a calma em situações difíceis e incertas; ( ) ( )

66) Lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente. ( ) ( )

67) Demonstrar atitudes positivas, criando e utilizando diferentes estratégias para influenciar pessoas e obter apoio e recursos; ( ) ( )

68) Compreender a cultura da organização e agir de acordo com ela; ( ) ( )

69) Obter informação em múltiplas fontes, verificando sua validade e confiabilidade para subsidiar o processo decisório ( )( )

70) Estabelecer redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes, estimulando ativamente a livre troca de informações. ( ) ( )

71) Dividir processos em tarefas e atividades, identificando a cadeia de elementos e perspectivas de uma situação; ( ) ( )

72) Identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação, tomando decisões realistas para cada uma delas; ( ) ( )

73) Utilizar sua própria experiência e a dos outros para identificar problemas e compreender situações, produzindo uma variedade de opções antes de tomar uma decisão; ( ) ( )

74) A partir da experiência e da prática, perceber o significado de eventos e dados que não estejam explicitados; ( ) ( )

75) Capacidade para tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas; ( ) ( )

76) Equilibrar intuição e lógica na tomada de decisão, utilizando perspectivas variadas quando analisar uma situação; ( ) ( )

77) Compreender idéias, conceitos e sentimentos dos outros, percebendo eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva das pessoas; ( ) ( )

78) Envolver as pessoas e ser capaz de montar equipes cooperativas nas quais os membros se sintam valorizados e fortalecidos; ( ) ( )

79) Orientar a equipe para o desenvolvimento, criando um clima positivo em que as pessoas estejam conscientes de seus pontos fortes e limitações, disponibilizando orientação, treinamento e outros recursos para elevar a performance; ( )( )

80) Orientar a equipe para elevados padrões de desempenho, estabelecendo metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados. ( ) ( )

Observações e/ou outras competências que acaso queira fazer e/ou citar (use o verso, se for necessário):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, H.P. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UnB, 1999.

QUINN, R. E. et al. **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. 3. ed., Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. In: Seminário educação profissional, trabalho e competências. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, trabalho e transferência de tecnologias, mimeo, 2001.

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

APÊNDICE II

Fortaleza(CE), 09 de junho de 2008

Prezado(a) Colega Gerente Geral,

Gostaria de contar com sua valiosa colaboração em responder esta pesquisa de mestrado, cujo objetivo é investigar a formação de competências gerencias requeridas no ambiente de trabalho e não supridas pelos programas formais de capacitação, entre os gerentes gerais do Banco do Brasil, na Região Metropolitana de Fortaleza - Ceará.

Ressalte-se a relevância deste trabalho para gerentes e organizações, considerando que os programas institucionais de treinamento e desenvolvimento tendem a gerar um *"gap"* (lacuna) entre as competências desenvolvidas nesses programas e aquilo que é efetivamente apropriado como competências no ambiente de trabalho. Objetiva-se, assim, estabelecer conexões de como as situações que surgem no cotidiano do trabalho e o contexto em que os gerentes estão inseridos podem ser veículo num processo de aprendizagem em ação que possibilite o desenvolvimento de competências gerenciais.

Sua participação é muito importante! O resultado deste trabalho poderá auxiliar nas ações para se conhecer e gerenciar as competências geradas pelos gerentes gerais do Banco no seu ambiente de trabalho, através de processos de aprendizagem informal, e indispensáveis ao desempenho de sua função.

Para garantir a validade da pesquisa, peço sua colaboração para respondê-la sem consultas adicionais, baseando suas respostas na visão individual e imediata sobre o assunto, sem influências ou consultas externas, sendo essencial que sua resposta reflita exatamente a realidade: **emita o conceito que realmente espelha sua condição em relação à competência pesquisada.** Suas informações se prestarão unicamente aos fins científicos desta pesquisa, que é medir os *"gaps"* acaso existentes. Será garantido absoluto sigilo sobre as informações prestadas e o anonimato dos respondentes. Não é necessário identificar-se.

