



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA

BIANCA PATRÍCIA LOPES ROCHA

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE GESTÃO POR
COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DA
REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA - CE

FORTALEZA
2010

BIANCA PATRÍCIA LOPES ROCHA

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: UM
ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DA REGIÃO METROPOLITANA DE
FORTALEZA - CE**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – Mestrado Profissional – da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de Concentração: Gestão Estratégica e Instrumental de Recursos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

**FORTALEZA
2010**

BIANCA PATRÍCIA LOPES ROCHA

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: UM
ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DA REGIÃO METROPOLITANA DE
FORTALEZA - CE**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – Mestrado Profissional – da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria. Área de Concentração: Gestão Estratégica e Instrumental de Recursos Humanos.

Aprovada em ____ de ____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª Drª. Sandra Maria dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª Drª. Lydia Maria Pinto Brito
Universidade Potiguar – UNP

À Deus, a quem cabe toda honra e glória, e nos faz realizar sonhos.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, compreensão e incentivo.

Ao meu filho Davi, com muito amor, por ser o melhor presente que Deus me deu nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido a vida e ter me dotado de sabedoria e fé para encontrar nos estudos e no trabalho o caminho para construção de uma vida abençoada, de muitas conquistas e vitórias.

Quero agradecer a minha mãe, Aurilene, pela ajuda na criação do meu filho, dando-lhe amor e cuidando quando eu não estava presente, sem ela este sonho não poderia ter sido realizado. Ao meu esposo Roberto pela sua presença afetiva e incentivadora, indispensável nos momentos de angústia, medo e incerteza, no decorrer desta caminhada. Da mesma forma, agradeço as minhas amigas Lena, Fabiana, Patrícia, Natacha e Marta que sempre se dispuseram estar comigo nos momentos importantes da minha vida, apoiando-me e torcendo pelo meu sucesso pessoal e profissional.

Não poderia deixar de agradecer à Universidade Federal do Ceará – UFC, onde encontrei a oportunidade de ter uma formação de nível superior. Uma trajetória de vida acadêmica, desde a graduação, passando pela especialização até o mestrado. Escolhi fazer nesta universidade e, agora, mais um passo estou dando para enriquecer meus conhecimentos e agradeço, especialmente aos coordenadores do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, aos professores e doutores, Augusto Cabral e Serafim Ferraz, que acreditaram em mim e escolheram-me para fazer parte deste mestrado.

Quero manifestar a minha alegria em ter realizado parte desta caminhada com a minha turma do mestrado, especialmente com a Márcia, Otiliana, Renata e Tereza. Foi muito bom ter conhecido pessoas solidárias, companheiras e com uma diversidade de experiências que contribuíram para o meu aprendizado. E, também, a todos os professores e professoras que tive a satisfação de conviver durante o período do curso.

Ao professor e orientador desta dissertação, Dr. Marcos Antônio Martins Lima, pela confiança que demonstrou no meu potencial desde o momento que me escolheu como orientanda na construção de um trabalho monográfico para conclusão do curso de especialização e, depois, convidou-me a participar do seu livro como co-autora. A amizade, simplicidade, sabedoria, segurança, tranquilidade, organização e profissionalismo são algumas, dentre tantas outras, qualidades que apresentou para mim, durante esses dois anos em suas orientações, e que serviram de alicerces para a efetivação deste trabalho.

Às professoras e doutoras Lydia Brito e Sandra Santos por ter a honra de tê-las na Banca Examinadora e pelas incentivadoras considerações para o aprimoramento do trabalho e para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À Granja Regina, em especial à diretora TISSIANA Studart, quero registrar o meu agradecimento por ter me escolhido a fazer parte desta empresa, e por todos os momentos que me ensinaram a “ser tudo que potencialmente sou capaz de ser”, dando-me oportunidades de alcançar vôos mais altos em sua empresa. E, também, pelo incentivo educacional fornecido pela empresa.

E, finalmente, quero registrar meu agradecimento especial a todas as empresas que participaram desta pesquisa contribuindo para a realização deste trabalho, permitindo uma maior compreensão dessa prática dos programas de gestão por competências nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE.

“Para ser grande sê inteiro: nada Teu exagera
ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes
Assim em cada lago
A lua toda
Brilha, porque alta vive”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

A Gestão por Competências caracteriza-se como uma das ferramentas mais modernas em gestão de pessoas e tem sido adotada por grandes empresas no Brasil. Tanto a gestão por competências quanto à avaliação no âmbito das ciências da administração são temas bastante complexos aqui estudados, a partir da concepção de diversas abordagens teóricas e modelos, passando pelo campo epistemológico, teórico, morfológico e técnico, da metodologia proposta por De Bruyne, Herman e Shoutheete (1977). O pensamento crítico de Gaston Bachelard e sua proposta epistemológica fundamentam toda a dissertação. A partir de uma epistemologia contemporânea, com a estrutura dos eixos metodológicos, apresenta-se no pólo epistemológico a definição de epistemologia, os aspectos gerais da epistemologia de Bachelard, a base epistemológica da gestão por competências, a origem e evolução do conceito de competências, a epistemologia da avaliação e a gênese e o histórico da avaliação de programas. No pólo teórico, o presente estudo parte de uma revisão conceitual das principais abordagens teóricas da gestão por competências e de alguns conceitos de avaliação de programas. No pólo morfológico, descrevem-se alguns modelos de gestão por competências, como também alguns modelos de avaliação de programas em administração. No pólo técnico, a metodologia adotada neste trabalho buscou solucionar os questionamentos e a confirmação ou refutação dos pressupostos e objetivos elaborados, com base na epistemologia de Bachelard, e de forma a caracterizar-se como um tipo de pesquisa quantitativa (quanto à abordagem), exploratória e descritiva (quanto aos objetivos), bibliográfica e de campo (quanto aos procedimentos). Dessa forma, sendo um estudo de campo, de natureza quantitativa, tem como método de coleta de dados um levantamento amostral (*survey*) através da aplicação de questionário aos gestores de pessoas e de outras áreas diretamente envolvidas no desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em regiões metropolitanas de Fortaleza-CE. Com os resultados da pesquisa, conclui-se que na percepção dos gestores, as abordagens e os modelos mais presentes nos programas de gestão por competências são: a Abordagem Americana, seguida da Abordagem VBR, e o Modelo de Ienaga seguido do Modelo de Dutra.

Palavras-chave: Gestão por Competências. Avaliação de Programas.

ABSTRACT

The Management for Abilities is characterized as one of the most modern tools in management of people and has been adopted for big companies in Brazil. As much the management for abilities and the evaluation in the scope of sciences of the administration are so complex subjects studied here, from the conception of diverse theoretical boardings and models, passing for the epistemological, theoretical, morphological and technical field, of the methodology proposal for De Bruyne, Herman and Shoutheete (1977). The critical thought of Gaston Bachelard and his epistemological proposal bases all this dissertation. From a contemporary epistemologic, with the structure of the metodological axles, presents in the epistemological region the definition of epistemologics, the general aspects of the epistemologics of Bachelard, the epistemologics base of the management for abilities, the origin and evolution of the concept of abilities, the epistemologics of the evaluation and genes and the description of the evaluation of programs. In the theoretical region, the present study comes from a conceptual revision of the main theoretical boardings of the management for abilities and some concepts of evaluation of programs. In the morphological region describes some models of management for abilities, as well as some models of evaluation of programs in administration. In the polar region technician, the methodology adopted in this work tried to solve the questionings and the confirmation or refutation of the elaborated objectives and, on the basis of the epistemologic of Bachelard, a form to characterize itself as a type of quantitative research (to the subject), exploratory and descriptive (to the objectives), bibliographical and of field (to the procedures). Of this form, being a study of field, a quantitative search, it has as method of collection of data an amostral survey through the application of a questionnaire to the managers of people and other directly involved areas in the development and/or implantation of the programs of management for abilities in metropolitan regions of Fortaleza-CE. With the results of the research, concludes that in the perception of the managers, the boardings and the mosta occured models in the programs of management for abilities are: the American Boarding, followed by the Boarding VBR, and the Model of Ienaga followed of the Model of Dutra.

Keywords: Management for Abilities. Evaluation of Programs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Processologia da Avaliação de Programas de Educação Empresarial.....	76
FIGURA 2 - Relação entre a Avaliação Formativa e Somativa durante a Vida de um Programa.....	81
FIGURA 3 - As Três Dimensões da Competência.....	90
FIGURA 4 - Exemplos de Estrutura de Carreira e de Competências.....	94
FIGURA 5 - Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.....	95
FIGURA 6 - Identificação da Lacuna (gap) de Competências.....	96
FIGURA 7 - Modelo de Níveis de Avaliação em Hamblin.....	100
FIGURA 8 - O Modelo do Processo ROI.....	102
FIGURA 9 - Delineamento da Pesquisa.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tipos de Estratégias e Formação de Competências Essenciais.....	51
QUADRO 2 - Competências Organizacionais.....	52
QUADRO 3 - Dimensões Organizacionais das Competências.....	53
QUADRO 4 - Proposta Racionalista versus Relativista.....	67
QUADRO 5 - Mensuração da Entrega do Indivíduo na Organização.....	74
QUADRO 6 - Diferença entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.....	81
QUADRO 7 - Principais Tipos de Avaliação.....	82
QUADRO 8 - Ampliação do Espaço Ocupacional.....	93
QUADRO 9 - Competências do Profissional.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Seguimento de Atuação da Organização.....	116
GRÁFICO 2 - Tipo de Empresa.....	117
GRÁFICO 3 - Tempo de Serviço dos Gestores na Organização.....	117
GRÁFICO 4 - Número de Colaboradores.....	118
GRÁFICO 5 - Situação do Programa de Gestão por Competências.....	118
GRÁFICO 6 - O Programa de Gestão por Competências é Integrado ao Planejamento Estratégico.....	119
GRÁFICO 7 - Abordagens da Gestão por Competências Presentes na Organização.....	121
GRÁFICO 8 - Modelos de Gestão por Competências Presentes na Organização.....	122
GRÁFICO 9 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Reação.....	123
GRÁFICO 10 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Aprendizagem.....	124
GRÁFICO 11 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Comportamento.....	125
GRÁFICO 12 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Resultados.....	126
GRÁFICO 13 - Tipo de Avaliação Mais Praticada no Programa de Gestão por Competências.....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
VBR	Visão Baseada em Recursos
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas
QI	Quociente de Inteligência
CEREQ	Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
ROI	Retorno sobre Investimento
RBC	Relação, Benefícios e Custos
BIT	Banco de Identificação de Talentos
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Relevância do Estudo	18
1.2 Problemática	19
1.3 Objetivos	20
1.4 Pressupostos	21
1.5 Metodologia	21
1.6 Estrutura da Dissertação	22
2 PÓLO EPISTEMOLÓGICO	24
2.1 Definição de Epistemologia	24
2.2 Aspectos Gerais da Epistemologia de Gaston Bachelard	26
2.3 Gestão por Competências	30
2.3.1 Base Epistemológica da Gestão por Competências.....	30
2.3.2 A Origem e Evolução do Conceito de Competências.....	34
2.4 Avaliação de Programas	36
2.4.1 Uma Epistemologia da Avaliação.....	36
2.4.2 A Gênese e o Histórico da Avaliação de Programas.....	38
3. PÓLO TEÓRICO	42
3.1 Conceitos de Gestão por Competências	42
3.2 Abordagens Teóricas da Gestão por Competências	46
3.2.1 Abordagem da Teoria da Psicometria.....	46
3.2.2 Abordagem da Teoria Lingüística.....	47
3.2.3 Abordagem da Teoria Baseada nos Recursos.....	48
3.2.4 Abordagem da Teoria do Capital Humano.....	54
3.2.5 Abordagem Americana.....	55
3.2.6 Abordagem Francesa.....	59
3.2.7 Abordagem Pós-Qualificação Taylorismo-Fordismo.....	68
3.2.8 Abordagem Dialética da Competência.....	70
3.3 Uma Visão Integrada das Principais Abordagens da Gestão por Competências..	72
3.4 Conceitos de Avaliação de Programas	75
4 PÓLO MORFOLÓGICO	85
4.1 Modelos de Gestão por Competências	86
4.1.1 O Modelo de McClelland.....	89
4.1.2 O Modelo de Durand.....	89
4.1.3 O Modelo de Gramigna.....	91

4.1.4 O Modelo de Dutra.....	92
4.1.5 O Modelo de Afonso Fleury e Tereza Fleury.....	94
4.1.6 O Modelo de Ienaga.....	96
4.2 Modelos de Avaliação de Programas em Administração.....	97
4.2.1 O Modelo de Donald Kirkpatrick.....	97
4.2.2 O Modelo de Jack Phillips.....	101
5 PÓLO TÉCNICO.....	105
5.1 Método de Pesquisa.....	106
5.1.1 Tipologia da Pesquisa.....	107
5.1.1.1 Pesquisa Quantitativa.....	108
5.1.1.2 Pesquisa Exploratória e Pesquisa Descritiva.....	109
5.1.1.3 Pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo.....	110
5.1.2 Delineamento da Pesquisa.....	111
5.1.3 População e Sujeitos da Pesquisa.....	113
5.1.4 Coleta dos Dados.....	113
5.1.5 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados.....	115
5.1.5.1 Análise Descritiva das Informações da Organização.....	116
5.1.5.2 Relação entre as Abordagens Teóricas da Gestão por Competências com as Características e Objetivos Presentes nos Programas de Gestão por competências nas Organizações Pesquisadas.....	120
5.1.5.3 Relação entre os Modelos de Gestão por Competências e as Características Operacionais Presentes nos Programas de Gestão por Competências nas Organizações Pesquisadas.....	121
5.1.5.4 Relação dos Níveis de Avaliação de Programas com os Programas de Gestão por Competências nas Organizações Pesquisadas.....	122
6. CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	144
ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

A gestão por competências e a avaliação no campo das ciências da administração, como sendo temas de grande complexidade, são aqui apresentadas como abordagens teóricas e modelos que requerem diferentes olhares, permeando os caminhos históricos e científicos a partir de um estudo epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

No presente trabalho, a epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962) apresenta-se através de alguns dos seus principais conceitos aplicados às ciências sociais, humanas e às ciências da administração. O conceito de novo espírito científico, obstáculos, rupturas, vigilâncias, racionalismo aplicado e recorrência epistemológica, desenvolvidos por Bachelard, são fundamentais para uma reflexão sobre uma Epistemologia da Avaliação e da Gestão por Competências.

A interação dos elementos do conhecimento (o sujeito e o objeto) possibilita a definição de um conceito de avaliação como sendo um ato humano valorativo realizado através de um “sujeito avaliador” em relação a um “objeto a ser avaliado”, com a intenção de conhecê-lo de forma mais profunda, para que possa aprimorá-lo ou transformá-lo em “um novo objeto avaliador”, bem como a transformação do próprio “sujeito avaliador”.

O tema, mesmo sendo tratado por diferentes campos de estudo como na Educação e na Administração, terá como foco ,aqui, o último campo. Existe uma diversidade de definições sobre avaliação, não havendo, portanto, consenso quanto ao sentido real do termo. Os conceitos de avaliação estão baseados nos pensamentos de: Lucena (1992); Vianna (2000); Franco (1993); Mendez (2004); Lima (2005); Selltiz et al. (1987); Blomm, Hastings e Madaus (1983); Cuba e Lincoln (1989), Rabelo (1998); Luckesi (1996), Hadji (2001); Bonniol e Vial (2001) e Worthen *et al.* (2004).

No campo da administração, discorre-se sobre os modelos de Donald Kirkpatrick (1959) e Jack Phillips (2008), e elegem-se estes modelos como norteadores da pesquisa de campo, pois acredita-se que a teoria desenvolvida por estes autores sobre os níveis de avaliação de programas são relevantes para se alcançar o objetivo geral deste trabalho.

Quanto ao próprio conceito de competência, também, sucinta há alguns anos, inúmeras discussões. Não existe uma definição única e largamente aceita, já que o tema é complexo, a palavra tem vários significados e foi conceituada na visão de diferentes autores que discorreram sobre este tema.

Em uma breve contextualização do tema competência, na década de 80, as transformações de natureza produtiva e social que atingiram as economias industrializadas foram relevantes para se dá início aos estudos sobre competências nas organizações. A preocupação com a qualidade e produtividade deu espaço para se pensar novas formas de organização do trabalho. Neste novo modelo produtivo, o termo competência passa a ser o centro das práticas de gestão de pessoas, o que se dá nos modelos de gestão por competências.

O estudo e definição do tema competências partem de duas correntes de pensamentos: uma francesa e a outra americana, com foco ora na análise das competências individuais (MCCLELLAND, 1981; BOYATZIS, 1982; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; LE BOTERF, 1994, ZARIFIAN, 2001, PERRENOULD, 2001), ora nas competências organizacionais (PRAHALAD E HAMEL, 1995; CHANDLER, 1990; TEECE E SHUEN, 1997; WOOD; PICARELLI, 2004; MILLS *et al.*, 2002). Porém, existem trabalhos de autores que relacionam estes dois conceitos (GONCZI, 1999; FLEURY; FLEURY, 2000; RUAS, 2002; DUTRA, 2001, HIPÓLITO E SILVA, 1998).

Dentre os vários autores que desenvolveram modelos de gestão por competências, escolhem-se os modelos de McClelland, Durand, Gramigna, Fleury e Fleury, Dutra e Ienaga por serem os mais citados nos ambientes acadêmicos e por serem os mais comuns de se encontrar nas organizações.

Para Zarifian (2001), o conceito de competência, no senso comum, é a capacidade reconhecida de efetuar certas ações. Refere-se à posse de saberes e saber-fazer que permitem realizar certas ações, que esses saberes e saber-fazer são adaptados a essas ações e que essa adaptação é reconhecida por uma autoridade habilitada a tomar as decisões em matéria de qualidades do pessoal.

Esses saberes e saber-fazer específicos, informais, difíceis de serem evidenciados na formação, tornam-se totalmente invisíveis a partir do momento em que são integrados pelo trabalhador. As competências produzidas pela educação nacional são mais amplas do que a demanda de cada posto de trabalho concreto, mas são menos imediatamente operacionais; aspiram a ser mais transversais que as competências de ponta esperadas pelos empregadores, mas visam facilitar e estruturar a construção no próprio trabalho das capacidades locais.

Para Zarifian (2001), a competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) que se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (na relação prática do indivíduo com a situação profissional, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência).

Para Dutra (2001, p. 28), muitos teóricos da administração compreendem a competência como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades”.

Esta definição tem como foco principal a tarefa e o conjunto de tarefas prescritas a um cargo e remete a uma indagação: a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar a realidade organizacional ainda com base nos princípios do taylorismo e fordismo? Acredita-se que não, já que o conceito de competência vai além do que se refere às tarefas e ao cargo. As competências não se limitam pelos saberes ou conhecimentos da pessoa, sejam eles teóricos ou empíricos, nem se encontram encapsuladas na tarefa. É a capacidade de ir além das atividades pré-estabelecidas, é ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho.