Agradecendo imensamente o seu apoio, colo-me à sua disposição nos telefones (85) 8814-5763 e (85) 3272-4458, para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

MARCOS TADEU S. LEITE
Pesquisador Responsável

IMPORTANTE: Pede-se a gentileza de responder o questionário e devolvê-lo, via malote, para a agência Aerolândia – Fortaleza – CE, até o dia 20/06/2008, A/C de Marcos Tadeu.

I - PERFIL DO RESPONDENTE

1. Sexo:

   ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Faixa etária:

   ( ) De 30 a 40 anos ( ) De 41 a 50 anos ( ) De 51 a 60 anos
   ( ) Acima de 60 anos

3. Tempo de serviço no Banco:

   ( ) De 10 a 15 anos ( ) De 16 a 20 anos ( ) De 21 a 25 anos
   ( ) Acima de 25 anos

4. Tempo na função de gerente:

   ( ) Até 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( ) De 11 a 15 anos
   ( ) Acima de 15 anos

5. Grau de instrução:

   ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior incompleto ( ) Ensino Superior completo
   ( ) Pós-graduado (área:)

6. Área de formação:

   ( ) Administração ( ) Economia ( ) Direito ( ) Contabilidade ( ) Engenharia
   ( ) Psicologia ( ) Pedagogia ( ) Outro: .....

7. Outros cursos fora do Banco:

   ( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) MBA ( ) Especialização ( ) Formação Gerencial
   ( ) Outros: .....

8. Experiência antes de trabalhar no Banco:

   ( ) Outro Banco ( ) Comércio ( ) Serviços ( ) Indústria ( ) Nenhuma
   ( ) Outra: .....

II - COMPETÊNCIAS GERENCIAIS FORMAIS

Utilize o Quadro 1, a seguir, para atribuir os conceitos solicitados a seguir:

Quadro 1 – Conceitos utilizados para avaliação das competências no Banco do Brasil

Não expressa a competência	**Expressa pouco a competência (muito abaixo do esperado)**	**Expressa moderadamente a competência (pouco abaixo do esperado)**	**Expressa muito a competência (desempenho esperado)**	**Expressa de forma exemplar a competência (acima do esperado)**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Fonte: Adaptado de Banco do Brasil (2006).

9) Atribua um dos conceitos constantes do Quadro 1, que corresponda, **na sua percepção**, ao grau com que cada competência gerencial abaixo, resultante de levantamento realizado por esta pesquisa, é expressa por você no seu dia-a-dia de trabalho:

COMPETENCIAS GERENCIAIS	CONCEITO
1) Capacidade de alterar processos e estruturas gerenciais para implementação de estratégias de mudança organizacional, inovando em produtos e serviços (CG 1)	
2) Capacidade de entender e avaliar as contribuições das pessoas, retribuindo melhorias de desempenho e expressando expectativas com relação aos subordinados, através de *feedback* (CG 2).	
3) Capacidade para orientar a equipe para elevados padrões de desempenho, estabelecendo metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados, delegar e motivar empregados a assumir responsabilidades para atingir um objetivo comum (CG 3).	
4) Capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar informações, estabelecendo redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes (CG 4).	
5) Estimula a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos (CG 5).	
6) Capacidade de pensar de forma criativa, incluindo a solução de problemas com originalidade e autonomia, atuando de forma cooperativa em diferentes grupos e comunidades (CG 6)	
7) Capacidade de entender os princípios do certo e do errado, mantendo uma conduta ética, como forma de resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios (CG 7).	
8) Capacidade de se comunicar, por escrito e oralmente, forma a gerar entusiasmo e comprometimento das pessoas (CG 8).	
9) Capacidade de assumir o papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão e a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem, agindo com segurança e sem hesitação frente a desafios (CG 09).	
10) Mobiliza os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade sócio ambiental (CG 10).	
11) Capacidade de dizer não para demandas não pertinentes, assumindo o controle sobre situações e eventos (CG 11).	
12) Capacidade de compreender como a organização interage com o ambiente externo, captando com clareza sua visão de futuro (CG 12).	
13) Capacidade de demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos das pessoas, usando o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada (CG 13).	
14) Capacidade de manter o foco nos resultados, removendo obstáculos e percebendo as mudanças como oportunidades de melhoria (CG 14).	
15) Orienta a atuação da equipe, fornecendo as informações necessárias para realização do trabalho, comunicando suas expectativas sobre o desempenho esperado (CG 15).	
16) Capacidade de planejar um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos, focando a atenção em detalhes críticos para o sucesso das ações e para o atingimento de objetivos em situações incertas e complexas (CG 16).	
17) Capacidade de aprender a partir dos próprios erros, modificando o comportamento em face de *feedback*, refletindo, sistematicamente, sobre seu desempenho, e aceitando críticas sem atitude defensiva (CG 17).	
18) Capacidade de buscar o desenvolvimento profissional e pessoal para satisfazer às necessidades de mudança (CG 18).	
19) Capacidade de lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente, percebendo eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva das pessoas (CG 19).	
20) Promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e *feedback* freqüente (CG 20).	
21) Capacidade de identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação, tomando decisões realistas para cada uma delas (CG 21).	

COMPETENCIAS GERENCIAIS	CONCEITO
22) Capacidade de, a partir da sua experiência e prática, identificar problemas e compreender situações, produzindo uma variedade de opções, com intuição e lógica, antes de tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas (CG 22).	
23) Capacidade de dar *feedback* ao seu superior (CG 23).	
24) Capacidade de compreender o caráter "solitário" de sua função e como isto pode influenciar nas suas decisões(CG 24)	
25) Adota medidas preventivas e corretivas para a melhoria contínua da saúde e qualidade de vida de sua equipe(CG 25)	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de várias matrizes produzidas por diversos autores e instituições que se dedicam ao estudo da problemática gerencial (Spencer & Spencer apud Brandão (1999)**;** *Kirtland Community College* (GIACOBAZZI apud BRANDÃO, 1999); *Management Charter Initiative* apud Brandão(1999); *National Westminster – Natwest Bank* (COCKERILL apud BRANDÃO 1999) e submetidas, em levantamento preliminar, a uma amostra de nove gerentes gerais de agência do BB, em Fortaleza-CE.

POR FAVOR, VERIFIQUE SE TODOS OS ITENS FORAM RESPONDIDOS.
OBRIGADO PELA VALIOSA COLABORAÇÃO!

Observações que acaso queira fazer:_____

_____

_____

_____

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H.P. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UnB, 1999.

QUINN, R. E. et al. **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. 3. ed., Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. In: Seminário educação profissional, trabalho e competências. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, trabalho e transferência de tecnologias, mimeo, 2001.

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

ANEXO I: Matriz de competências profissionais importantes para executivos, gerentes e empregados das organizações do futuro, segundo Spencer & Spencer apud Brandão (1999).

Para executivos:

Pensamento estratégico (*strategic thinking*): capacidade de perceber tendências de mudança no ambiente, oportunidades de mercado, ameaças, forças e fraquezas da organização, bem como de identificar a resposta estratégica necessária;
Liderança para mudar (*change leadership*): capacidade de comunicar a estratégia organizacional, fazendo despertar a motivação, o envolvimento e o comprometimento dos *stakeholders* (empregados, acionistas, fornecedores e clientes); estimular a inovação contínua e direcionar esforços para implementação freqüente de mudanças; e
Gestão de relacionamentos (*relationship management*): capacidade de estabelecer relacionamentos e influência sobre aqueles cuja cooperação é necessária para o sucesso organizacional (governo, consumidores, fornecedores, legisladores, sindicatos e grupos de interesse, dentre outros).

Para gerentes:

Flexibilidade (*flexibility*): capacidade de alterar processos e estruturas gerenciais para implementação de estratégias de mudança organizacional;
Gerenciamento de mudanças (*change implementation*): capacidade de comunicar as necessidades de mudança organizacional, implementar e gerenciar mudanças, incluindo comunicação, treinamento e implantação de processos facilitadores;
Inovação empreendedora (*entrepreneurial innovation*): motivação para inovar em produtos, serviços e processos;
Entendimento interpessoal (*interpersonal understanding*): capacidade de entender e avaliar as contribuições dos outros;
Fortalecimento da equipe (*empowering*): capacidade de partilhar informações e idéias, estimular o desenvolvimento profissional da equipe, delegar e motivar empregados a assumir maiores responsabilidades, retribuir melhorias de desempenho, expressar expectativas com relação aos subordinados e dar *feedback* ;
Facilitação de propósitos (*team facilitation*): capacidade de gerenciar equipes para atingir um objetivo comum, incluindo estabelecer metas e papéis para os membros, estimular a participação e mediar conflitos; e
Adaptabilidade e gestão da cultura (*portability*): capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças para ambientes estrangeiros, incluindo o entendimento, interpretação e adaptação à cultura local.