Percebe-se que, com a evolução do conhecimento pelos homens para a geração de produtos e serviços e a pressão cada vez mais acirrada da concorrência por soluções que agreguem valor em nível individual, as organizações verificam que neste novo contexto a competência tornou-se fator crítico de sucesso.

Nesse sentido, as importantes mudanças ocorridas ao longo da história, colocaram as organizações numa busca incessante em se manterem competitivas no mercado, caracterizado, atualmente, pelas incertezas decorrentes de um ambiente globalizado, dinâmico e informatizado.

Ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, a expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho era o binômio taylorismo e fordismo. As organizações caracterizavam-se por serem hierárquicas, centralizadas e funcionais. Porém, com o advento das relações humanas que possibilitou um foco de atenção não mais no exercício perfeito das tarefas, mas nas pessoas e sua integração à organização, e também com a visão sistêmica, o subsistema de recursos humanos passou a evoluir todas as atividades voltadas a suprir as necessidades dos indivíduos em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades.

No final do século XX, em decorrência da sistematização, do mundo globalizado, mutável e competitivo, da economia sem fronteiras, as pessoas precisam preparar-se continuamente para os desafios da inovação e da concorrência. Para conseguir isso, é imprescindível a atualização de seus conhecimentos e o desenvolvimento de suas competências. Com isso, o trabalho passou a ser inserido num contexto de maior autonomia, com foco no processo do indivíduo com suas competências, na capacidade de gerir e agregar

conhecimento. Dessa forma, a competência ficou sendo reconhecida como um recurso valioso para os indivíduos e as organizações.

Nesse novo cenário, exige-se, hoje, que as pessoas aprendam mais rápido e com um volume de competências disponíveis para serem desenvolvidas e colocadas em prática. No mundo atual, as pessoas perceberam a importância de se qualificarem e se capacitarem para desenvolverem as suas competências e tornarem-se competitivas no mercado. Por outro lado, as organizações empresariais e educacionais perceberam que programas como gestão por competências são fundamentais, tornando as pessoas e as organizações mais competitivas no mercado e, conseqüentemente, mantendo-as com sucesso nesse mundo contemporâneo. Diante disso, a gestão por competências tem sido adotada por muitas empresas que estão utilizando diferentes abordagens teóricas de competências e diversos modelos.

Portanto, neste trabalho científico apresenta-se, inicialmente, um estudo epistemológico da gestão por competências e da avaliação de programas e, posteriormente, uma revisão de literatura sobre as principais abordagens teóricas da gestão por competências, enfatizando os conceitos de alguns autores de referência nestes assuntos. Discorre-se sobre alguns modelos de gestão por competências e modelos de avaliação de programas. E finalmente, com a pesquisa de campo, identificam-se quais as abordagens e modelos estão sendo adotados nas organizações pesquisadas e analisa-se, a partir dos modelos de avaliação de programas de Kirkpatrick e Phillips, a percepção dos gestores quanto ao desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE.

1.1 Relevância do Estudo

Considerando o impacto das mudanças nas organizações em decorrência, principalmente, do fenômeno globalização, levando estas organizações incorporarem novas práticas à sua dinâmica organizacional, emerge nesse cenário o ser humano como elemento fundamental desta nova era, na qual passou a ser percebido como fator indispensável na gestão das organizações, não mais como uma máquina, mas como um ser pensante, capaz de sentir e agir.

Diante disso, para acompanhar estas mudanças, as organizações precisam contar com profissionais altamente competentes, pois a dinâmica da formação das novas

competências é solicitada para atender novas situações de trabalho e contribuir para o sucesso das pessoas e da organização. O enfoque de Fleury e Fleury (2004), dentre outros autores citados no referencial teórico, mostra a importância da gestão por competências como uma ferramenta de criação de valor para o indivíduo e as empresas.

Dessa forma, a gestão por competências surge a partir da necessidade de compartilhar objetivos individuais e organizacionais e definir as competências de acordo com as demandas que se apresentam, alinhando-se de forma estratégica as competências pessoais e profissionais em relação às estratégias empresariais, criando uma empresa que gerencie o conhecimento como seu mais valioso recurso.

Justifica-se, assim, que o tema gestão por competências vem sendo motivo de estudos e pesquisas na administração e outras áreas afins, nas últimas décadas, caracterizando-se como um tema atual, complexo e por vezes polêmico.

A gestão por competências apresenta-se como uma teoria em desenvolvimento, o que pode ser percebido na prática de algumas organizações que não possuem métodos bem definidos para a implementação do modelo. Nesse sentido, existe um vasto campo a ser explorado em termos de pesquisas quanto ao desenvolvimento da gestão por competências nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2004).

Dentro deste contexto, a presente pesquisa contribui de forma significativa para a viabilidade e sustentabilidade desta prática da gestão de pessoas nas organizações ao estudar o desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências, a partir dos modelos de avaliação de programas e na percepção dos gestores envolvidos nesta fase do programa.

1.2 Problemática

As transformações, que estão acontecendo no mundo do trabalho, estão levando empresas a buscarem profissionais que saibam lidar com essas mudanças e contribuam para o sucesso das empresas. No mundo contemporâneo, o desenvolvimento de competências tem assumido um papel importante no mundo corporativo, uma vez que contribui para qualificação, formação e desenvolvimento das pessoas e para a sua nova forma de ser, pensar e atuar no ambiente de trabalho.

Neste sentido, as empresas estão cada vez mais investindo nos programas de gestão por competências, como um recurso da gestão de pessoas, para atender às necessidades profissionais das pessoas em termos de desenvolvimento de suas competências e às das organizações para que alcancem seus resultados, aumentem sua produtividade e garantam a sua sustentabilidade num mercado cada vez mais competitivo.

É justamente o foco na maximização de resultados que as empresas estão repensando seu modelo de administração e adotando o modelo de gestão por competências. Para Bressan *et al.* (2007) o grande desafio desse novo modelo é atingir os resultados delimitados no plano estratégico, preparar as pessoas para atingir seus resultados, orientar os rumos da organização e sinalizar as competências necessárias no mundo atual.

Assim, diante da relevância do tema para as pessoas e as organizações, a questão que se deseja investigar nessa pesquisa é: Qual a avaliação dos gestores quanto ao desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE?

1.3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é avaliar o desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE, segundo a percepção dos gestores.

Como objetivos específicos, norteadores desse estudo, têm-se: (1) investigar as abordagens teóricas, presentes nos programas de gestão por competências em desenvolvimento e/ou implantados em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE; (2) analisar, a partir dos modelos de gestão por competências, os programas desenvolvidos e/ou implantados nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE; (3) analisar, a partir dos modelos de avaliação de programas, a percepção dos gestores quanto ao desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE.

1.4 Pressupostos

Esse estudo parte dos seguintes pressupostos: (1) com a pesquisa científica pode-se identificar, na percepção dos gestores, as abordagens teóricas presentes nos programas de gestão por competências, adotadas pelas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE; (2) com base nos modelos de gestão por competências, podem-se analisar os programas desenvolvidos e/ou implantados nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE, a partir da percepção dos gestores; (3) com o embasamento dos modelos de avaliação de programas, pode-se analisar o desenvolvimento e/ou implantação da gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE e aferir, segundo a percepção dos gestores, alguns aspectos importantes de serem observados nesta prática.

1.5 Metodologia

Segundo Bruyne; Herman e Schoutheete (1977), o campo da pesquisa se apresenta como um espaço dinâmico e dialético, onde os fenômenos são estudados, apreendidos e interpretados a partir do desenvolvimento de uma prática científica que estabelece objetos de conhecimentos específicos. Para estes autores, é necessário que haja maior rigor científico sobre o objeto e os fenômenos que são analisados e, assim, possa assegurar a cientificidade dos estudos em Administração e Educação.

A abordagem metodológica deste trabalho procura seguir a proposta de De Bruyne *et al.* (1977), um espaço metodológico quadripolar. Assim, o campo da prática científica é estruturado através de quatro pólos distintos, mas que interagem e se complementam como eixos de uma mesma prática metodológica: o pólo epistemológico, o pólo teórico, o pólo morfológico e o pólo técnico (LIMA, 2005).

1.6 Estrutura da Dissertação

Quanto à estrutura do trabalho, esta dissertação apresenta cinco seções, sendo que quatro seguem a prática metodológica dos pólos mencionados, com a seguinte formação:

Seção 1 - Introdução, relevância do estudo, problemática, objetivos, pressupostos e metodologia da pesquisa.

Seção 2 - Pólo Epistemológico – trata da definição de epistemologia e dos aspectos gerais da epistemologia de Gaston Bachelard. Além disso, apresenta a base epistemológica da gestão por competências, a origem e evolução dos conceitos de competências, bem como a gênese e o histórico da avaliação de programas

Seção 3 - Pólo Teórico – diante da diversidade de definições sobre o tema competência e do desenvolvimento de inúmeras abordagens sobre gestão por competências, discorre-se, nesta seção, sobre alguns desses conceitos e abordagens que estão sendo discutidos no mundo acadêmico e organizacional, enfatizando tanto a dimensão individual quanto a organizacional.

Na definição sobre gestão por competências, serão apresentados proposições e conceitos de diversos autores, dentre os quais: Carbone *et al.* (2006); Resende (2008); Brandão & Guimarães (2001); Dutra (2004); Ramos (2001); Albuquerque e Oliveira (2002) e Rabaglio (2005).

Quanto às abordagens teóricas da gestão por competências, apresentam-se: (1) abordagem da teoria da psicometria; (2) abordagem da teoria lingüística; (3) abordagem da teoria baseada nos recursos; (4) abordagem da teoria do capital humano; (5) abordagem americana; (6) abordagem francesa; (7) abordagem pós-qualificação taylorismo-fordismo e; (8) abordagem dialética. E na apresentação destas abordagens, menciona-se a visão de alguns autores considerados referência nesse assunto, tais como: Dutra (2001); Fleury e Fleury (2001); Prahalad e Hamel (1990); Chomsky (1955); Penrose (1959); Chandler (1990); Teece e Shuen (1997); Wood e Picareli (2004); Mills *et al.* (2002); Ruas (2002); McClelland (1973); Spencer & Spencer (1994); Boyatzis (1982); Zarifian (2001); Perrenould (2001); Dubar (1998); Stroobants (1997); Le Boterf (1994); Sandberg (1996); Parry (1996); Tanguy e Ropé (1997); Fischer (2001); Barreto (1998); Bitencourt (1998; 2004); Machado (1998) e Werner (2002).

Nesta seção, encontra-se, também, uma integração das principais abordagens teóricas da gestão por competências na visão de Gonczi (1999) e de alguns autores brasileiros:

Fleury e Fleury (2000); Ruas (2002; 2005); Dutra (2001; 2004) e; Hipólito e Silva (1998; 2001).

Finalizando esta seção, discorre-se sobre alguns conceitos de avaliação dos autores: Lucena (1992); Vianna (2000); Franco (1993); Mendez (2004); Lima (2005); Selltiz *et al.* (1987); Blomm, Hastings e Madaus (1983); Cuba e Lincoln (1989), Rabelo (1998); Luckesi (1996), Hadji (2001); Bonniol e Vial (2001) e Worthen *et al.* (2004).

Seção 4 - Pólo Morfológico – traz os modelos que têm por objetivo fundamentar a pesquisa científica. Assim, nesta seção, encontram-se seis modelos de gestão por competências: O Modelo de McClelland, O Modelo de Durand, Gramigna, O Modelo de Dutra, O Modelo de Fleury e Fleury, O Modelo de Ienaga e dois modelos de avaliação de programas em administração: O Modelo de Kirkpatrick e O Modelo de Jack Phillips.

Seção 5 - Pólo Técnico – apresenta o método de pesquisa onde serão descritos a tipologia com os procedimentos da pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica, documental e de campo. Neste pólo, também, descreve-se o delineamento da pesquisa, a população e a amostra da pesquisa, os procedimentos da coleta de dados com a descrição do instrumento de pesquisa.

Finalizando o estudo, seguem-se com apresentação dos dados, a análise dos resultados da pesquisa e as considerações complementares que vêm respaldar a problemática, os objetivos e os pressupostos abordados neste trabalho.

2. PÓLO EPISTEMOLÓGICO

O Pólo Epistemológico se constitui como o campo das questões epistemológicas que permite uma análise do objeto de investigação, contribui na resolução de problemas práticos e na elaboração de soluções teóricas válidas. Com questionamentos filosóficos diante dos problemas, estabelece a ruptura com o senso comum, explicita a problemática da pesquisa e garante a objetividade do conhecimento científico.

Tem como principal função exercer uma vigilância crítica sobre o trabalho. Com embasamento filosófico, o pesquisador tem como perceber o objeto ou fenômeno e ter um conhecimento exato do mundo que escolheu para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Tendo como ponto de partida esta fundamentação epistemológica, será realizado neste pólo um estudo sobre a definição de epistemologia, os aspectos gerais da epistemologia bachelardiana, a epistemologia da gestão por competências, a origem e evolução do conceito de competências, a epistemologia da avaliação e a gênese e o histórico da avaliação de programas.

2.1 Definição de Epistemologia

Antes mesmo de buscar compreender a epistemologia bachelardiana, acredita-se ser de suma importância recorrer a um entendimento do que vem a ser a epistemologia. A epistemologia (do grego “episteme”) que significa ciência e conhecimento; e “logos:” discurso, teoria ou estudo é um ramo da filosofia que trata dos problemas filosóficos relacionados à crença e ao conhecimento. Estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento.

Assim, a epistemologia revela um caráter meta-científico, à medida que exerce uma reflexão sobre os princípios, os fundamentos e a validade das ciências e um caráter intracientífico, representando um pólo intrínseco à própria ciência (DE BRUYNE *et al.*, 1977, p. 41-42). Nesta concepção, a “epistemologia é a mais antiga ciência da ciência e tem a tarefa principal de reconstrução racional do conhecimento científico.” (RABUSKE, 1987, p. 19-20).

De acordo com Japiassu (1979, p. 16), a epistemologia é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu

funcionamento e de seus produtos intelectuais”, existindo dessa forma 3 (três) tipos possíveis de Epistemologia:

- 1) Epistemologia global (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam especulativos, quer científicos.
- 2) Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer sejam especulativos, quer científicos.
- 3) Epistemologia específica, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas (JAPIASSU, 1979, p. 16-17).

Este autor diz que a epistemologia precisa ser entendida como disciplina que, tomando as ciências como objeto de investigação, vai reagrupar a crítica do conhecimento científico, a filosofia da ciência e a história das idéias científicas (1991). Neste sentido, Japiassu define o campo de atuação da epistemologia com base no interesse dessa disciplina pela gênese e evolução do conhecimento científico:

[...] disciplina que toma por objeto não mais a ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e estruturação progressiva. (JAPIASSU, 1991, p. 83).

Numa visão mais contemporânea e intracientífica, Bunge (1980, p. 1) conceitua: “a epistemologia, ou filosofia da ciência, é o ramo da filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico”.

Para De Bruyne, Herman e Shoutheete (1977, p. 41-42) a epistemologia “estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos”. No pensamento destes autores, a epistemologia se desenvolve como instrumento de questionamento dos princípios e organização interna dos fundamentos da ciência, sendo indispensável para estas últimas. A idéia é que a filosofia e a ciência caminhem juntas, de forma recíproca, desprovidas de ortodoxia, primazia e dogmatismo, ambas colocando-se na produção do conhecimento científico, respeitando a complexidade das relações que permeiam o objeto científico.

2.2 Aspectos Gerais da Epistemologia de Gaston Bachelard

O constructo teórico de Bachelard encontra-se no contexto da revolução científica promovida no fim do século XIX e início do século XX com a teoria da relatividade, a física quântica e as geometrias não-euclidianas, as quais foram determinantes para a construção de um novo saber científico a partir de um repensar sobre as relações entre sujeito e objeto, a razão e a experiência.

Com seu perfil filosófico, crítico e epistemológico, Bachelard, direcionou sua produção acadêmica a um objetivo: o estudo do significado epistemológico desta ciência. E partindo deste objetivo, Bachelard elabora seus principais pressupostos para a filosofia das ciências: a historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto. Em síntese, a nova ciência relativista rompe com as ciências anteriores em termos epistemológicos e a sua metodologia já não pode ser absolutamente empírica, pois seu objeto encontra-se em relação. Como diz Bachelard (1972, p. 27):

Várias vezes, nos diferentes trabalhos consagrados ao espírito científico, nós tentamos chamar a atenção dos filósofos para o caráter decididamente específico do pensamento e do trabalho da ciência moderna. Pareceu-nos cada vez mais evidente, no decorrer dos nossos estudos, que o espírito científico contemporâneo não podia ser colocado em continuidade com o simples bom senso (BACHELARD, 1972).

A epistemologia bachelardiana, racionalista, histórica e dialética, rompe com o mecanicismo e a redução ao simplismo científico, posiciona-se entre o idealismo e o racionalismo, manifestando-se em defesa de um racionalismo aplicado e de um materialismo técnico, e se apresenta como uma negação de um empirismo ingênuo. Dessa forma, legitima a sua crítica à visão empirista e defende a separação entre os objetos resultantes de uma reflexão teórica e conceitual dos objetos reais.

Diferente de uma visão epistemológica clássica, a epistemologia moderna considera que a construção dos objetos da ciência, feita pela mente humana, ocorre em detrimento da superação dos obstáculos epistemológicos, num processo caracterizado por rupturas. Esse movimento está direcionado a um conhecimento cada vez mais objetivo, e a dialética erro-verdade que caracteriza tal movimento é o que Bachelard batizou de “espírito científico”, que possibilita ao conhecimento científico ter uma aproximação cada vez mais da verdade através da retificação histórica dos erros. Nesse sentido, o erro, por oposição, faz surgir a verdade e, como consequência, uma autêntica história das ciências (JAPIASSU, 1996).

O "novo espírito científico" encontra-se em ruptura com o senso comum, o que significa uma distinção, nesta nova ciência, entre o mundo em que se encontra o senso comum e o mundo das ciências, algo que não era percebido nas ciências anteriores, fundamentadas nos limites do empirismo, em que a ciência representava uma continuidade, em termos epistemológicos, com o senso comum.

A "ruptura epistemológica" entre a ciência contemporânea e o senso comum é uma das marcas da teoria bachelardiana. Esta ruptura pode acontecer de duas maneiras: retificações dos erros anteriores por meio de mudanças científicas bruscas, contrárias a um passado; e por meio de uma reorganização do conhecimento. Dessa forma, para Bachelard (1996), o conhecimento dar-se-á mediante rupturas referentes às teorias anteriores e ao longo da história, que não pode ser avaliado em termos de acúmulos, mas de retificações, num processo dialético, como já foi apresentado anteriormente, em que o conhecimento científico é construído através da constante análise dos erros anteriores. Conforme menciona o próprio autor, em sua obra *O Novo Espírito Científico* (1934):

Ora, o espírito científico é essencialmente uma rectificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga o seu passado condenando-o. A sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre esta diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria ciência em reflexão, é compreender que não se compreendera. Os pensamentos não baconianos, não euclidianos, não cartesianos estão resumidos nestas dialéticas históricas que apresentam a retificação de um erro, a extensão de um sistema, o complemento de um pensamento (BACHELARD, 1996a, p. 120).

Com uma postura epistemológica, o cientista moderno não se satisfaz com aproximações empiristas sobre os objetos ou fenômenos, ao contrário, revela-se no "novo espírito científico" como superação da realização sobre a realidade. Nesse contexto, o papel do cientista perde a sua conotação de passividade ante a realidade e adquire um papel ativo de construtor da realidade. Na nova ciência, o cientista chega mais perto do objeto ou fenômeno não mais através de métodos fundamentados nos sentidos e na experiência comum, mas aproxima-se através da teoria. Isso significa que o método científico é mediado pela razão.

O eixo epistemológico, de acordo com Bachelard (1996), segue o caminho do "racional para o real", o que é contrário à epistemologia, até então predominante na história das ciências. Uma das distinções mais importantes, portanto, entre as ciências anteriores ao século XX, é a superação do empirismo pelo racionalismo. Segundo Bachelard (1972, p. 45):

Entre o conhecimento comum e o conhecimento científico a ruptura nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. O empirismo é a filosofia que convém ao conhecimento comum. O empirismo encontra aí sua raiz, suas provas, seu desenvolvimento. Ao contrário, o conhecimento científico é solidário com o racionalismo e, quer se queira ou não, o racionalismo está ligado à ciência, o racionalismo reclama fins científicos. Pela atividade científica, o racionalismo conhece uma atividade dialética que prescreve uma extensão constante dos métodos.

Nesse sentido, o racionalismo aplicado desfaz a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo, ao mesmo tempo que se apropria desses dois aspectos como meio de acesso para a construção de um olhar mais profundo da inter-relação entre teórico e empírico.

Como marca fundamental do “novo espírito científico”, atua na dialética entre a experiência e a teoria, o que significa a dupla determinação do espírito sobre o objeto e deste sobre a experiência do cientista. "Impõe-se hoje situar-se no centro em que o espírito cognoscente é determinado pelo objeto preciso do seu conhecimento e onde, em contrapartida, ele determina com mais rigor sua experiência". (BACHELARD, 1977, p. 109).

Com o racionalismo aplicado, podemos ver as deficiências do racionalismo e do empirismo e de tantas outras perspectivas que propõem uma análise unilateral e reducionista do real. Assim, o que o racionalismo aplicado propõe é uma ciência dialógica.

Segundo Lima (2008, p.124), é possível tornar mais compreensível a epistemologia bachelardiana partindo do entendimento de alguns conceitos como rupturas, vigilância, obstáculo e recorrência epistemológica. O trabalho deter-se-á nos quatros últimos conceitos pelo fato de termos já apresentado como se dá a ruptura epistemológica em Bachelard.

Quanto aos obstáculos epistemológicos, consistem nas “idéias, pensamentos, opiniões, ou preconceitos de várias naturezas que impedem e bloqueiam a revelação do real e o surgimento de outras novas idéias, representando uma inércia da ciência que a impede de progresso” (LIMA, 2008 p. 125). Em relação a isso, Bachelard (2001, p. 165) diz que:

[...] é no próprio ato de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional, lentidões e perturbações. É aqui que residem causas de estagnação e mesmo de regressão, é aqui que iremos descobrir causas de inércia a que chamaremos obstáculos epistemológicos.

O entendimento de obstáculo epistemológico é de grande importância para o desenvolvimento do conhecimento no campo das pesquisas. O sucesso de uma pesquisa científica está na superação destes obstáculos. No entanto, a maneira de superação dos obstáculos é a consciência por parte dos cientistas de que os obstáculos epistemológicos

existem e que, se não tratados de uma forma neutra, podem comprometer todo o processo da pesquisa, desde seus fundamentos até os seus resultados.

Bachelard (1996) apresenta alguns obstáculos epistemológicos, relacionando em grau de importância. Por acreditarmos que estão presentes nas pesquisas científicas, focaremos nesses dois obstáculos:

- 1) O primeiro obstáculo, a realidade, está contido na crítica, já mencionada anteriormente, a respeito do empirismo. O cientista, ao voltar-se para seu objeto de estudo, especialmente quando este faz parte do universo social pode deixar se levar pelo o que vê, dando a este uma relevância de verdade que ele não tem. Para Bachelard, "diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber". (BACHELARD, 1996, p. 18).
- 2) O segundo obstáculo epistemológico, o senso comum, parecido com o primeiro, está relacionado basicamente com a dificuldade que o cientista social tem em separar o seu conhecimento comum do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca da verdade, baseada em leis gerais, em conceitos e não em preconceitos e opiniões. O uso consciente de um método de pesquisa, como a "construção do objeto científico", leva o cientista a chegar mais próximo possível da verdade do seu objeto.

Já a vigilância epistemológica, consiste num posicionamento reflexivo em relação ao método científico, buscando entender a lógica do erro e da inovação, igualmente retificadora do método escolhido anteriormente. Sua tarefa é de controlar e acompanhar o progresso do pensamento, procurando objetividade científica, retirando totalmente ou ao menos diminuindo conclusões rápidas (LIMA, 2008, p. 127).

Em relação ao conceito de recorrência histórica, Bachelard (1996) o considera como sendo a base para fundamentar o estudo passado, atual e futuro de uma ciência. Nessa concepção, Bachelard (1996) diz que o estudo do conhecimento passado deve acontecer, mas, com um porém, quando o cientista se reportar ao contexto científico de qualquer época, deve analisá-lo com os olhos de hoje, ou seja, com os olhos da ciência atual.

No decorrer deste trabalho, as questões epistemológicas e os conceitos aqui mencionados de Bachelard estarão à frente do objeto ou fenômeno científico que será pesquisado, pois acredita-se que ajudarão a resolver os problemas práticos e formar um pensamento teórico para a consolidação desse trabalho científico.

2.3 Gestão por Competências

Antes de conhecer a origem e evolução do conceito de competências, percorre-se um caminho pela base epistemológica da gestão por competência, tendo como fundamento a epistemologia bachelardiana, já que acredita-se ser necessário para direcionar a pesquisa, suscitar reflexões e reconstrução do conhecimento, diante da complexidade e multidisciplinariedade do tema competências.

2.3.1 Base Epistemológica da Gestão por Competências

Como se viu, a epistemologia se coloca diante do conhecimento denominando-se como um processo que ocorre quando um sujeito apreende um objeto, o objeto do conhecimento (LIMA, 2006). De acordo com este autor, etimologicamente, o conhecimento origina-se do latim “cognoscere”: procurar saber, conhecer. Os elementos que formam o conhecimento: sujeito e objeto vão estar presentes no decorrer da trajetória da epistemologia, gerando um confronto entre subjetividade e objetividade.

Para Bunge (1980, p. 1), a epistemologia precisa ser reflexiva e crítica em relação aos métodos científicos e ter um aprofundamento do mundo das ciências, criticá-lo para melhor compreendê-lo e construí-lo, considerando o aspecto cultural e político da epistemologia nos dias atuais.

Numa visão filosófica, na relação sujeito-objeto, a natureza humana oscila entre intensidade e extensidade, gerando conflitos que o próprio espírito humano precisa solucionar. Etimologicamente, o termo intensidade vem do latim *intensus* que vem de *tendere*, *in tendere*: tender para dentro. Nesse sentido, refere-se a alguma coisa de interior, de intenso, que vem de movimento de mutações do exterior para dentro. Quanto à extensidade, origina-se, também, do latim *extendere*: *ex + tendere*: tender para fora. É um dinamismo de afastamento, é a direção que toma o objeto, para abrangê-lo e incorporá-lo.

Dessa forma, as competências apresentam-se em duas grandes ordens no processo organizacional: intensidade e extensidade, em que a competência na intensidade leva ao “conceito-sujeito” e na extensidade leva ao “conceito-objeto”. A intensidade caracteriza-se por: subjetividade, concentração e heterogeneidade; e a extensidade por: objetividade, sentido

analítico e homogeneidade (LIMA, 2006). É importante salientar outra característica dessas duas categorias: a complementaridade, ou seja, a existência de uma depende da outra. Não há extensidade sem intensidade e vice-versa. De acordo com Ferreira dos Santos (1964), a extensidade é o campo da razão e a intensidade é o campo da intuição.

Corroborando Lima (2008), faz-se necessário que as teorias e os modelos de competências, na sua gestão e no seu desenvolvimento, estejam conectados a estas duas faces: uma contempla o modo de produção, o mercado e a organização (objeto), e a outra o ser humano e sua individualidade (sujeito).

Na tentativa de aprofundar o nosso conhecimento sobre a relação sujeito-objeto na gestão por competência, faz-se um breve relato sobre a história do método desde a sua fase pré-histórica até a sua fase na era moderna e contemporânea, com a epistemologia de Bachelard e a fenomenologia de Husserl.

Na fase pré-histórica do método, há um método primitivo, resultante da relação entre os homens e a natureza. Nesse período, as leis sociais e naturais são estabelecidas no sagrado e constituída pela vontade divina (REZENDE, 1989, p. 18). A conquista do conhecimento acontece da forma como os deuses desejam e sob a sua concordância. Nesse período histórico, o foco está não no sujeito que faz a história, mas no objeto, a natureza.

Na Grécia Antiga, a relação entre homem e natureza se transformam, já que o homem grego, diferente do homem primitivo, passa a ter um poder sobre a natureza. Aqui, os deuses continuam fazendo a história dos homens, porém o homem, também, começa a fazer parte da sua história. Nesse contexto, surge a filosofia como uma ação pragmática para resolução dos problemas e inicia-se uma busca pela superação da mitologia pela filosofia. Em relação a isso, menciona Lima (2006, p. 55): “Se o pensamento dos homens precisa dar algo prático e produtivo que a religião não consegue oferecer, a sociedade grega, através da filosofia, vai buscar este objeto necessário para a sustentação do império grego”.

De acordo com Lima (2006), dentre os pensadores da Grécia Antiga, nos pré-socráticos, destaca-se de forma resumida o método em Parmênides, Zenão e em Heráclito, e , em seguida, o método socrático, platônico e aristotélico. Ainda conforme o referido autor, os filósofos do período pré-socrático apresentavam como características fundamentais, além da escrita profética e por aforismo, a preocupação pela origem e o destino do universo, pensamentos metafísicos, místicos-religiosos e um caráter de unidade, ou seja, buscavam estudar o mundo exterior nos elementos que o constituem, na sua origem e nas contínuas transformações a que está sujeito.

Parmênides foi o primeiro filósofo a pensar sobre uma ontologia enquanto estudo do ser e a levantar a possibilidade da multiplicidade, do movimento e do mundo sensível, gerando com essas idéias polêmica entre os gregos da época. O método desse filósofo era o método da impossibilidade acerca da verdade. Ao contrário, Heráclito considerava que a verdade estava no “devir” e não no ser. Quanto a Zenão, a sua grande contribuição está na dialética, sendo o precursor deste pensamento que foi posteriormente tratado por Platão, Aristóteles, Hegel e Marx (LIMA, 2006).

Em relação às idéias de Sócrates, segundo este filósofo grego, a sabedoria se constitui de dentro para fora a partir de diálogos, reflexões e discussões. A maiêutica é o método que através do racionalismo, do questionamento e diálogo filosófico possibilita o conhecimento. Sócrates e Platão retomam as formulações pré-socráticas entre o uno e o múltiplo, no entanto, de forma diferente. Nesse momento de construção do conhecimento, os homens passam a ter consciência de que fazem a sua história e a natureza passa a não ser mais o foco (LIMA, 2006).

Da mesma forma como Sócrates, Platão é contra ao relativismo dos sofistas e resgata o método de Parmênides a partir da formulação da existência de dois mundos: o mundo das idéias e o mundo dos homens. Assim como Sócrates, a maiêutica é o método filosófico por excelência. Para a realização da investigação, Aristóteles propõe uma sistematização do método estabelecendo os procedimentos. Como salienta Lima (2006), de acordo com Aristóteles, para se obter o conhecimento do mundo é preciso considerar que a razão e os sentidos são dependentes.

Conforme apresenta Lima (2006, p. 58), “a sistematização deste processo histórico é feita por Santo Agostinho em dois mundos ou “cidades”: “a cidade de Deus” e a “cidade dos homens”. Como em Platão, este sistema caracteriza-se pela dualidade e é resolvido pela fé, ou seja, a sabedoria de Deus integra os dois mundos. Pela primeira vez surge a concepção teleológica com a fundamentação do método escolástico que procura disseminar a idéia de um Deus que impõe o sentido da história, pois é soberano sobre os homens. Nesse sentido, diante de sua história, os homens não têm poder algum sobre o seu processo histórico.

O método escolástico está caracterizado, sob o enfoque da análise imanente, por um conjunto de três elementos ou etapas: a fé, a razão e a interpretação. Sendo que a fé está acima da razão e as explicações dos fenômenos vão relacionados à existência de Deus e a doutrina cristã e não buscam conclusões puramente racionais. O método proposto pelas escolásticas não é somente a dedução, a intuição racional aristotélica, mas também, a contraposição de opiniões divergentes (LIMA, 2006, p. 60).

Na idade moderna, o processo do conhecimento passa por transformações, uma vez que desprovidos do sentido absoluto da fé, o ponto de partida passa a ser a coleta dos dados, a elaboração de hipóteses e a produção teórica. Na forma de explicação da experiência, dois pensamentos antagônicos surgem dentro do método moderno: o saber é resultado de uma experiência (método dedutivo), sendo Descartes o pai da racionalidade; o saber parte das sensações (método indutivo), e Bacon é o pai do empirismo.

Descartes (1977) foi um teórico importante por ter dado um novo sentido ao pensamento filosófico, facilitando o surgimento de outros pensadores modernos como: Bacon com seu método experimental, Kant com o método matemático onde o conhecimento é produzido pela razão, porém é consequência da junção dessa razão (hipóteses e teoria) e sensação (experiência) e Hegel com seu método que ressalta a identidade entre sujeito e objeto como aspectos diferentes de uma mesma realidade, e não, duas realidades independentes (LIMA, 2006).

Com o pensamento hegeliano, pela primeira vez o processo histórico integra subjetividade e objetividade. Aqui, os homens passam a ter consciência de sua própria história e a desenvolve através da relação sujeito-objeto, construindo um conhecimento cada vez mais complexo. Estas idéias influenciaram muitos outros pensadores, dentre eles Marx (LIMA, 2006).

Como ressalta Lima (2006), diferentemente dos outros filósofos apresentados até agora, Marx não se preocupa com o antagonismo entre experiência e razão, pois considera estas duas categorias necessárias para a construção do conhecimento. Em sua essência, Marx faz uma nova proposta que leva em consideração uma relação sujeito e objeto, sendo a subjetividade e a objetividade ontologicamente distintas, mas conectadas pelo trabalho enquanto atividade humana.

Com base na epistemologia contemporânea, a fenomenologia de Husserl determina uma visão interacionista do problema do conhecimento, com foco não no sujeito ou no objeto, mas na interação de ambos. Segundo Bachelard (1968), com a ciência contemporânea foi preciso ocorrerem algumas mudanças na constituição do conhecimento. Os fenômenos ou objetos com sua complexidade passaram a ser consolidados como um conjunto de relações que só podem ser conhecidos com a aplicação dos métodos múltiplos.

Na visão bachelardiana, os métodos são meios importantes na busca do saber científico. Para Bachelard (1968) ,o método não é o critério da verdade, não havendo, portanto, um método absoluto de verdade como defendia Platão e Kant. O autor diz, ainda, que o ato do saber se forma no encontro dos dois pólos do conhecimento: sujeito e objeto.

Desta maneira, o objeto científico é construído na razão, em consonância com os dados da experiência.

[...] Há aí uma razão de novidade metodológica que teremos de expor; as relações entre a teoria e a experiência são tão estreitas que nenhum método, seja experimental, seja racional, não está seguro de manter seu valor. Pode-se mesmo ir mais longe: um método excelente acaba por perder sua fecundidade se não se renova seu objeto (BACHELARD, 1968, p. 17).

Levando em consideração o estudo sobre o método durante a história da humanidade e a nova proposta da epistemologia contemporânea com a visão interacionista dos elementos que sedimentam o conhecimento científico, parte-se do pressuposto de que a competência é fruto das relações sociais entre um sujeito e um objeto, numa dimensão organizacional e humana. Conforme menciona Bourdieu (1993), toda competência é uma razão social que se legitima apresentando-se como razão puramente técnica.

A história nos mostra que no campo ocidental tem-se privilegiado o desenvolvimento da competência técnica, o “saber fazer”. Agir com competência implica demonstrar capacidade para resolver de forma eficaz um problema em uma dada situação, significa dizer que a mensuração deste processo se baseia essencialmente nos resultados (TANGUY; ROPÉ, 1997).

2.3.2 A Origem e Evolução do Conceito de Competências

Etimologicamente, o termo competência deriva do latim *competens*: “o que vai com, o que é adaptado a”, e possui vários significados entre os quais a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa com habilidade e aptidão (FERREIRA, 2001).

É importante destacar que a noção de competência não é nova, ou seja, a origem do conceito de competência não está na Era Contemporânea, como nos mostra Lima (2004) com seus estudos sobre a evolução do termo competência. O surgimento da palavra competência origina-se do latim *competere*: com: conjunto; perete: esforço, remontando da Grécia Antiga (300 a.C) na idéia grega de *aretê* que, traduzida como virtude em línguas ocidentais, representa o mérito, traduz-se como excelência, significando o poder que alguém tem de fazer alguma coisa. Como designa algo que pode se fazer de forma mais perfeita, neste

sentido, traz a noção de função, demonstrando que cada um tem sua função no mundo e a sua *areté*.

Na Idade Média, a expressão competência estava relacionada à linguagem jurídica, sendo a faculdade atribuída a alguém ou a alguma instituição, de apreciar e julgar questões ou realizar determinados atos, conforme menciona Isambert-Jamati (apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 1999, p. 240-241),

os juristas declaravam que determinada corte ou indivíduo era competente para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão, o termo conhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de determinado assunto. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

Na Era do Renascimento, no período de 1300 a 1500, a competência estava associada à capacidade de realizar trabalho. É com a Revolução Industrial em 1750, caracterizada por profundas transformações nas relações entre capital e trabalho, que o termo competência emerge como habilidade necessária para o exercício de atividades específicas. No moderno sistema de produção que se formou nesse período, a exigência era por um trabalhador com formação abrangente e capaz de atuar de forma polivalente.

Na década de 1950, a competência aparece como característica subjacente de um indivíduo que resulta em um desempenho, efetivamente superior, em um dado cargo. Dessa forma, o foco principal é a identificação das capacidades necessárias para fazer uma tarefa e obter um desempenho superior. Posteriormente, após três décadas, surge o conceito de competência mais difundido e aplicado até os dias atuais que é a definição de competência, segundo McClelland (1973), como sendo um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes (CHA).