Para empregados:

Flexibilidade (*flexibility*): predisposição para entender mudanças mais como oportunidades que como ameaças;
Motivação para pesquisa e capacidade de aprender (*information-seeking motivation and ability to learn*): entusiasmo por oportunidades de aprendizado de novas técnicas e habilidades pessoais;
Motivação para realização (*achievement motivation*): ímpeto pela inovação e aperfeiçoamento contínuos;

Trabalho sob pressão e administração do *stress* (*work motivation under tim pressure*): capacidade de administrar o *stress* e trabalhar sob a demanda crescente de novos produtos e serviços;
Colaboração (*collaborativeness*): capacidade de cooperar com colegas em equipes multidiciplinares, incluindo relacionamento interpessoal, comprometimento organizacional e adoção de expectativas positivas em relação aos outros; e
Orientação para o cliente (*customer service orientation*): genuíno desejo de ser útil aos outros, incluindo a capacidade de identificar e suprir as necessidades dos clientes.

ANEXO II: Matriz de competências essenciais para a educação geral (*The General Education Core Competencies*), segundo o *Kirtland Community College* (Giacobazzi, 1997).

Estética (*aesthetics*): capacidade de apreciar a beleza e entender as muitas formas de expressão da arte e como elas influenciam a cultura;
Comunicação (*communication*): capacidade de comunicação escrita e oral, clara e segura, em público, pequenos grupos e contextos interpessoais;
Conhecimentos e habilidades em informática (*computer literacy*): capacidade de utilizar computadores, incluindo habilidades com teclado, *mouse*, conhecimento e operação de *softwares*, dentre outros.
Criatividade (*creative thinking*): pensar de forma criativa, incluindo a solução de problemas com originalidade;
Análise crítica (*critical thinking*): capacidade de reconhecer, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar informações eficientemente;
Ética (*ethics*): capacidade de entender os princípios do certo e do errado, e apreciar a importância da conduta ética;
Consciência global e cultural (*global & cultural awareness*): capacidade de desenvolver uma consciência da diversidade cultural e tolerância a outras raças e culturas;
Cidadania (*government*): capacidade de entender o processo de governo, em todos os níveis, incluindo a importância de participar de processos eleitorais e exercer os direitos e responsabilidades do cidadão;
História (*history*): capacidade de entender como diferentes culturas e sociedades têm influenciado o desenvolvimento da civilização ocidental, bem como os principais períodos e eventos históricos;
Ciências humanas (*humanities*): capacidade de entender e apreciar a importância das ciências humanas no desenvolvimento do indivíduo, incluindo a literatura, a filosofia, as artes e outras disciplinas;
Informação (*information literacy*): capacidade de localizar a informação de que necessita e utilizá-la eficientemente;
Habilidades pessoais (*life skills*): capacidade de trabalhar e solucionar problemas com autonomia, atuar de forma cooperativa em diferentes grupos e comunidades, administrar o tempo, ter higiene, cuidar da saúde, manter relacionamentos e reconhecer a importância do aprendizado e do autodesenvolvimento;
Matemática (*mathematics*): ter conhecimento de princípios e operações matemáticas, sistemas de medida, gráficos, tabelas e funções; e ser capaz de entender, interpretar e resolver problemas reais por intermédio da matemática;
Ciências naturais (*natural science*): capacidade de compreender os métodos científicos e de perceber como a ciência contribui para o desenvolvimento do homem;
Ciências políticas (*political science*): capacidade de compreender sistemas políticos, história política, formas de participação em um regime democrático e como a política afeta o cotidiano das pessoas;
Leitura (*reading*): habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, incluindo conhecimento do significado das palavras, identificação das principais idéias e realização de inferências, deduções e conclusões;
Ciências sociais (*social science*): capacidade de entender comportamentos humanos, papéis sociais, personalidade e diversidades culturais;
Tecnologia (*technology*): possuir conhecimentos sobre tecnologia, inclusive dos princípios aplicados; e ser capaz de utilizar tecnologias (calculadoras, computadores, ferramentas e outros equipamentos); e

Escrita (*wrinting*): capacidade de produzir um escrita clara, coerente, gramaticalmente correta e apropriada para cada propósito e público.