No entanto, em 1990, a nova dimensão do mundo do trabalho demanda a inclusão de novos elementos e a competência é apresentada não só como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também, de tecnologias, sistemas físicos, gerenciais e valores que geram diferencial competitivo para a organização. Nesta fase, o foco da competência passa a ser a ação, com a mobilização das capacidades.

Na Era Contemporânea, já nos primeiros anos deste século, intensificam-se os processos de avaliação de desempenho individual e coletivo, os sistemas de mensuração, o uso de indicadores de mensuração e a competência passa a ser pensada na perspectiva de sua contribuição econômica e social para a organização (DUTRA; FLEURY; RUAS, 2008).

Assim, a gestão por competências passa por um olhar crítico sobre esse tema com toda sua abrangência, multidisciplinariedade e heterogeneidade, tendo origem na própria evolução do termo competência que foi sendo construído, ao longo da história.

2.4 Avaliação de Programas

Para fins deste tópico, propõe-se apresentar a epistemologia da avaliação, na busca do entendimento sobre sua origem, o significado do ato de avaliar e o histórico da avaliação de programas, abordando os aspectos sociais, políticos e metodológicos.

2.4.1 Uma Epistemologia da Avaliação

Em relação à epistemologia da avaliação, para compreendermos sua importância enquanto fenômeno científico, partiremos da seguinte indagação epistemológica: Como chegamos a ter um conhecimento certo de tudo que está no mundo? Segundo Lima (2008, p. 143), as perguntas “Como avaliar, no entanto, se não conhecer? E será a avaliação uma forma de conhecimento?” são necessárias para considerar a avaliação como fundamental no processo de conhecimento.

Epistemologicamente, quando se define as estratégias, métodos e técnicas avaliativas está “a avaliação estritamente ligada à natureza do conhecimento” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 29). Nesse sentido, o questionamento “é possível avaliar” está intimamente relacionado ao questionamento “é possível conhecer?”, determinando, também, a condição do conhecimento a uma condição de avaliação.

O termo avaliação, etimologicamente, vem do conceito de valor. Sua origem é do latim, da composição “a-valore” que quer dizer dar valor a [...]. Também do latim “valore” que, no sentido original, valor representa o caráter positivo do homem: coragem e bravura (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 268). Assim, conforme Hamblin (1978, p. 21), avaliar significa “determinar a valia ou o valor de”. Isso implica a emissão de juízo de valor que se dá com referência a parâmetros, envolvendo a estimativa de algo em relação a algo.

Avaliar é um ato que estamos sempre exercendo em nosso cotidiano. Toda vez que se precisa conhecer, investigar, tomar alguma decisão ou providências, pratica-se a avaliação, atribuindo valores. Bloom (1973, p. 157), em relação a isto, comenta que “o homem parece ser constituído de modo a não poder abster-se de avaliar, julgar, estimar ou orçar quase tudo que está ao seu alcance”. Dessa forma, pode-se dizer que o ato de avaliar é inerente ao ser humano e se desenvolveu, juntamente, com a evolução do pensamento humano.

Nunca se saberá exatamente quando ou onde, e possivelmente o fato se deu em vários lugares, em momentos diferentes, e foi em si também um processo lento. O certo é que um dia o animal ganhou consciência do ato reflexivo que praticava. E ganhando consciência do distanciamento que havia entre ele, sujeito, e o objeto que utilizava. E ganhou consciência do relacionamento existente entre ambos por ocasião do ato (MAGALHÃES FILHO, 1982, p. 12).

Com o desenvolvimento do próprio homem no decorrer de sua evolução, a história da avaliação surge e permanece acompanhando os homens em suas relações e formas de sobrevivência no mundo ao seu redor. Nesse processo, a avaliação aparece como um elemento natural, vinculada às demais ações humanas (SILVA, 1983). E uma avaliação epistemológica possibilita uma melhor compreensão desse processo de desenvolvimento da avaliação humana.

Mas afinal, o que é avaliação numa relação epistemológica?. De acordo com Lima (2008), “avaliar é a capacidade aplicada pelo “sujeito avaliador” em atribuir valor ou grau de importância ao “objeto a ser avaliado” mesmo que eles troquem de posições e de papéis” (p. 158). Esta relação entre “sujeito avaliador” e “objeto avaliado” acontece de forma interacionista, contrariando a idéia de objetividade e subjetivismo característico da epistemologia tradicional que prioriza o sujeito em relação ao objeto de avaliação ou prioriza o objeto em relação ao sujeito avaliador. Portanto, numa visão contemporânea, no processo de avaliação é possível que o sujeito permute o seu papel com o objeto.

Nesse sentido, esta integração leva a um entendimento quanto à origem do conhecimento avaliativo e propõe uma conexão entre o racionalismo e o empirismo que, na concepção bachelardiana, recebe a denominação de racionalismo aplicado. Esta avaliação racional-empírica direcionada por uma epistemologia interacionista entre “sujeito avaliador” e “objeto a ser avaliado” possibilita uma melhor coerência com o novo espírito científico e legitima a cientificidade da avaliação.

Com este estudo epistemológico da avaliação, acreditamos ser possível compreender melhor a construção metodológica e científica da avaliação de programas e da gestão por competência.

Remetendo-se à recorrência epistemológica, proposta por Bachelard, poderemos entender a evolução, as rupturas e os principais obstáculos epistemológicos ocorridos no decorrer da caminhada cronológica da avaliação de programas e da gestão por competência, através de seus conceitos, teorias e principais abordagens a serem desenvolvidos no pólo teórico deste estudo.

2.4.2 A Gênese e o Histórico da Avaliação de Programas

Apresenta-se uma história resumida dos primórdios da avaliação de programas, abordando os aspectos sociais, políticos e metodológicos em que a avaliação emergiu e dos quais formaram suas mais recentes tendências e desdobramentos. Nosso foco será na contextualização histórica da avaliação formal como sendo “o uso sistemático de informações e critérios acurados para atribuir valores e justificar juízos de valor [...]” (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 60-61).

As primeiras formas de avaliação remontam dos nossos antecedentes primitivos, na passagem do homínideo para o *Homo sapiens*, em decorrência das necessidades de sobrevivência. Dias Sobrinho (1996) diz que os nossos antepassados paleolíticos praticavam a avaliação visto que:

Suas experiências de sobrevivência, as atividades de seu cotidiano, as metas atingidas, as técnicas aplicadas em cada situação singular, muitas registradas em suas pinturas rupestres, certamente não são reações instintivas e descontroladas, mas ações dirigidas por um cérebro apto a desenvolver avaliações, transferir experiências e participar de observações sobre a realidade. [...] O homem primitivo avalia sua força, suas habilidades, seu senso de orientação espacial e sua capacidade técnica e os registra enquanto cultura, modos de ver, sentir e fazer o mundo. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 9-10).

A avaliação formal, no setor público, já dava sinais desde 2000 a.C quando as autoridades da China faziam provas para avaliar o desempenho dos servidores públicos. Na educação, o filósofo Sócrates utilizou a avaliação verbal em processos de aprendizado. No

entanto, foi somente, há muitos anos depois que a avaliação aparece como força propulsora no ambiente das pesquisas sociais e educacionais.

Com a ascendência das ciências naturais, caracterizada pela pesquisa empírica com seus levantamentos quantitativos, no século XVII, a avaliação vai se constituindo como pesquisa social até chegar ao século XVIII.

As insatisfações com os programas educacionais e sociais na Grã-Bretanha, durante o século XIX, levaram a aplicação de métodos, menos formais, de “avaliar” as instituições governamentais. Ainda neste período, nos Estados Unidos, duas avaliações educacionais: uma para avaliar a educação de Massachusetts e a outra para avaliar o desempenho estudantil, representaram as primeiras tentativas de avaliar a qualidade de um sistema escolar de grande porte. Posteriormente, no final desse século, Joseph Rice realizou outras avaliações em vários sistemas educacionais, também, de grande porte nesse mesmo país (WORTHEN *et al.*, 2004).

No século XX, outras avaliações no setor público foram evidenciadas como a avaliação de Flexner (1910) sobre a qualidade das escolas de medicina dos Estados Unidos e do Canadá, e os estudos de Cronbach e seus colaboradores (1980) com pesquisas para avaliar as condições das favelas, os estudos de administração, a eficiência das escolas e a investigação de corrupção dos governos locais.

Ainda no início deste século, o avanço da tecnologia de mensuração com os estudos de Thorndike e seus alunos (1918) contribuíram para a entrada das provas objetivas no setor militar, na indústria privada e na educação. Na década de 1920, os testes surgem para avaliar os níveis individuais de desempenho e, em meados da década de 1930, outros testes são criados para avaliar o aprendizado, a personalidade e os perfis de interesses.

Nesse período a mensuração e a avaliação eram sinônimos, uma vez que, em geral, a avaliação era vista como um teste final para avaliar o desempenho dos alunos. Essa forma de pensar a avaliação em termos de medição foi sendo modificada, principalmente, com o trabalho de Smith & Tyler (1942) ao apresentarem um novo modelo de avaliação educacional, em que não só considerava as medidas dos alunos, mas também os resultados desejados de aprendizagem.

Assim, na sua evolução no setor privado e na administração pública, as avaliações são realizadas para atender a pesquisa social aplicada em áreas específicas da saúde pública, das necessidades de moradia e da produtividade do trabalho. A pesquisa social aplicada expandiu-se até a Segunda Guerra Mundial quando os pesquisadores avaliaram os programas do governo de ajuda ao pessoal militar.

Com o desenvolvimento de novas técnicas de pesquisa aplicadas na avaliação de programas sociais, na década de 1930, tais estudos foram espalhados a outras áreas. Logo após o final da década de 1950, a avaliação de programas tornou-se mais conhecida e deu um grande salto atingindo os países em desenvolvimento, além dos países industrializados. Os avaliadores passaram a utilizar técnicas de análise quantitativa complexas, segundo menciona Rossi e Freeman (1993):

A pesquisa na área de avaliação prosperou em larga escala no período pós-guerra face ao desenvolvimento de métodos estatísticos e de pesquisa aplicáveis ao estudo dos problemas sociais, dos processos sociais e das relações interpessoais. Ao mesmo tempo, a necessidade de métodos sofisticados de avaliação de programas sociais estimulou o trabalho metodológico. Em especial, dois fatores contribuíram para o desenvolvimento do campo: o aperfeiçoamento da sistematização da coleta de dados, que resultou na sofisticação das técnicas de pesquisa, e o desenvolvimento de computadores capazes de examinar analiticamente grande número de variáveis estatísticas (ROSSI; FREEMAN, 1993, p. 11).

O grande marco da avaliação de programas aconteceu no decorrer da década de 1960, principalmente, por tais acontecimentos, como apresenta Calmon (1997): o lançamento, nos Estados Unidos, de um amplo conjunto de programas sociais iniciados pelo presidente Lyndon Johnson; e a criação de novas formas de ajuda aos países em desenvolvimento, mediante financiamento de projetos econômicos e programas sociais. O investimento de bilhões de dólares nesses programas e a preocupação com os resultados desse investimento, foi o que determinou a necessidade por avaliação e por profissionais e especialistas em ciências sociais.

A avaliação floresceu nessas décadas utilizando-se dos métodos de pesquisa social existentes na época. Dessa forma, o que observa-se é uma falta de consistência teórica e metodológica de avaliação nesse período, pois a “maioria dos seus estudos dependia dos conceitos e técnicas das ciências sociais e comportamentais que eram apropriados para essas áreas, mas pouco adequados para avaliação de programas escolares” (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 66).

Em resposta a esta demanda da avaliação por um enriquecimento conceitual e metodológico, na década de 1960, aumenta o número de estudos científicos, trabalhos e livros sobre o tema avaliação de programas. Conforme Worthen *et al.* (2004), entre muitos autores que procuraram dar embasamento conceitual e metodológico à avaliação de programas, destacam-se Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1968) e Worthen & Sanders (1973). Esse movimento de construção teórica da avaliação de programas permaneceu até as décadas de 70, 80 e 90.

Diante das diferentes concepções e abordagens apresentadas por estes autores que contribuíram para a proliferação da literatura da avaliação, um fato, segundo menciona Worthen *et al.* (2004, p. 78), é consenso “a avaliação é uma empreitada técnica e política multidimensional que requer tanto novas conceituações quanto novos olhares de quando e como as metodologias existentes em outros campos podem ser usadas com propriedade”.

O pólo epistemológico acompanha todo este trabalho através de questões epistemológicas. O pólos seguintes necessitam destes questionamentos sobre a gestão por competências e a avaliação de programas, com o intuito de dar fundamento ao seu desenvolvimento.

3 PÓLO TEÓRICO

O pólo teórico orienta a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. Nesse pólo, observam-se a formulação sistemática dos objetos científicos, a interpretação e explicação dos fatos. É o lugar de elaboração das linguagens científicas, da construção de conceitos e teorias. Como uma forma de construção bachelardiana do objeto científico, a teoria “é imanente a toda observação pertinente, é sua condição de possibilidade, condição necessária – mas não suficiente – da ruptura com explicações pré-científicas do social” (DE BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1977, p. 101). Segundo Japiassu e Marcondes (1996, p. 260), o termo teoria origina-se do grego *theoria*, na concepção clássica da filosofia grega, além de conhecimento puro e abstrato, e sem preocupação prática.

Para Lima (2008), o pólo teórico possibilita uma relação entre a pesquisa empírica e a sua construção racional-teórica, provoca uma mudança qualitativa na estrutura dos sistemas teóricos, evitando os vulgarismos e os aspectos pseudocientíficos, como os obstáculos epistemológicos no progresso da ciência.

A verdadeira função da teoria, concebida como parte integrante do processo metodológico, é a de ser o instrumento mais poderoso na ruptura epistemológica face às mudanças do senso comum, devido ao estabelecimento de uma linguagem com suas regras e sua dinâmica próprias que lhe asseguram um caráter de fecundidade (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 102).

3.1 Conceitos de Gestão por Competências

Os novos conceitos organizacionais apregoam a busca de uma nova relação entre a organização e as pessoas, com base na participação, no envolvimento e no comprometimento. As pessoas deixam de ser passivas e tornam-se autônomas para gerir seus processos de trabalho.

Nesse novo cenário, já não basta mais que os empregados apenas executem as tarefas relacionadas aos seus cargos, pois se espera que haja um outro nível de entrega de valores para a empresa, como o caminho para que esta se alinhe aos novos padrões globais de competitividade.

Quando as empresas modernas e competitivas apresentaram uma necessidade de entender o elemento humano como imprescindível para o alcance de seus objetivos organizacionais, o papel das pessoas tornou-se preponderante e o que durante muito tempo era, apenas, considerado um recurso, passou a ser um diferencial competitivo para as organizações que buscam um resultado no mundo dos negócios. A força de trabalho passou a ser vista, em sua individualidade, como possuidora de competências, capaz de ser desenvolvida e direcionada para a busca de um resultado que agregasse valor para o próprio indivíduo e para a organização.

O resultado de todas essas transformações no mundo corporativo, foi um grande desafio das organizações de acompanharem as mudanças explícitas na gestão de pessoas nos últimos anos. E Dutra (2001, p. 21) enfatiza alguns pontos que contribuíram para essas mudanças, segundo apresenta Leite (2008, p. 45):

- (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 da inteligência, sua intuição, seu potencial criativo e sua capacidade de interpretar o contexto e de agir sobre ele, gerando vantagens competitivas únicas.

Com um novo paradigma econômico, caracterizado pela passagem de uma economia de base industrial, com foco nos aspectos mecânicos do trabalho, para uma nova ordem econômica, cujo enfoque está no desenvolvimento dos trabalhadores, a gestão por competências passa a assumir um papel fundamental. O resultado disso, pode ser observado na seguinte situação: de um lado as organizações precisando contar com profissionais altamente qualificados, e de um outro com um sistema de gestão cada vez mais eficaz.

Este contexto possibilitou as pessoas se desenvolverem tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Na empresa, elas começaram a fazer parte como membro importante nos processos organizacionais, assumindo responsabilidades e sendo instigadas a desenvolverem novos conhecimentos e habilidades que são hoje relacionados com o que tem sido chamado de gestão por competências.

A gestão por competências representa no ambiente da empresa atual uma expansão da gestão de pessoas, na tentativa de construir uma nova realidade organizacional frente às exigências da globalização. E de acordo com Rocha e Sales (2005, p. 40) a gestão por competências apresenta como principais características e objetivos:

Direcionar o foco de atuação nos resultados do negócio; Gestão com foco em resultado e desenvolvimento; Visão de futuro da empresa traduzida em ações das pessoas; Viabilizar a mobilidade funcional e possibilitar maior abrangência de atuação atendendo às necessidades da nova gestão; Alinhamento das competências individuais às estratégias organizacionais; Permitir conjugar os aspectos de habilidades, potencial, desempenho e desenvolvimento profissional; Priorizar o profissional ao cargo, de maneira a proveitar os recursos disponíveis aos resultados dos negócios; Melhorar o aproveitamento dos talentos existentes; Transparência nos critérios de provimento, seleção, sucessão e gestão de desempenho; Desenvolvimento de competências que agregam valor profissional e reconhecimento; Possibilitar ao trabalhador construção de seu próprio desenvolvimento; Maior apoio da empresa para o autodesenvolvimento; Preparação do trabalhador para funções atuais e futuras.

Dentro desta perspectiva, pode-se então definir a gestão por competência a partir da concepção de alguns autores.

Para Carbone *et al.* (2006, p. 49), “a Gestão por Competências [...] propõe-se a alinhar esforços que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos organizacionais”.

Resende (2008) afirma que a gestão por competências representa um modelo de gestão empresarial que pode ser classificado como de última geração, capaz de superar todas os outros até então concebidos, no que se refere a sua contribuição para o desenvolvimento e o sucesso das organizações.

Na visão de Brandão e Guimarães (2001), a gestão por competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional: a estratégia organizacional. Para estes autores, ela pode ser conceituada como um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia da organização, ocasião que são estabelecidos a sua missão, visão de futuro e seus objetivos estratégicos. Assim, a gestão por competências “direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira e formulação de alianças estratégicas, entre outros, para a capatação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos” (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 11), caracterizando um processo circular e de multinível que envolve toda a organização. Convém ressaltar que, na visão desses autores, o processo de gestão por competências se constitui em “mecanismos de controle social de trabalhadores e de manutenção das estruturas de poder das organizações (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 13).

Dutra (2004) compartilha da visão anterior e discorre sobre o conceito de gestão por competências, considerando quatro fases de sua utilização:

- 1) Como central na definição das políticas de seleção e desenvolvimento de pessoas;

- 2) Sobre a diferenciação por níveis de complexibilidade;
- 3) Como conceito integrador da gestão de pessoas e destas com os objetivos estratégicos da organização;
- 4) E da apropriação por parte das pessoas dos conceitos de competências.