ANEXO III: Matriz de competências pessoais relevantes para o desempenho eficaz dos "papéis chave" da gerência, segundo o *Management Charter Initiative* apud Brandão(1999).

Agir assertivamente (*acting assertively*):
- assumir a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem;
- dizer "não" para demandas não pertinentes;
- assumir o controle sobre situações e eventos;
- agir com segurança e sem hesitação frente a desafios;
- assumir papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão;
- deixar claros a sua posição e pontos de vista em situações de conflito; e
- manter crenças, compromissos e esforços, mesmo em situações de demora ou oposição.

Agir com ética (*behaving ethically*):
- elaborar objetivos e criar uma cultura ética;
- identificar os interesses dos *stakeholders* e suas implicações para a organização e para os indivíduos;
- identificar claramente as responsabilidades éticas relevantes para a organização;
- trabalhar com vistas à resolução de dilemas éticos;
- resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios;
- acatar as leis e normas, bem como os códigos profissional e organizacional; e
- mostrar integridade e justiça nas tomadas de decisão.

Agir estrategicamente (*acting strategically*):
- compreender como a organização interage com o ambiente externo;
- construir um visão de futuro claramente definida;
- definir metas e ações para atingir os objetivos estratégicos da organização;
- aproveitar as oportunidades que surgem para alcançar metas ou atender às necessidades de longo prazo da organização; e
- suprir as necessidades da organização (Tradução e livre interpretação do presente autor).

Comunicar (*communicatting*):
- identificar a informação necessária aos ouvintes;
- adotar estilos de comunicação apropriados à situação e à audiência;
- utilizar recursos de comunicação variados para reforçar pontos e manter o interesse dos ouvintes;
- apresentar idéias e problemas desafiadores de forma a promover o desenvolvimento e a compreensão;
- estimular a audiência a fazer perguntas, ou parafrasear afirmações, para clarificar o seu entendimento;
- ouvir atentamente, formular questões, clarificar pontos e verificar o entendimento mútuo;
- dar *feedbacks*; e
- verificar a compreensão dos ouvintes por meio de questionamentos e interpretações de sinais não-verbais.

Desenvolver equipes (*building teams*):
- manter as pessoas informadas sobre planos e processos;
- definir com clareza o que se espera dos outros em termos de desempenho;
- comunicar de forma a gerar entusiasmo e comprometimento;
- construir relacionamentos com os outros;

- apoiar os outros;
- dar *feedback* para aperfeiçoar o desempenho das pessoas;
- demonstrar respeito pelas opiniões e ações de outras pessoas;
- demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos de outras pessoas;
- encorajar e estimular os outros a fazer o melhor uso de suas habilidades;
- usar o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada;
- convidar os outros para contribuir no planejamento e organização do trabalho;
- estabelecer metas ao mesmo tempo desafiadoras e factíveis;
- avaliar o engajamento individual em determinada ação;
- utilizar técnicas diversas para fortalecer a motivação e a produtividade; e
- identificar e remover as causas de conflitos e resistências.

Focar resultados (*focusing on results*):
- manter o foco em resultados;
- resolver problemas e aproveitar oportunidades;
- procurar fazer as coisas da melhor maneira possível;
- perceber mudanças como oportunidades de melhoria;
- monitorar a qualidade e o andamento do trabalho;
- estabelecer e comunicar expectativas de desempenho;
- planejar o trabalho para melhor aproveitamento de tempo e recursos;
- focar a atenção pessoal em detalhes críticos para o sucesso de uma ação;
- definir metas para si e para os outros;
- fixar objetivos em situações incertas e complexas;
- fixar metas para si próprio e para os demais; e
- empenhar-se para identificar e minimizar barreiras à excelência.