De acordo com esse autor, a gestão por competências tem como um de seus maiores desafios a identificação precisa das competências demandadas pela empresa e pela sociedade, de maneira a garantir vantagens competitivas e dar foco nos processos educativos. Por outro lado, o autor alerta para alguns efeitos negativos que devem ser evitados, como: a desarticulação conceitual em relação à prática, a exploração do trabalhador, o deslocamento estratégico do modelo adotado e a desarticulação com as pessoas.

Ramos (2001) define a gestão por competências como organizada a partir dos seguintes eixos, conforme apresenta Melo e Paiva (2008, p. 350):

Gestão profissional de empregos e competências, a partir da individualização dos trabalhadores no que diz respeito a suas perspectivas e possibilidades de mobilidade horizontal / e ou transversal; desenvolvimento de competências individuais, diretamente relacionado com mudanças nas políticas organizacionais de formação de pessoal; reconhecimento das competências do trabalhador, desconsiderando-se suas origens e formas, e incentivando suas próprias ações a esse respeito.

Para Ramos (2001) é importante enfatizar as mudanças nas relações de trabalho e nas relações educativas, tendo em vista a inserção do conceito de competências nas políticas e práticas de gestão. A autora salienta o enfraquecimento do poder de barganha tanto individual como coletivo, fruto das ações institucionais individualizantes sob a proteção da gestão por competências.

De acordo com Albuquerque e Oliveira (2002, p. 6), “a gestão por competências é um plano de desenvolvimento profissional cujo foco deixa de ser a função/cargo e passa a ser os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos individuais, valorizando o trabalho em equipe e a busca contínua de melhores resultados”.

Rabaglio (2005) diz que a gestão por competências deve ser entendida como um conjunto de ferramentas práticas, consistentes que torna possível para as empresas instrumentalizar os recursos humanos e os gestores para fazer a gestão e desenvolvimento de pessoas, com foco, critério e clareza. E ainda, conforme esta autora, isso pode ser feito através de ferramentas mensuráveis, personalizadas e construídas com base nas atribuições dos cargos e funções.

Ao discorrer sobre os conceitos de gestão por competências, percebe-se a necessidade de construção de um sistema de gestão pautado em competências que, cada vez mais, de forma estratégica, concilie projetos individuais, institucionais e sociais, conforme Ramos (2001) descreveu em sua citação anterior.

3.2 Abordagens Teóricas da Gestão por Competências

Existe uma diversidade de definições para explicar a competência, no seu enfoque individual e organizacional. Conforme apresenta Ruano (2007, p. 10), estas dimensões podem ser entendidas como:

A primeira trata das competências organizacionais e se refere à empresa como um todo. A segunda trata da competência das pessoas que trabalham na organização. Embora conceitualmente se faça uma distinção entre as dimensões, no desempenho prático organizacional elas estão intimamente associadas.

A presente seção tem como objetivo apresentar as principais abordagens teóricas da gestão por competências que estão sendo discutidas tanto no âmbito acadêmico como no empresarial, buscando um entendimento da competência pela visão da dimensão individual e da dimensão organizacional.

3.2.1 Abordagem da Teoria da Psicometria

O termo competência, há mais de um século, está presente em trabalhos do âmbito da psicologia, com a Teoria da Psicometria (1930-1960).

Na tentativa de construir técnicas e instrumentos que possibilitassem o controle do desempenho esperado, através do controle da tarefa, surge a psicologia industrial que, segundo 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 dos indivíduos para a realização da tarefa [...]”.

Os perfis profissiográficos, durante um bom tempo, estruturam todo o trabalho dos recursos humanos que, através da psicometria, realizava aferições científicas do perfil das pessoas para identificação do “homem certo para o lugar certo” e, também, para a definição das necessidades de realização de treinamento para um melhor desempenho das tarefas (TRASATTI, 2005).

As práticas utilizadas para a gestão das pessoas, segundo esta perspectiva, privilegiam o recurso aos instrumentos de medida em psicologia, através dos testes psicológicos para avaliar as características e os traços de personalidade das pessoas. O objetivo dessa metodologia é identificar nas pessoas avaliadas a existência ou não das características ou traços que apresentam elevado índice de validade preditiva quanto à possibilidade de desenvolvimento de comportamentos futuros. As abordagens em competências com base nesta perspectiva aproximam-se muito das análises ou avaliações de potencial.

Esta prática representava uma atuação simplista da gestão de pessoas, reduzindo-a a um conjunto de procedimentos para ajustar as pessoas a um estereótipo de eficiência já definido pela empresa. Ao indivíduo, restava, somente, receber a ação de ajuste comportamental da organização, sendo este o papel principal da gestão de pessoas, na tentativa 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).

3.2.2 Abordagem da Teoria Linguística

Por volta 1964 a 1965, com os trabalhos de Noam Chomsky sobre a gramática generativa, aparece a noção de competência. A partir destes estudos, a competência só se tornou objeto de um trabalho científico quando o referido autor, no contexto lingüístico, passou a utilizar sistematicamente a oposição competência/desempenho (DOLS; OLLANGNEER, 2004).

Segundo Chomsky (1955), a competência está associada àquilo que o sujeito pode realizar idealmente, em virtude do seu potencial biológico, já o desempenho está ligado com o comportamento observável.

Assim, para Chomsky (1955), o termo competência significa o saber aprendido e possuído de forma inconsciente pelo sujeito falante, que através da interiorização do sistema

de regras da língua e da socialização, permite a compreensão de um infinito número de frases, sem que se trate de repetição ou imitação. Esse saber é implícito e só se manifesta e é diretamente observável, através do ato da palavra.

A expressão “competência linguística” foi introduzida por Chomsky (1955) em um artigo que constitui um dos primeiros textos da “revolução cognitiva” na área das ciências humanas. Esse autor tinha como objetivo combater o behaviorismo lingüístico e a idéia de que a linguagem se aprende por tentativa, erro, reforços e condicionamentos.

3.2.3 Abordagem da Teoria Baseada nos Recursos

Conforme os autores (DUTRA, 2001; FLEURY; FLEURY, 2001), o conceito de competência organizacional tem suas raízes na abordagem organizacional como um portfólio de recursos (*resource based view of the firm*), em que toda empresa tem um portfólio: físico (infra-estrutura), financeiro, intangível (marca, imagem, etc.), organizacional (sistemas administrativos, cultura organizacional) e recursos humanos.

Nesse sentido, o processo envolve recursos, competências e estratégia e acontece da seguinte forma: as competências seriam formadas a partir de recursos, e as estratégias são elaboradas a partir de grupos de recursos – competências essenciais. A implantação da estratégia gera novas configurações de recursos e novas competências que, por sua vez, irão influenciar novamente a formulação da estratégia (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 44).

Assim, a idéia de competência organizacional surgiu a partir da evolução da chamada “Visão Baseada em Recursos” (VBR). O trabalho que teve destaque nesse campo foi o livro *Theory of the firm*, publicado pela precursora da VBR, Edith Penrose, em 1959.

A abordagem dos recursos da firma enfoca a importância da formulação estratégica no grupo de recursos que garantem lucratividade em longo prazo. Essa abordagem distingue recursos e competências. “Um recurso é algo que a organização possui ou tem acesso, mesmo que esse acesso seja temporário [...], uma competência é uma habilidade para fazer alguma coisa [...], uma competência é construída a partir de um conjunto de “blocos” denominados recursos” (MILLS *et al.*; 2002, p. 9-14). Essa abordagem é classificada como incrementalista, uma vez que incorpora e valoriza a noção de aprendizagem organizacional da experiência para lidar com a complexidade e a mudança, como fatores relevantes no processo estratégico e de obtenção de vantagem competitiva.

Parece haver consenso entre os autores de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais e de que a aprendizagem é o processo que promove o desenvolvimento das competências. Referindo-se a esta relação entre competências individuais e competências da organização, Souza (2005, p. 45) diz,

a proposta de Zarifian (2001) distingue diversos conteúdos em relação às competências organizacionais que acabam por configurar diferentes áreas de desenvolvimento de competências para as pessoas: competências técnicas, que são os conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; competências sobre a organização, que diz respeito ao saber organizar os fluxos de trabalho; competências de serviço, que busca aliar a competência técnica à avaliação de impacto que o produto ou serviço terá sobre o consumidor; e competências sociais, que dizem respeito ao saber ser, incluindo atitudes que sustentam o comportamento das pessoas.

É nesse sentido, em um contexto organizacional mais complexo, que o conceito de competência pode basear-se em três abordagens distintas. A primeira abordagem é representada pelo trabalho de Prahalad e Hamel (1990), no início dos anos 90, ampliando o conceito de competência para o campo da ação da estratégia. A noção de competência sob a perspectiva estratégica originou-se nos princípios da teoria baseada em recursos e na formulação de competência essencial que estes autores definiram como o conjunto de habilidades e tecnologias necessárias para agregar valor a uma organização. Para diferenciar as competências essenciais das não-essenciais, conforme os autores, é preciso que uma competência essencial passe por três testes:

- 1) Valor percebido pelo cliente: as competências essenciais são as habilidades que permitem à empresa oferecer um benefício fundamental ao cliente;
- 2) Diferenciação entre concorrente: a competência essencial também deve representar uma característica que torne uma organização única entre seus concorrentes ou se não ser a única, mas possuir essa competência num grau superior à 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 serem gerados a partir dela.

Em suma, as competências essenciais seriam determinadas pela combinação, e integração dos diversos recursos tangíveis (marca, imagem, posicionamento), resultando em produtos e serviços que oferecem benefícios reais aos clientes, sejam difíceis de imitar e permitam novas oportunidades de mercado. Como menciona Fleury e Fleury (2001), o enfoque desta abordagem confere uma caracterização “de dentro para fora (*inside-out*).

De acordo com Prahalad e Hamel (1990), o conjunto de competências individuais é a grande riqueza organizacional, traduzida em competência essencial que garante a transformação de recursos em produtos e serviços com o máximo de agregação de valor e forte competitividade empresarial. A expressão agregar valor presente nessa conceituação de competência sugere que o desenvolvimento e a combinação das competências individuais devem resultar no desenvolvimento e a combinação de competências organizacionais, alinhadas à estratégia organizacional.

Esse desenvolvimento de competências, que é construído em torno dos recursos e pessoas, conforme salienta Zarifian (2001), exige que a gestão de pessoas esteja fundamentada no desenvolvimento de competências individuais e da responsabilidade compartilhada para o atingimento dos objetivos organizacionais.

As idéias de Prahalad e Hamel (1990) são de que as competências profissionais servem de elo de ligação entre atributos individuais e a estratégia da organização, e agregam valor, seja ele econômico ou social, a indivíduos e organizações, visto que contribuem para a consecução dos objetivos organizacionais e expressam reconhecimento social sobre a capacidade de pessoas, equipes e organizações.

Portanto, as competências essenciais devem ser o princípio norteador das políticas estratégicas da empresa. Prahalad e Hamel (1995, 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.

Na concepção de Green (1999, apud MORAIS, 2008), uma competência essencial é um conjunto peculiar de *know-how*, que é o centro do propósito organizacional. Ela fornece vantagem competitiva peculiar resultando em valor percebido pelos clientes e é difícil de ser imitada. O autor entende que os valores essenciais e prioridades complementam os aspectos técnicos do trabalho. Estão relacionados às crenças e normas sobre como agir na organização. Já as prioridades refletem o enfoque de uma organização no uso de competências individuais, como hábitos e habilidades para a eficiência e eficácia dos sistemas de trabalho.

A segunda abordagem é baseada na visão de Michael Porter (1990) sobre posicionamento estratégico, classificada como abordagem racionalista, onde o foco da análise é o mercado e os competidores, sendo a vantagem competitiva derivada da exploração das

oportunidades e tendências encontradas. Para o autor, companhias obtêm vantagem sobre os melhores concorrentes mundiais devido a pressões e desafios. Elas se beneficiam por terem fortes concorrentes domésticos, fornecedores locais agressivos e clientes locais exigentes.

Dessa forma, as competências devem ser definidas em função de oportunidades de produtos e mercado. Também conforme enfatiza Fleury e Fleury (2001), o enfoque desta abordagem confere uma caracterização “de fora para dentro (*outside-in*).

Numa terceira abordagem, destaca-se uma tendência integradora destes modelos que permite alinhar oportunidades externas (mercados) e internas (recursos) de forma dinâmica. Ao definir na estratégia competitiva, a empresa identifica as competências essenciais ao negócio e as competências necessárias a cada função – as competências organizacionais. Por outro lado, a existência destas competências possibilita as escolhas estratégicas a serem feitas pela empresa (FLEURY; FLEURY, 2001).

Estes autores afirmam que as competências essenciais de uma organização estão intimamente relacionadas com a estratégia de negócio que a empresa adota, além do levantamento dos recursos que a empresa dispõe. Os autores relacionam três tipos de estratégias empresariais e três tipos de competências essenciais, apresentadas no quadro 1.

Estratégia empresarial	Competências essenciais		
	Operações	Produto	Marketing
Excelência Operacional	Manufatura Classe mundial	Inovações incrementadas	Marketing de produto para mercados de massa
Inovação em produto	Scale up e fabricação primária	Inovações radicais (breakthrough)	Marketing seletivo para mercados/clientes receptivos à inovação
Orientada para Serviços	Manufatura ágil, Flexível	Desenvolvimento de soluções e sistemas específicos	Marketing voltado a clientes específicos (customização)

Quadro 1 – Tipos de Estratégias e Formação de Competências Essenciais
Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 54).

A partir da obra de Prahalad e Hamel (1995), com a abordagem da teoria da firma baseada nos recursos, Penrose (1959); Chandler (1990); Teece *et al.* (1997) passaram a discutir o conceito de competências organizacionais. Estes autores definiram competência como “um conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologias isoladas, que permitem a uma empresa oferecer determinado benefício” (BRESSAM *et al.*, 2007, p. 3).

Outra classificação para as competências, coerente com os objetivos estratégicos da organização, é apresentada por Wood e Picarelli (2004, p. 133):

Competências Genéricas ou Básicas – são aquelas que a empresa julga serem necessárias para todos os profissionais.

Competências por nível hierárquico ou por espaço organizacional – direcionamos profissionais de um mesmo nível hierárquico ou de um mesmo espaço organizacional.

Competências técnicas ou específicas – refletem a especificidade da função ou processo em que o profissional atua, direcionando-o à aplicação das habilidades e dos conhecimentos necessários para atingir resultados táticos ou operacionais.

Competências gerenciais – refletem diretamente a estratégia e os objetivos da empresa, direcionando os executivos para a gestão eficiente e eficaz dos recursos sob sua responsabilidade.

Mills *et al.* (2002, p. 14) apresentam outra idéia importante para compreender a competência organizacional: a competência é construída a partir de recursos, ou seja, são os recursos que articulados e coordenados podem configurar competências. Assim, definem competência como uma forma de descrever quanto uma empresa desempenha tão bem as atividades necessárias ao seu sucesso. E sobre isso comentam que “uma empresa tem uma força ou uma atividade de alta competência que supera muitos de seus concorrentes em um fator competitivo que o cliente valorize” (MILLS *et al.*, 2002, p. 9). Estes autores apresentam um quadro para definir os vários níveis de competências organizacionais, conforme quadro 2.

NÍVEIS DE COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÕES
Competências essenciais	Competências e atividades mais elevadas, no nível corporativo, que são chave para a sobrevivência da empresa e centrais para sua estratégia.
Competências distintivas	Competências e atividades que os clientes reconhecem como diferenciadoras de seus concorrentes e que provêm vantagens competitivas.
Competências organizacionais ou das unidades de negócios	Competências e atividades-chave, esperadas de cada unidade de negócio da empresa.
Competências de suporte	Atividade que é valiosa para apoiar um leque de competência.
Competências dinâmicas	Capacidade de uma empresa de adaptar suas competências pelo tempo. É diretamente relacionada aos recursos importantes para a mudança.

Quadro 2 – Competências Organizacionais

Fonte: Mills *et al.* (2002, p. 13).

Semelhante a esta concepção de Mills *et al.* (2002), dentro da perspectiva da dimensão organizacional da competência, Ruas (2002) afirma que a noção de competência, nos últimos anos, apresenta-se como uma forma de interação entre as pessoas, seus

conhecimentos e capacidades, de um lado, e do outro, as organizações e suas demandas no âmbito dos processos de trabalho e processos relacionais com clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores. É nesse contexto que se passa a tratar a questão das competências, de forma mais particular, como pode-se perceber no quadro 3.

Dimensões organizacionais da competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferem a empresa perante concorrentes, clientes e constituem a razão e sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São as competências específicas de cada uma das áreas vitais da empresa (vendas, produção, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Quadro 3 – Dimensões Organizacionais da Competência
Fonte: Adaptação de Ruas (2002).

As competências organizacionais podem ser classificadas de acordo com sua natureza, por diferentes autores. Zarifian (2001) especifica os seguintes tipos: competências sobre processos, competências técnicas, competências sobre a organização, competências de serviço e competências sociais.

Outro autor que, também, propõe uma tipologia para competências é Mills *et al.* (2002, p. 17): competências percebidas pelos clientes e competências de apoio, que podem ser técnicas ou sociais. Prahalad e Hamel (1995), referindo-se a competências essenciais, propõe a seguinte classificação: competências de acesso ao mercado, como administração de marca, vendas, marketing e distribuição, que colocam a empresa em aproximação com seus clientes; competências relacionadas à integridade, como qualidade, administração de estoques etc, que permitem a empresa desenvolver processo de forma mais rápida e confiável com seus concorrentes e a competência relacionada a funções, que estão, exclusivamente, direcionadas aos benefícios que empresa proporciona aos clientes.

Com estudo da competência no âmbito organizacional, percebe-se que de um lado temos a organização, com um conjunto de competências que lhe é próprio e são resultantes da origem e do processo de desenvolvimento da organização e do outro lado, temos as pessoas, com seu patrimônio de competências, aproveitadas ou não pela organização (DUTRA, 2005, p. 23). Nesse processo, as pessoas são de fato a mola mestre desse processo, uma vez que,

agregando valor com sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitem-lhe manter vantagens competitivas no decorrer do tempo.

Em virtude da visão estratégica das competências essenciais, chega-se à conclusão da importância das competências em nível individual, como fator que impulsiona a estratégia competitiva da organização.

3.2.4 Abordagem da Teoria do Capital Humano

É com a teoria do capital humano, desenvolvida na década de 1960 na Escola Econômica de Chicago, por seus fundadores Gary Becker e Theodore Schultz, que se inicia um movimento pela aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências que atendam às necessidades do mercado.

Essa teoria surge a partir de uma pesquisa realizada pela UNESCO, a qual realiza um levantamento sobre a situação do ensino de países pobres e ricos de todos os continentes do planeta. Ao longo de vários anos de pesquisa, Schultz (1973) constata haver uma relação entre escolaridade e riqueza. O autor afirma que quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população, e melhor conseqüentemente a sua situação de ensino. A partir desse estudo chega à conclusão de que além do capital econômico, existiria outro tipo de capital: o capital humano.

Segundo Schultz (1973), o princípio mais claro dessa teoria é que o conhecimento, fator de produção, é um bem (capital) agregado ao trabalhador. “Os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa [...], mas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico” (SHULTZ, 1973, p. 15).

Dessa forma, o capital humano seria a soma de investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos que se torna um benefício econômico para o próprio indivíduo. Diferentemente do capital econômico, este capital humano constitui-se um patrimônio pessoal que, de alguma forma, influencia o indivíduo em sua caminhada social e econômica.

Muitos autores criticam esta abordagem. Cita-se, dentre outros, os posicionamentos de Frigotto (1989). Segundo este autor, a teoria do capital humano apresenta um viés empiricista e pauta-se num referencial epistemológico claramente positivista,

seguindo um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais e de trabalho.

Em contrapartida a essa teoria, Frigotto (1989) enfatiza que a produtividade não decorre só e nem primordialmente do aumento de qualificação, mas principalmente da automatização do processo produtivo. E esse incremento produtivo, decorrente do aumento da capacitação (maior escolarização) é que contribui diretamente para uma melhor qualidade de vida dos indivíduos, em função do aumento de sua renda.

Como continuidade à teoria do capital humano, no âmbito de uma economia globalizada, surge, então, uma sociedade voltada para o conhecimento, onde são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e competências profissionais que lhes permitem inserir-se no mercado de trabalho. Estas novas competências e comportamentos como flexibilidade, capacidade de comunicação e participação, por exemplo, são fundamentais dentro de um novo modelo de produção que busca superar a rigidez do modelo taylorista-fordista.

Nesse contexto, o capital humano precisa estar constantemente qualificado, mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou vantagem competitiva necessárias à organização, frente à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

3.2.5 Abordagem Americana

Nas organizações, o conceito de competência começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo. De forma estruturada, o tema foi abordado pela primeira vez em 1973 por David McClelland, quando publicou o artigo: “*Testing for Competence Rather than for Intelligence*”, iniciando o debate sobre competência entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos e propondo o uso de “testes de competências” em vez de testes de QI (Quociente de Inteligência) para efeitos de seleção, argumentando que os testes de inteligência não são confiáveis para prover o sucesso na profissão.

Com este artigo, McClelland (1973) inicia uma ruptura com as concepções tradicionais da medida em Psicologia e com as suas aplicações à seleção de pessoas, que ele próprio define da seguinte forma, como menciona Spencer e Spencer (1994, p. 8):

Nesse artigo fiz uma revisão sobre vários estudos de investigação, segundo a qual demonstrei que os tradicionais testes de medida de aptidões acadêmicas e de conhecimentos, assim como os graus acadêmicos e outras qualificações oficiais:

1. Não eram preditores nem do desempenho profissional nem do sucesso na vida;
 2. Apresentavam resultados muitas vezes enviesados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos.
- Estas conclusões conduziram-me a procurar outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de “competências” (competências), que realmente fossem preditoras de um bom desempenho e não fossem influenciadas (ou pelo menos, fossem menos influenciadas) por critérios relacionados com raça, sexo ou fatores sócio-econômicos.

McClelland (1973), com seus estudos, constatou que o erro na utilização dos testes de QI estava, basicamente, em generalizar esses resultados para qualquer situação de desempenho. Segundo Bruno (2005), a inteligência poderia ser conceituada como a capacidade de resolver problemas, dessa forma o elevado QI estaria habilitando as pessoas a resolver quaisquer problemas, nas mais diversas situações. Para este autor, o que McClelland (1973) apresenta é que “[...] compreensão dos padrões de sucesso de alguém não se dá pelo visível do comportamento, e sim pelo o que “está por detrás” dele. [...] havendo [...] a necessidade de mudança nos padrões de compreensão da conduta e de sua avaliação (BRUNO, 2005, p. 77)”. Nesse sentido, deve haver dinamismo no processo de avaliação e as pessoas precisam ser percebidas em ação, possibilitando, então, entender o que e por que as pessoas fazem, e quais os recursos utilizam para conseguir resultados satisfatórios.

Evoluindo em seus trabalhos, McClelland (1973) se associa à empresa da consultoria *McBer & Company* e à *American Management Association* (AMA) para estudar as competências que distinguem administradores de sucesso daqueles que não são considerados bem sucedidos. Como resultados desses estudos, surgem os inventários de competências a serem usados para recrutamento, seleção e treinamentos. Outro trabalho importante realizado por McClelland (1973) é quando sugere a utilização do conceito de competência como a base para o planejamento, organização, integração e aperfeiçoamento dos sistemas de gestão de pessoas, tais como: recrutamento, seleção, avaliação, plano de desenvolvimento individual, levantamento das necessidades de treinamento, aconselhamento, plano de sucessão, identificação de potenciais e ascensão da carreira.

Para McClelland (1973), a competência é conceituada como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), que enfatiza a alta *performance* e pode ser entendida como um estoque de recursos que o indivíduo detém. É, então, uma característica subjacente a uma pessoa que pode ser relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

Os conceitos de McClelland (1973) influenciaram o pensar das ciências humanas, quando propôs o enfoque da competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e

atitudes (CHA) que enfatiza a *performance*. Posteriormente, este conceito foi rapidamente ampliado para dar suporte a processo de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional.

Segundo Barato (1998), as duas correntes principais para o conceito de competência são a corrente anglo-saxônica (modelo americano), destacando-se autores como Spencer e Spencer (1993) e Boyatzis (1982), além de McClelland (1973), e a corrente francesa (modelo francês) na qual, dentre outros autores, exaltamos os estudos de Zarifian (2001), Perrenould (2001), Dubar (1998), Stroobants (1997) e Le Boterf (1994).

No modelo americano, a competência é considerada como sendo um conjunto observável de conhecimentos, habilidades e atitudes, estando associada a fatores ou aspectos ligados ao desempenho de determinada tarefa exigido pelo posto ou cargo ocupado e, nesta perspectiva, o modelo americano revela nos conceitos de competências a influência do modelo taylorista-fordista.

Durante a década de 80, a referência maior dessa perspectiva, além de McClelland (1973), é de Richard Boyatzis (1982), por ser considerado como um marco fundador, analisando o tema no contexto gerencial, contemplando, predominantemente, a soma dos conhecimentos, atitudes e habilidades que justificam um alto desempenho (BRESSAM *et al.*, 2007). Boyatzis focou seu trabalho em “comportamentos observáveis”, fundamentados em uma concepção behaviorista. Este autor define competência, numa visão considerada clássica nos dias atuais, como sendo “[...] uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efectiva ou superior performance na realização de uma actividade” (BOYATZIS, 1982, p. 21).

Influenciados pelos estudos realizados por McClelland (1973) sobre o caráter profundo, incluindo fatores relacionados à personalidade, como motivos, traços e auto-conceito de indivíduo, e superficial das competências (habilidades e conhecimentos), Spencer e Spencer (1994) é um outro autor dessa linha para quem competências são aquelas características subjacentes de um indivíduo causalmente relacionadas a critérios de referência efetivos e/ou desempenhos superior para um cargo ou situação (KILIMNIK; LUZ E SANT' ANNA; LUZ, 2003).

Parry (1996, apud WOOD Jr, 1997, p. 126) define competência como “um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”. Ainda que sendo bem específico em relação à inclusão de

conhecimentos, habilidades e atitudes, observa-se claramente que Parry (1996, apud WOOD Jr, 1997) estabelece quatro critérios para a identificação de competências:

- 1) A combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte de um trabalho: Parry limita o conjunto de características que formam uma competência a um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes. No entanto, o autor salienta que este grupo deve ser capaz de afetar o resultado do trabalho em relação à competência em destaque.
- 2) Desempenho no trabalho: aqui o autor ressalta que o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que formam as competências devem ser capazes de exercer influência sobre o desempenho no trabalho.
- 3) Mensuração: alinhado com uma antiga máxima da administração na qual onde o que não pode ser medido, não pode ser gerenciado (ULRICH, 1997).
- 4) Treinamento e desenvolvimento: neste último critério percebemos a ligação da definição de competência a possibilidade de esta ser sempre aperfeiçoada, ou seja, as competências que devem ser consideradas são aquelas possíveis de serem desenvolvidas e evoluídas.

Assim Parry (1996, apud ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001, p. 57) apresenta alguns aspectos à definição de competências: para ele, as competências devem ser “diretamente ligadas a performance do indivíduo” e, dessa maneira, não deveriam refletir meros traços de personalidade “mensuráveis através de padrões usualmente aceitos” e passíveis, portanto, de serem “desenvolvidas por meio de treinamento e desenvolvimento”.

Além destes autores americanos, outros vários autores (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; GRAMIGNA, 2002; BARBOSA *et al.*, 2002) de nacionalidade brasileira também concordam que o conceito de competência envolve essas três diferentes dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na concepção de Ruas (2001), a competência não representa, apenas, um construto operacional, mas também um construto social. Dessa maneira, trata a questão da competência em termos de recursos, como nos mostra quando diz:

[...] para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos – conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades integrativas, capacidades relacionais, etc. -, os quais são colocados à prova em desafios oriundos da concepção de novos projetos, dos problemas mais complexos, dos incidentes, das panes, etc. Nessas situações, além de colocar em ação os recursos da competência, se tem a oportunidade experimentar e aprender novas possibilidades de lidar com eles, e, portanto, de desenvolver a própria competência (RUAS, 2001, p. 249).

Para os autores norte-americanos que desenvolveram seus trabalhos nos anos 70 e 80, a “competência é o conjunto de qualificações (*underlying characteristics*) que permite à pessoa uma *performance* superior em um trabalho ou situação (DUTRA *et al.*, 2008, p. 34)”.

Dessa maneira, podemos resumidamente dizer que para estes autores da escola americana, o conceito de competência é compreendido como o conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes e que são as características de personalidade e inteligência que fundamentam uma elevada *performance*. Vale ressaltar que o pensamento e o trabalho destes autores marcaram, significativamente, a literatura americana a respeito do tema competência.

3.2.6 Abordagem Francesa

Nos primórdios da década de 90, surge na literatura francesa o conceito de competência transcendendo a qualificação/profissionalização, sendo o indivíduo o foco principal das discussões, diante da diversidade de situações, com as suas reações e respostas.

Neste modelo francês, o debate sobre competência enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como uma resultante de processo de aprendizagem. Na França, as escolas estavam insatisfeitas com o distanciamento entre a capacitação que proporcionava e as necessidades verificadas no desempenho da atividade profissional.

De acordo com Tanguy e Ropé (1997), a adoção do termo competência, como ferramenta de gestão, surgiu, bem mais cedo na França, na década de 80, em resposta ao forte aumento da complexidade das linhas de produção, sendo utilizado, primeiramente, no setor moveleiro e, posteriormente, na siderurgia.

Conforme Zarifian (2001) com os estudos realizados em pequenas e médias empresas, desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (CEREQ), constatou-se uma mudança no modelo de avaliação das empresas e seus responsáveis sobre a mão-de-obra, levantando alguns questionamentos como apresenta Zamberlan (2006, p. 42):

O gerenciamento e avaliação de mão-de-obra, que até então consideravam as habilidades manuais, estavam sendo questionados, pois precisavam se ponderar sobre o entendimento que a mão-de-obra possuía sobre os processos de trabalho, porque se percebem uma significativa mudança nas condições de trabalho. Conforme aponta Zarifian (2001), a partir dessa percepção passou-se a valorizar o entendimento dos problemas de desempenho e a capacidade de iniciativa local como

qualidades que deveriam ser demonstradas pelos assalariados em rompimento com as diretrizes do modelo taylorista de produção. A avaliação de competência passa a ser relevante, mas necessita de uma migração dos modelos baseados em descrição de tarefas [...] para um modelo com base comportamental. E, por último, verifica-se a inóxia de uma abordagem rígida de trabalho, pois as mutações técnicas e econômicas são rápidas, ocorrendo com relativa imprevisibilidade, exigindo avaliar as competências dos indivíduos que ocupam diferentes postos de trabalho.

Nesse contexto, ao contrário do modelo americano, o modelo francês representado principalmente por autores franceses Le Boterf (1994) e Zarifian (1996) associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, aquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho.

Zarifian (2001, p. 19) procura ir além do conceito de qualificação e diz que o aumento da complexidade do trabalho e o aumento da quantidade e do tratamento de eventos são as principais causas do aparecimento do termo competência. Dessa forma, Zarifian (2001) acredita que a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações se deu por três mutações no mundo do trabalho:

- 1) Noção de incidente, aquilo que ocorre de maneira imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar a auto-regulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa: a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho;
- 2) Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão;
- 3) Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

Zarifian (2001, p. 68) também afirma que a competência é de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais ao qual se defronta. Para este autor, não tem sentido vincular a competência ao cargo e sim à pessoa que terá que compreender as demandas do conceito sobre ela e saber mobilizar seu repertório às mesmas de forma adequada (DUTRA, 2004). Dessa forma, as competências profissionais são reveladas quando as pessoas agem frente às situações com as quais se deparam no trabalho (ZARIFIAN, 2001).

Ao definir a competência, nesta perspectiva, o mencionado autor refere-se à metacognição e a atitudes relacionadas ao trabalho e atribui menor valor aos aspectos técnicos, fundamentando-se no pressuposto de que, em um local dinâmico e competitivo, é impossível considerar o trabalho, ainda que envolva a dimensão da equipe, como um conjunto de tarefas ou atividades pré-definidas e estáticas (ZARIFIAN, 2001). Buscando um maior entendimento sobre os termos de sua definição de competência, Zarifian (2001) apresenta:

- 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. Ressalta-se que, embora a competência seja delegada como resultado de uma estrutura hierárquica, de ponto de vista do ser humano envolvido na delegação, esta competência 'se assume', ou não se assume. Ninguém pode decidir no lugar do agente de ação, e mesmo não se tratando em que medida ele é ou não livre para decidir, ou se tem alternativas, o aspecto essencial é 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, freqüentemente, 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 sentimento 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 consequência 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 e sempre ultrapassará as competências (plural) inscritas nos referenciais, sendo válido pensar-se na competência-ação.

Dando continuidade à definição de competência, Zarifian (2001) dá ênfase à dinâmica da aprendizagem, como fundamental no procedimento da competência. Nesta concepção, o autor conceitua 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 (ZARIFIAN, 2001, p. 72)”. Nesse sentido, o autor faz as seguintes colocações:

- 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, dando a dimensão compreensiva mais sutil na interpretação de comportamentos dos 'constituintes' da situação, materiais ou humanas (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;
- 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 às 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.

No seu último enunciado sobre o que vem ser a competência, Zarifian (2001, p. 72) a concebe 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”. Da mesma maneira, Zarifian (2001) 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) Compartilha 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 serviços 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-responsabilidades: 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.

Para Zarifian (2001), o conceito de competência não pode deixar de estar associado à equipe de trabalho e até mesmo à organização como um todo. Segundo este autor, para cada grupo de trabalho se apresenta uma competência coletiva, resultante da soma das competências de seus membros. Outros autores também tiveram esse mesmo posicionamento

e, dentre alguns, 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 e de seus componentes, e Durand (1999) que da mesma forma chama a atenção para esse aspecto, ao dizer que crenças e valores compartilhados e outras relações sociais existentes exercem influência sobre a conduta e o desempenho dos membros do grupo.

Le Boterf (2003) traz à luz a reflexão sobre o conceito de competência inserido na concepção dos saberes. O autor enfatiza a tríade composta por saber, saber-fazer e saber-ser, como elementos definidores da competência. Nesta perspectiva, o autor insere a competência na visão dos saberes relacionados à pessoa, à sua formação e experiência profissional. Ainda, conforme o autor, a competência emerge na junção de um saber e de um contexto, sendo, portanto, contingente e contextualizada. Para Le Boterf (2003) a competência é como um saber agir responsável, que implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional, pois a competência é sempre contextualizada.

Assim, para este autor, a competência individual é resultado da formação da pessoa (sua biografia e socialização), a sua formação educacional e a sua experiência profissional e não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico.

O autor ressalta, também, os aspectos relacionados à responsabilidade e legitimidade na construção da noção de competências. A responsabilidade implica o engajamento responsável na atividade, já a legitimidade associa-se ao reconhecimento por parte dos superiores, pares, subordinados, em relação à capacidade de agir e de responder às situações que aparecem (RUAS, 2000).

Seguindo o entendimento de Le Boterf (1994, p. 16) de que “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades, habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”, para Perrenould (2001, p. 21), ela 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 na sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura.

Perrenould (1999) recorre, também, ao conceito de esquema para definir competência. Para ele, os esquemas permitem a mobilização de conhecimento, métodos,

informações e regras para enfrentar uma situação que exige uma série de operações mentais de alto nível. Como diz esse autor:

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições, analogias, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc (PERRENOULD, 1999, p. 24).

A conceituação de competência de Perrenould (1999) reflete dificuldades em termos da sua gestão nas organizações, já que o esquema pode conter alguma rigidez, mas sua orquestração não, pelo fato de seu caráter contingencial. Nesta concepção, o conceito de competência se aproxima de Bourdieu (2003), ou seja, um conjunto de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas ao mesmo tempo adaptadas a situações renováveis, mas não explícitas. Assim, “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” e todas as práticas, incluindo as profissionais, “admitem uma forma profissional”, o que é “perfeitamente normal, pois toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída emergente ou virtual (PERRENOULD, 1999, p. 36-36).

Sandberg (1996) critica o conceito tradicional de competências como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, aquisição de atributos, na visão da abordagem racionalista. Contrapondo a essa concepção racionalista, propõe uma abordagem interpretativa das competências gerenciais. E sobre isso menciona: “através da análise de competências, eu estou cada vez mais convencido de que aspectos essenciais da competência humana não podem ser reduzidos a uma lista externa de atributos relacionados ao trabalho (SANDEBERG, 1996, p. 20)”.

De acordo com este autor, o desenvolvimento de competências deve ser compreendido a partir das práticas organizacionais, com foco na análise de experiências e vivências. Dessa forma, enfatiza a importância de não apenas o que constitui as competências, mas também como as competências são desenvolvidas.

Para Sandberg (1996), o entendimento sobre a definição de competências deve partir, primeiramente, de um diagnóstico da situação organizacional e do próprio significado do trabalho. Neste contexto, para o autor, no ambiente de trabalho, as competências se desenvolvem através da interação entre as pessoas.

A proposta de Sandberg (1996) e as de Le Boterf (1995) representam pontos importantes que contribuem para a reflexão do tema. Os aspectos voltados para a interação entre as pessoas, ao significado da competência e à experiência são o foco da abordagem apresentada por Sandberg (1996). Quanto à ênfase atribuída por Le Boterf (1995) está voltada para a questão da articulação, legitimação e formação para a construção das competências. Dessa forma, as abordagens se complementam quanto ao entendimento do que vem a ser as competências.

Numa tentativa de estabelecer as diferenças entre as duas abordagens, a racionalista e a relativista/interpretativista acerca das competências gerenciais, Bitencourt e Moura (2006) apresenta o quadro 4.

Competências Gerenciais	
<i>Proposta Racionalista</i>	<i>Proposta Interpretativista</i>
Visão aplicada das competências	Visão estratégica das competências
Perspectiva indutiva e racionalista	Perspectiva dedutiva e fenomenológica
Paradigma descritivo e estático	Paradigma interpretativo e dinâmico
A cultura e o modelo de gestão não são considerados variáveis intervenientes para a definição das competências gerenciais	A cultura e o modelo de gestão determinam aspectos na definição das competências gerenciais
Ênfase sobre a definição de competências que traduzem o melhor desempenho gerencial	Ênfase sobre as exigências macro-organizacionais e a internalização do significado do trabalho
Corrente Americana (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer e Spencer, 1993)	Corrente européia (Sandberg, 1996; Boterf, 1997; Zarifian, 2001)

Quadro 4 – Proposta Racionalista versus Relativista
Fonte: Bitencourt e Moura (2006, p. 82).

Segundo Bitencourt (2004), o desenvolvimento de um sistema nacional de certificação e a aproximação ao mercado de trabalho define, na corrente americana, uma concepção mais operacional ao conceito de competência. Já na França, a noção de competência está diretamente relacionada a uma educação sistemática, conforme menciona Barato (1998).

A ênfase da corrente americana tem um olhar para os indicadores de desempenho exigidos pela organização produtiva, e a corrente francesa enfatiza a subjetividade e o enriquecimento das habilidades para lidar com a complexidade das situações. Ao observar a origem do termo competência nessas correntes de estudo expressadas aqui, percebe-se, em ambas as situações, a existência de vínculo entre competência, educação e trabalho.

3.2.7 Abordagem Pós-Qualificação Taylorismo-Fordismo

É partir dos anos 80, ainda no contexto da crise estrutural do capitalismo nos países centrais que as competências profissionais emergem na gestão do trabalho. Estas competências no mundo do trabalho estão relacionadas ao controle, formação e avaliação dos desempenhos da força de trabalho diante das novas exigências colocadas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista.

Nesse contexto, para a gestão do trabalho, o modelo de competências profissionais exige um trabalhador com características mais flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo e para enfrentar imprevistos que Zarifian (2001) batizou de eventos. Para este autor, a noção de evento dá sustentação à noção de competência na gestão do trabalho, uma vez que se torna necessária a mobilização de competências para resolver as novas situações de trabalho que surgem face aos eventos imprevistos.

Entende-se aqui, por evento, o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem. Esses eventos são bem conhecidos, constituem o cotidiano da vida de uma oficina automatizada. São os panes, os desvios de qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de fabricação, uma encomenda repentina de um cliente, etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso. [...] Trabalhar é, fundamentalmente, estar em expectativa atenta a esses eventos, é pressenti-los e enfrentá-los quando ocorrem (ZARIFIAN, 2001, p. 14).

Assim, Zarifian (2001) aponta que as competências nascem de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas. De acordo com este autor, a partir das competências essenciais do negócio são definidas as competências dos trabalhadores necessárias à organização. As competências, adquiridas no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma aplicabilidade prática e imediata, voltada para os objetivos e interesses da organização. A qualificação do trabalhador passa a ser o “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo.

Nesse sentido, o modelo de educação tecnicista, ao ter como direcionamento produtivo o fordismo-taylorismo, orientava-se para a qualificação operacional adequada à forma de organização técnica do trabalho, já no modelo de acumulação flexível o trabalhador será vendido no mercado por suas competências, por seu “capital intelectual”. É basicamente na segunda metade do década de 80, sob a crise do fordismo e a implantação de novas bases

técnicas dos sistema de produção, que o “capital intelectual” passa a ser considerado como o responsável pelo sucesso ou fracasso no desenvolvimento das forças produtivas

O novo modelo produtivo contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo, representando uma ruptura com o fordismo, uma ênfase na necessidade de novas técnicas de produção, no novo perfil de trabalhador (qualificado para a tarefa) e um novo modelo de educação.

Dentro das organizações, as transformações sociais e históricas, modificaram os conteúdos dos trabalhos, dando início à legitimação desse modelo produtivo que exige um trabalhador com formação mais abrangente para lidar com tarefas cada vez mais complexas, ou seja, um trabalhador não mais especializado em uma profissão, mas sim polivalente, para atuar em situações específicas.

Dessa forma, novos requisitos são exigidos destes trabalhadores como além dos conhecimentos técnicos, também habilidades cognitivas e características comportamentais. A valorização do trabalho está na capacidade do trabalhador em lidar com a imprevisibilidade, ao contrário do que se valorizava na era taylorista ,como o domínio da rotina ou tarefa a ser realizada em função da ocupação do cargo, sem qualquer possibilidade de mudança ou inovação dessa tarefa para atender a um evento imprevisível.

Fazendo uma análise crítica da relação entre competência e qualificação, de acordo com Fidalgo (1996), esta relação representa mais do que diferentes projetos de educação e de avaliação da capacidade de trabalho, relativos aos modelos produtivos fordismo e acumulação flexível, representa, portanto, na relação entre empregadores e empregados um maior nível de submissão destes, que se mantêm em situação de incerteza frente ao processo produtivo.

Como a coerência do modo de regulação do regime fordista estava na adequação entre o aumento de produtividade e a repartição destes ganhos com os trabalhadores, através de políticas salariais ou de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado de Bem Estar Social , o processo de flexibilização das relações de trabalho que veio a seguir produziu uma crise nas mediações sociais que garantiram o pacto entre Capital, Trabalho e Estado [...]. Está em curso uma rearticulação das esferas de socialização e formação do trabalhador em sincronia como o processo de mundialização e de divisão internacional do trabalho. Nesta rearticulação, a noção de qualificação do trabalho tem sido adrede esvaziada em favor da noção de competência. A primeira [...] pressupunha no contexto das relações de trabalho e de negociação coletiva próprias à gestão e regulação fordista, acordos sobre parâmetros e critérios globais e impessoais. A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance dos resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, confrontam-se os indivíduos e performances e a negociação passa a ser personalizada. Os trabalhadores submetem-se, então, a testes de validação contínua

da sua adequação às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcionais (FIDALGO, 1999, p. 19).

Fidalgo (1999) conclui que a educação profissional da classe trabalhadora não está direcionada à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, porém se destina a relações desiguais e a uma acentuada assimetria do capital-trabalho nas relações de produção.

Identifica-se que a noção de competências na gestão do trabalho implica numa busca constante de ampliação e atualização de competências, por parte do trabalhador, e uma renúncia permanente de seus interesses individuais em favor dos interesses organizacionais.

Assim, no moderno sistema de produção, além do saber fazer, exige-se do trabalhador o saber-ser, considerando aspectos mais subjetivos da qualificação. O conceito de profissão como uma atividade econômica específica dentro da divisão técnica associada ao posto de trabalho foi sendo modificada, exigindo um trabalhador mais polivalente. O foco nessa polivalência fez emergir o modelo da competência que está focado nessas capacidades especiais de tomada de iniciativa e de responsabilidade por parte do trabalhador diante de situações imprevisíveis.

3.2.8 Abordagem Dialética da Competência

Na gestão por competências importa não só a apropriação dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar imprevistos na situação de trabalho. Os elementos não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem relevância (DELUIZ, 1997).

Nesse sentido, cabe aqui, uma breve reflexão dialética sobre trabalho e comunicação, como sendo categorias fundamentais para a construção teórica do conceito de competência na visão de Market Werner (2002). O referido autor propõe esta discussão no intuito de evitar que o conceito de competência seja visto como uma contribuição puramente tecnicista.

E com base no aspecto de que as competências passam a ter importância a partir de transformações históricas e sociais que Werner (2002), fundamentado nas idéias de Marx, defende que o conceito de competência perpassa por um conceito político. No entanto, não

deve apenas refletir as estruturas econômicas, mas também, deve reconstruir as relações sociais e humanas na sua forma “omnilateral”, ou seja, na sua forma dialética. Werner (2002, p. 28), a partir da análise das obras de Marx e Habermas (1990), defende as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o processo de trabalho, e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que “são incompatíveis com as estruturas de classe” (HABERMAS, 1990, p. 38 apud WERNER, 2002).

Segundo Werner (2002, p. 25-26), as mudanças no mundo do trabalho que apontam os objetivos para as competências do futuro podem ser resumidas em quatro tópicos:

1. As mudanças no mundo do trabalho exigem não apenas uma maior qualificação dos trabalhadores e servidores, mas também uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada no entendimento do processo integral da produção, nas competências integrais e universais;
2. As futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis. O objetivo de uma formação profissional para o futuro não deve ser orientado na aquisição de determinadas habilidades, mas sim na “capacidade de transferir conhecimentos para as novas situações complexas” (MARKERT, 2000a), de desenvolver competências técnico-metodológicas transversais;
3. As mudanças sócio-culturais levaram a uma crescente mudança nas relações pessoais em nível mundial, principalmente para a geração mais jovem, cujas orientações individuais entravam constantemente em conflito com os papéis sociais tradicionais na família, escola e no trabalho (Beck). Essas mudanças de uma crescente subjetivação normativa (Baethge) das aspirações dos jovens se direcionam às instituições escolares e profissionais para poder aplicar as competências sócio-comunicativas e subjetivas.
4. Para evitar que o conceito de competência seja restrito a um entendimento somente funcionalista, destaca-se a necessidade de poder transgredir e transformar organizações e ocupações tradicionais resistentes ao assumir um “poder estruturante” (Tanguy) e uma “presença no mundo” (Freire) em direção a competências históricas-políticas transformadoras.

Essas mudanças implicaram em argumentos para superar o conceito tradicional de qualificações e saberes e fortaleceram as discussões sobre o novo conceito de competência na educação geral e profissional. Dessa forma, pela visão do novo conceito de competência, não poderá ter, somente, uma conotação funcionalista em relação as mudanças sociais e no trabalho, porém, por ser “essencialmente política”, orientar-se-á pela capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social (MACHADO, 1998).

As considerações de Werner (2002) sobre o conceito de competência que tem como base a teoria dialética, inclui a definição fundamental de Marx quanto a relação dialética entre sujeito e objeto. Para Marx, o homem forma suas relações sociais num processo dialético de interação com a natureza (no trabalho) e com o outro homem (na

comunicação), num processo integral e universal. Habermas (1987, p. 36) diz que nesta relação, em termos da dialética, à luz das relações comunicativas, o sujeito age e interage num processo de mediação dos dois momentos “como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação”. Sobre isso, Werner (2002) diz que o conceito de interação/comunicação ideal reflete a possibilidade entre os homens e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Entendendo o que vem a ser o conceito de competência, nessa perspectiva do mundo do trabalho, para Machado (1998, p. 93):

A noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva [...]. Do mundo do trabalho vem o “modelo de competências” com todas as contradições que ele suscita. Vem também a constatação de que ser competente representa, também, trasgredir.

Com este trabalho, constata-se que a noção de competência remete à subjetividade do individuo e tem relação com a conscientização das responsabilidades individuais na atuação profissional, exigindo um movimento e articulação dos saberes para enfrentar uma determinada situação, saberes estes que forma uma qualidade exclusiva do trabalhador que não depende da tarefa realizada e nem do posto de trabalho ocupado.

3.3 Uma Visão Integrada das Principais Abordagens da Gestão por Competências

Uma terceira vertente tem se destacado, na medida em que adota uma perspectiva integradora, buscando definir a competência a partir da junção de concepções das referidas correntes americanas e francesas. Esse posicionamento, dentre outros autores, é defendido por Gonczi (1999), para quem a competência tem o caráter de associar atributos pessoais ao contexto em que são utilizados, isto é, ao ambiente e ao trabalho que a pessoa realiza. A competência é entendida, então, não só como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também como o desempenho da pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes (BRANDÃO, 2007).

A partir dos anos 90, no Brasil, o tema competência passou a ser debatido e despertado interesse quando a globalização impôs diferentes formas de organização do

trabalho em decorrência das interações com os mercados internacionais. Embora o modelo brasileiro siga o modelo francês e busque ir além do conceito de qualificação e de formação técnica, temos no Brasil diversos autores que vêm trabalhando a competência integrando diferentes abordagens, como por exemplo: Fleury e Fleury (2000; 2002), Ruas (2002; 2005), Dutra (2001; 2004) e Hipólito e Silva (1998; 2001).

Segundo estes autores, as competências são definidas não apenas como um conjunto de qualificações que o indivíduo detém. Para eles, é necessário também colocar em prática o que se sabe, ou seja, mobilizar e aplicar tais qualificações em um contexto específico. Dutra, Hipólito e Silva (1998), por exemplo, conceitua competências como a capacidade de uma pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Dutra (2004) associa a idéia de competência à noção de entrega, aquilo que a pessoa pode e quer entregar à organização. Fazendo uma análise crítica da teoria da competência em McClelland, de acordo com Dutra (2001), este conceito parece deixar de considerar um aspecto essencial para se compreender a competência: o resultado da ação, já que a competência só pode se tornar visível após a sua execução. Dessa forma, distingue resultado e entrega. O resultado da ação é algo pontual, mensurável, circunstancial, sendo um componente necessário para que se possa definir se a pessoa que a executou foi ou não competente. A entrega tem maior perenidade: está ligada à capacidade.

Para Dutra (2001), somente possuir conhecimentos, habilidades e atitudes não resultam necessariamente em benefícios organizacionais e ressalta a importância do indivíduo em querer entregar sua capacidade produtiva, distinguindo a associação da competência com o resultado esperado dela. Fundamentado neste ponto de vista, Dutra (2001, p. 27) comenta:

Organização e pessoas, propiciam um processo mútuo e contínuo de troca de competência. A empresa transfere seu patrimônio às pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, dentro ou fora da organização. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, favorecendo o enfrentar de novos desafios.

O conceito de Dutra (2004) de que a competência está relacionada com a capacidade de entrega é bem difundido nos discursos dos meios acadêmicos e organizacionais. Porém, não basta apenas a “entrega”, o resultado da competência em ação, se não existir uma proposta para mensurar essas entregas. Dessa forma, para medir a

complexidade das entregas, o autor propõe as seguintes situações, como apresenta no quadro 5:

<i>O quê?</i>	<i>Como?</i>
Mensurar o desenvolvimento	Avaliar o desenvolvimento ao longo da trajetória na empresa. O desenvolvimento é considerado como processual, dinâmico e ocorre conforme a carreira e dos desafios vivenciados pela pessoa.
Avaliar a eficiência das ações de desenvolvimento	Avaliação da efetividade da ação do desenvolvimento.
Estímulo ao autodesenvolvimento	Na proporção em que a pessoa avalia o seu próprio grau de desenvolvimento, também pode buscar alternativas de aprimoramento profissional.
Escala salarial	Construir uma escala salarial vinculada à escala de complexidade de atribuições e responsabilidade.
Dimensionar o quadro	Baseado na complexidade das atribuições, responsabilidade e competências da pessoa.
Otimizar os investimentos em desenvolvimento	Baseado no dimensionamento do quadro, a organização saberia onde e como investir melhor.
<i>O quê?</i>	<i>Como?</i>
Avaliação de desempenho	Considera o conjunto de entregas e resultados de uma determinada pessoa para a empresa ou negócio.

Quadro 5 – Mensuração da Entrega do Indivíduo na Organização

Fonte: Dutra (2004, p. 32-33).

A proposta de Dutra (2004) apresentada no quadro acima é importante na medida em que apresenta uma preocupação em sugerir uma forma de mensurar os resultados da competência. Ressaltando que não se trata de uma tarefa fácil esse processo de avaliação dos resultados da capacidade de realização do indivíduo e como ela afeta diretamente no desempenho, gerando resultados no trabalho.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Dutra (2001) quanto à relação entre competências individuais e organizacionais, Fleury e Fleury (2001) destacam a idéia de que a competência agrega valor ao negócio, mas também ao indivíduo. A definição de competência que propõem considera estes dois aspectos: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 21).

Propondo uma perspectiva sistêmica, Fleury e Fleury (2001) diz que quanto à sua classificação as competências podem ser:

Competências de negócio: competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social; exemplo: conhecimento do negócio, orientação para o

cliente; Competências técnico-profissionais: competências específicas para certa operação, ocupação ou atividade, como, por exemplo, desenho técnico, conhecimento do produto, finanças; Competências sociais: competências necessárias para interagir com as pessoas, como, por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para mudanças, sensibilidade cultural, trabalho em equipe (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 24).

Portanto, a partir do estudo epistemológico da competência e com base neste referencial teórico, vimos que a noção de competência é consideravelmente antiga. No entanto, foi em consequência de processos de reestruturação produtiva, das imprevisibilidades das situações econômicas, mercadológicas e organizacionais, e as mudanças significativas nas características do mercado de trabalho, resultantes, basicamente, dos processos de globalização e inovações tecnológicas que o tema competência passou a ter relevância e a ser desenvolvido sob diferentes conceitos e abordagens. E o resultado de tudo isso, como resume Bitencourt (2004, p. 242),

[...] é indiscutível que as atuais tendências forcem a uma modificação em múltiplas direções, mas que mantém uma forte interligação de um lado com as exigências organizacionais, de maximização do resultado e aumento de sua capacidade competitiva; de outro, a pressão sobre o trabalho e, conseqüentemente, sobre o empregado, obrigando a buscar um reposicionamento sobre seu papel. Por causa disso, a adoção do conceito de competência ganhou força e pode ser vista à luz de diferentes concepções e abordagens.

3.4 Conceitos de Avaliação de Programas

Há uma diversidade de definições sobre avaliação. Entre os avaliadores profissionais, não existe uma concordância quanto ao sentido real do termo avaliação. Etimologicamente, o termo avaliação origina-se do conceito de valor. De acordo com Lima (2005, p. 59), valor pode ser considerado “o grau de importância de determinada coisa, estabelecida ou arbitrada e que remete à avaliação como uma questão humana, pois o homem é um ser que está sempre julgando as pessoas e tudo que está a sua volta”. Nietzsche (1844-1900) já afirmava que o homem era um ser que avalia. Assim, a avaliação além de ser uma prática antiga, parece ser inerente ao ser humano. Para Lucena (1992, p. 35), “a prática da avaliação, entendida em seu sentido genérico é tão antiga quanto o próprio homem.

Conforme salienta Mendez (2004), a avaliação está relacionada com a abordagem epistemológica, que define as estratégias, os métodos e as técnicas avaliativas. Antes de se fazer qualquer tipo de avaliação, é preciso conhecer primeiramente o objeto a ser avaliado.

Nesse contexto, num enfoque Bachelardiano, como aspecto de mediação entre o sujeito e o objeto científico, um conceito mais específico para avaliação, seria a avaliação de programas. Mas, de fato, o que é avaliação de programas? De acordo com Selltiz *et al.* (1987, p. 57), a avaliação de programas, também, nomeada de pesquisa de avaliação,

[...] é um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos, tais como: educação remediatória, reformas no bem estar social, métodos de ensino inovadores, sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoal e afins).

A avaliação tem se transformado num conhecimento bastante complexo, sendo usado por muitos teóricos para se referir a um grande número de fenômenos distintos. Como comenta Lima (2004b), é um campo do conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar que enterege com vários campos do conhecimento, refletindo o caráter político, histórico, econômico e social.

Quanto ao presente trabalho, mesmo a avaliação sendo abordada por diferentes campos de estudo como na Educação e na Administração, o foco será dado para o campo da Administração.

A avaliação, dentro do ambiente organizacional, faz parte de um processo amplo da gestão estratégica e da qualidade, integrando a formulação estratégica e o projeto organizacional, fornecendo condições a esses processos, de forma a contribuir para a eficácia do processo decisório, assim como para a correção de problemas organizacionais, sejam eles oriundos da educação ou não.

Conforme apresenta Lima (2005), a avaliação no âmbito da organização é formada por cinco fases, como mostra a figura 1.

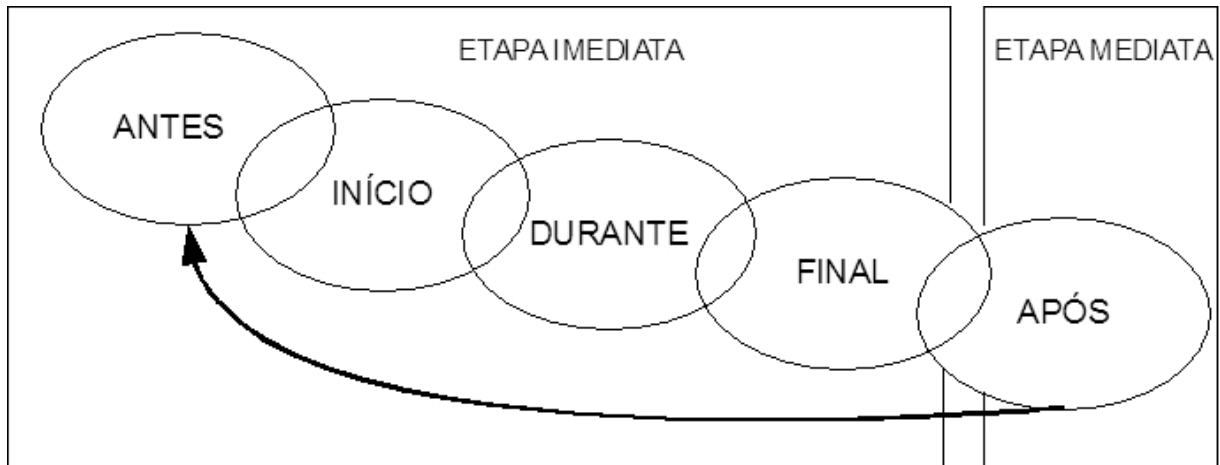


Figura 1 – Processologia da Avaliação de Programas de Educação Empresarial
Fonte: Lima (2005, p. 104).

Na visão deste referido autor, a etapa imediata corresponde aos processos que acontecem a curto prazo, enquanto a etapa mediata engloba os processos a médio e longo prazo. Ainda de acordo com Lima (2005), as fases desse processo ocorrem em série, podendo, no entanto, serem superpostas de forma que cada etapa pode ser iniciada antes do término da sua antecessora.

Apesar da evolução do conceito de avaliação, ainda existe muita confusão entre avaliação e mensuração, como salienta Vianna (2000). Isso ocorreu porque a avaliação, numa visão histórica, inicialmente confundiu-se com medida. Segundo este autor, a medida pode representar o primeiro momento da avaliação, porém não pode ser vista como a única condição para que se tenha uma avaliação.

Carol Weiss (1972, p. 4) define avaliação como uma atividade que busca “medir os efeitos de um programa em relação aos objetivos almejados, como forma de contribuir para tomadas de decisões sobre o programa e aperfeiçoar programações futuras”.

Quanto a Hamblin (1978), a ação de avaliar no ambiente organizacional consiste em julgar se valeu a pena o treinamento em termos de algum critério de valor, tendo como direcionamento as informações disponíveis.

Blomm, Hastings e Madaus (1983) compreendem a avaliação como “coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno”.

Cuba e Lincoln (1989, p. 8) ressaltam que “a avaliação deve transcender a simples aplicação de métodos de pesquisa científica, e incluir os diversos aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que envolvem todo o processo”.

Segundo Rabelo (1998), embora reconhecendo a existência de várias definições para avaliação no campo educacional e organizacional, apresenta uma definição que considera aspectos que estão presentes nas mais variáveis discussões sobre avaliação.

Mas, basicamente podemos representar as diversas definições em um “continuum”, no qual de um lado situa-se o juízo, o julgamento de valores, e do outro, a “tomada de decisões”. Quanto ao juízo, refere-se a emissão de opinião sobre alguém ou alguma coisa, segundo alguns critérios. Quanto a tomada de decisões, refere-se ao examinar o que ocorre em uma determinada ação durante a sua execução. Ouve-se muito dizer que avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o fim de tomar uma decisão (RABELO, 1998, p. 69).

Nesta mesma idéia, Luckesi (1996, p. 33) acredita que a avaliação “é o julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Dessa forma, a avaliação como fenômeno científico passou a englobar além do aspecto filosófico de “determinação e julgamento de valor”, também o aspecto inerente à tomada de decisão. O processo de tomada de decisão tem sido estudado sob diferentes olhares, tendo recebido uma grande contribuição de Hebert Alexander Simon em seu livro “O comportamento Administrativo (1947), no qual apresenta a teoria das decisões como fundamento para a compreensão do comportamento humano no ambiente organizacional (LIMA, 2007).

Para Hadji (2001, p. 129), o ato avaliar consiste em “pronunciar-se sobre a maneira como as expectativas são realizadas; ou seja, a medida a qual uma situação real corresponde a uma situação desejada”.

Já Bonniol e Vial (2001, p. 356-357) afirmaram que:

avaliar não é buscar uma via mediana que unifique os contrários [...] O projeto de uma avaliação complexa aceita as oposições e a negociação. [...] Avaliar é regular, e regular é articular [...] É assumir os problemas problematizando-os, é transformar as condições em paradoxos férteis ou em sínteses interrogativas.

Na visão de Andriola (2003a), um processo de avaliação tem como características a atividade sistemática, a coleta de informações, o uso de algum tipo de quantificação, a emissão de valorização sobre adequação da atividade avaliada e a tomada de decisão.

Considerando o termo avaliação em duas visões, uma mais simples e a outra mais complexa, Worthen *et al.* (2004, p. 35) apresenta, respectivamente, a seguinte definição: “avaliação é a determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação [...]”. Já na

concepção mais abrangente, “avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”. E os autores complementam:

A avaliação usa métodos de pesquisa e julgamento, entre os quais: 1) determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos ou absolutos; 2) coleta de informações relevantes; e 3) aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância (WORTHEN et al., 2004, p. 35-36).

Fazendo uma análise das referidas definições, percebe-se como os conceitos de avaliação estão relacionados ao juízo de valor para uma tomada de decisão, sendo elementos importantes no processo de avaliação. Para Lopes (2001), a definição de avaliação também está relacionada com o ato de julgar, afirmando que a avaliação diz respeito a um aspecto importante: à escolha ou determinação de critérios de julgamento como a competência, a qualidade, a produtividade, a eficiência, a eficácia, a relação custo/benefício e o retorno sobre o investimento. Vale salientar que há critérios de natureza qualitativa e quantitativa.

Segundo Lima (2008, p. 234), “critério quer dizer discernimento e, em sua acepção comum, indica regra para julgar a verdade. Em termos filosóficos [...] critério é um princípio que se toma como referencial para julgar o “objeto a ser avaliado”. E, este mesmo autor, fala-nos da importância de se trabalhar com critérios que sejam indicadores mistos: quantitativos e qualitativos.

Para alguns autores, a criação de critérios e padrões é fundamental no processo de avaliação. Popham (1977), por exemplo, diz que o ato de comparar dados de desempenho com um critério é crucial na operação de avaliação. Já Penna Firme apud Lima (2005) apresenta quatro critérios gerais, demonstrando a base para se avaliar:

- 1) Utilidade: nesse caso a avaliação deve ser útil para todos envolvidos no processo;
- 2) Viabilidade: consiste na possibilidade de realizar a avaliação;
- 3) Exatidão: corresponde a manifestação correta e a utilização dos instrumentos fidedignos, alinhados com a informação que se pretende alcançar, fazendo com que o processo de comunicação seja transparente para os participantes; e
- 4) Ética: remete à condição de não mexer (ferir) com os valores, sendo necessária para se ter respeito com os participantes do processo.

Quanto aos padrões, Vianna (2000) apresenta como referenciais que são usados nas ações educacionais, tendo relação com a qualidade dessas ações, indicando o nível de

qualidade, confiança e segurança de quanto se investe em educação. Para Vianna (2000), os padrões de avaliação podem ser agrupados em quatro segmentos:

- 1) Utilidade – a avaliação de programas deve ser responsiva a indagação das clientelas;
- 2) Praticabilidade – a avaliação precisa ser realista, prudente e econômica;
- 3) Propriedade – a avaliação deve ser realizada de acordo com as normas legais e a ética, levando em consideração dos envolvidos no processo;
- 4) Precisão – a avaliação deve revelar informações adequadas sobre as características do objeto estudado e que determinem o seu mérito de valor.

Da mesma forma que não houve um consenso por parte dos avaliadores e dos estudiosos desse assunto, quanto à definição de avaliação, também não há consenso quanto ao objetivo da avaliação. Em coerência com as definições apresentadas, podemos aferir que seu objetivo básico é de produzir julgamentos de valor ao que está sendo avaliado.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Scriven (1967) foi um dos primeiros estudiosos a apresentar o objetivo da avaliação formal. O autor diz que a avaliação tem muitos papéis, porém tem um única meta que é de determinar valor ou mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada. De acordo com Scriven (1967, p. 39), existe uma distinção entre meta e papéis:

Em termos de metas, podemos dizer que a avaliação tenta responder certos *tipos de pergunta* sobre certas *entidades*. As entidades são os vários (...) instrumentos (processos, pessoal, procedimentos, programas, etc.). Os tipos de perguntas incluem questões a respeito da forma *como* esse instrumento atua (com relação a tais e tais critérios) e se um instrumento será melhor que outro. Que méritos ou problemas esse instrumento tem? O uso desse instrumento *vale* seu custo?
 (...) Mas os *papéis* que a avaliação tem em determinado (...) contexto podem variar enormemente; ela pode fazer parte de uma (...) atividade de treinamento, do processo de definição de um currículo, de um experimento de campo (...) de (...) um programa de treinamento de executivos, de uma prisão, de uma sala de aula.

Conforme estes autores, embora Scriven (1967) posteriormente tenha acrescentado que a avaliação diz respeito à importância e não só ao mérito de valor, ele continua defendendo a idéia de que a avaliação de qualquer objeto é realizada para identificar e aplicar critérios para determinar seu valor, mérito ou qualidade.

Para Worthen *et al.* (2004,) outros importantes avaliadores como Shadish e Fetterman (1994) atribuíram uma visão mais ampla quanto à definição e ao objetivo da avaliação. Shadish (1994) propõe que a avaliação seja usada para fazer recomendações com o objetivo de melhorar um programa. Fetterman (1994), também, propõe incluir o uso de

conceitos e técnicas de avaliação para emancipar ou esclarecer aqueles programas que são avaliados.

Quanto às formas de avaliação, não existe, também, uniformidades entre os teóricos. Nesse sentido, apresentaremos a classificação da avaliação dos autores Scriven (1967) e Rabelo (1998) por acreditarmos serem referências importantes nesse campo de estudo.

Scriven (1967) foi um dos estudiosos que primeiramente diferenciou o papel formativo e somativo da avaliação. Segundo Scriven a avaliação formativa é realizada para fornecer informações avaliatórias que são importantes para a melhoria do programa e para à equipe de programa. Já a avaliação somativa é feita para atribuir valor ou mérito do programa, por parte dos responsáveis pela tomada de decisão do programa.

Nesse sentido, a avaliação formativa pode levar a decisões sobre o desenvolvimento do programa e a avaliação somativa leva a decisões quanto à continuidade do programa. Vale ressaltar que as duas avaliações são fundamentais por permitir decisões, durante os estágios de desenvolvimento do programa, a fim de melhorá-lo, fortalecê-lo, julgar seu valor final ou para definir o seu futuro.

Geralmente as avaliações formativas são realizadas no estágio inicial de um programa e as avaliações somativas mais no final do seu estágio. No entanto, como sugere Worthen *et al.* (2004) é um erro limitá-lo a essas fases, pois no decorrer da vida de um programa ocorrem mudanças na relação entre essas duas avaliações, conforme apresenta na figura 2.

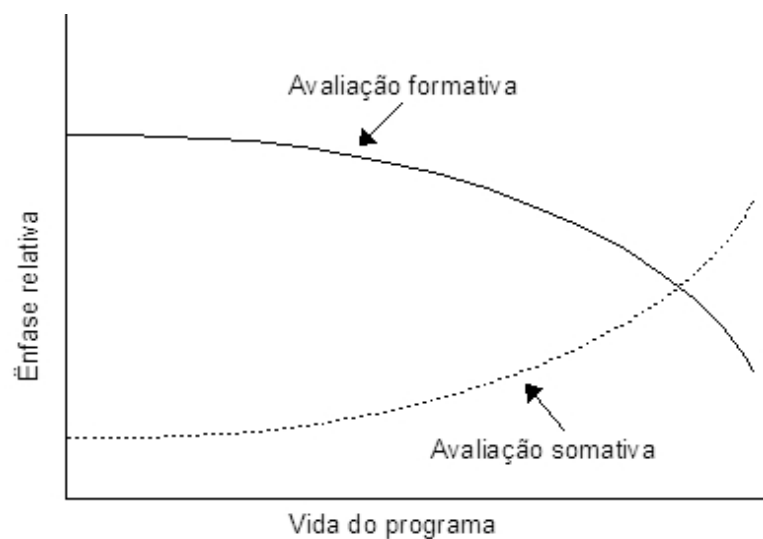


Figura 2 – Relação entre a Avaliação Formativa e a Somativa durante a Vida de um Programa. Fonte: Worthen *et al.* (2004, p. 49).

Na busca de diferenciar a avaliação formativa da avaliação somativa, sob vários aspectos, os supracitados autores apresentam o quadro 6.

	<i>Avaliação formativa</i>	<i>Avaliação somativa</i>
Objetivo	Determinar valor ou qualidade	Determinar valor ou qualidade
Uso	Melhorar o programa	Tomar decisões sobre o futuro do programa ou sobre sua adoção
Público	Administradores e equipe do programa	Administradores e /ou consumidores potenciais ou sobre sua adoção
Quem faz	Basicamente avaliadores internos com o apoio de avaliadores externos	Administradores e/ou consumidores potenciais ou sobre sua adoção
Principais características	Gera informações para que a equipe programada possa melhorá-la	Gera informações para que a equipe do programa possa decidir por sua continuidade ou os consumidores por sua adoção
Foco	Que informações são necessárias? Quando?	Que evidência é necessária para as principais decisões?
Objetivo da coleta de dados	Diagnóstico	Tomada de decisões
Medidas	Às vezes informais	Válidas e confiáveis
Frequência da coleta de dados	Frequente	Não frequente
Tamanho da amostra	Em geral pequeno	Em geral grande
Perguntas feitas	O que tem funcionado? O que precisa ser melhorado? Como pode ser melhorado?	Quais foram os resultados? Quem participou? Em que condições? Com que treinamento? Quanto custou?

Quadro 6 – Diferenças entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa.
Fonte: Worthen *et al.* (2004, p. 50).

Embora Scriven (1967) tenha defendido a dicotomia da avaliação em formativa e somativa, e essa idéia tenha sido tanto compartilhada quanto negada por outros autores, o próprio Scriven (1967) reconhece que as duas avaliações estão profundamente integradas na prática. E o autor afirma que o motivo pelo qual as avaliações, às vezes, se misturam é “quando os programas têm muitos componentes, as avaliações somativas que resultam para substituir os componentes fracos desempenham papel formativo na melhoria do programa como um todo (SCRIVEM, 1967).

Rabelo (1998) apresenta a classificação de avaliação, da seguinte forma, no quadro 7.

Quanto a	Tipos	
Regularidade	Contínua	Pontual

Avaliador	Interna	Externa
Explicitade	Implícita	Explícita
Comparação	Normativa	Criterial
Conhecimentos	Diagnóstica	Somativa
	Formativa	

Quadro 7 – Principais Tipos de Avaliação
 Fonte: Rabelo (1998, p. 72).

Quanto à regularidade, a avaliação pode ser contínua ou pontual. É no processo de ensino- aprendizagem que ocorre a avaliação contínua. Tratando-se da avaliação pontual, esta acontece ao final de um trabalho.

Quanto ao avaliador, a avaliação pode ser interna ou externa, sendo que a primeira acontece quando o avaliador aplica, sendo externa quando a aplicabilidade depende de alguém de fora. Rabelo (1998) ressalta que ambas podem ser contínuas ou pontuais.

Quanto à explicitade, a avaliação pode ser classificada como implícita ou explícita. A avaliação implícita é quando os sujeitos se submetem à avaliação sem perceber que estão sendo avaliados. Já a avaliação explícita, é quando a aplicabilidade da avaliação é transparente e está bem definida para os indivíduos sujeitos a ela.

Quanto à comparação, a avaliação pode ser do tipo normativa ou criterial. A avaliação normativa faz a comparação do rendimento entre o participante e os outros membros do grupo. Já a criterial situa cada participante em relação a um dado objetivo pré-fixado.

Quanto aos conhecimentos, pode ser diagnóstica, somativa ou formativa. A avaliação do tipo diagnóstica faz um prognóstico das capacidades de determinado participante em relação a um novo conteúdo a ser abordado. A avaliação somativa, normalmente, é pontual e está relacionada ao final de um ciclo em determinado evento, definindo o grau de domínio sobre objetivos, já estabelecidos. Além de informar, a avaliação somativa situa e classifica, tendo como principal função certificar.

Em relação à avaliação formativa, o seu propósito é de passar informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo fornecer condições para que o professor, por exemplo, possa ajustá-las às necessidades identificadas. Uma outra função dessa avaliação seria a de reguladora, quando proporciona aos participantes e docentes que ajustem estratégias e dispositivos (WHORTHEN *et al.*, 2004).

Vimos que o uso da avaliação pode ocorrer de diversas formas e que não há consenso entre os especialistas quanto a uma tipologia da avaliação. Com esse estudo

realizado, foi possível compreender que a avaliação tem uma caracterização instrumental, no sentido