Gerenciar a si próprio (*managing self*):
- assumir a responsabilidade pela satisfação de suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional;
- buscar *feedback* sobre o desempenho para identificar pontos fortes e fracos;
- aprender a partir dos próprios erros e dos erros de outras pessoas;
- modificar o comportamento em face de *feedback*;
- refletir sistematicamente sobre o próprio desempenho e modificá-lo quando necessário;
- desenvolver-se para satisfazer às necessidades de mudança;
- transferir aprendizagem de uma para outra situação;
- aceitar críticas sem atitude defensiva;
- manter a calma em situações difíceis e incertas; e
- lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente.

Influenciar pessoas (*influencing others*):
- apresentar-se positivamente;
- compreender a cultura da organização e agir de acordo com ela ou influenciando-a;
- criar e utilizar diferentes estratégias para influenciar pessoas; e
- desenvolver relacionamentos e obter apoio e recursos.

Pesquisar informações (*searching for information*):
- procurar informações em múltiplas fontes;
- verificar a validade e confiabilidade das informações;
- estabelecer redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes;
- fazer o melhor uso dos recursos de informação existentes; e

- estimular ativamente a livre troca de informações.

Refletir e tomar decisões (*thinking and taking decisions*):
- dividir os processos em tarefas e atividades;
- identificar a cadeia de elementos e perspectivas de uma situação;
- identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação;
- tomar decisões realistas para cada situação;
- utilizar sua própria experiência e a dos outros para identificar problemas e compreender situações;
- produzir uma variedade de opções antes de tomar uma decisão;
- desenvolver idéias próprias a partir da experiência e da prática;
- perceber o significado de eventos e dados que não estejam explicitados;
- tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas e exíguas;
- equilibrar intuição e lógica na tomada de decisão;
- conciliar e utilizar perspectivas variadas quando analisar uma situação;
- identificar um rol de elementos e perspectivas comuns em uma situação; e
- fazer uso de uma variedade de idéias para explicar as ações, necessidades e motivos das pessoas.

ANEXO IV: Matriz de competências gerenciais para alta performance, segundo o *National Westminster – Natwest Bank* (COCKERIL apud BRANDÃO, 1999).

Busca de informação (*information search*): trabalhar com diversos tipos de informações e usar ampla variedade de fontes para subsidiar o processo decisório;

Construção de conceitos (*concept formation*): construir estruturas ou modelos, elaborar conceitos, hipóteses e idéias com base na informação; ter consciência dos padrões, tendências e relações de causa efeito;

Flexibilidade conceitual (*conceptual flexibility*): identificar alternativas factíveis e múltiplas opções no planejamento e na tomada de decisões;

Busca interpessoal (*interpersonal search*): usar questões abertas e paráfrases para compreender idéias, conceitos e sentimentos dos outros; perceber os eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva dos outros;

Gestão de equipes (*managing interaction*): envolver os outros e ser capaz de montar equipes cooperativas nas quais os membros se sintam valorizados e fortalecidos;

Orientação para o desenvolvimento (*developmental orientation*): criar um clima positivo em que as pessoas estejam conscientes de seus pontos fortes e limitações; providenciar orientação, treinamento e outros recursos para elevar a performance;

Impacto pessoal (*impact*): usar uma variedade de métodos (argumentos persuasivos, modelos de comportamento, símbolos e alianças) para obter apoio para suas idéias, valores e estratégias;

Autoconfiança (*self-confidence*): manter sua posição em determinados temas; tomar decisões sem hesitar e demonstrar confiança no sucesso de suas ações;

Apresentação de idéias (*presentation*): apresentar idéias com clareza; despertar o interesse nos outros para que possam compreender o que está sendo comunicado; usar com eficácia recursos técnicos, simbólicos e visuais;

Orientação proativa (*proactive orientation*): estruturar os trabalhos; implementar planos e idéias; e assumir a responsabilidade por todos os aspectos da situação; e

Orientação para realização (*achievement orientation*): possuir elevados padrões de desempenho; estabelecer metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados.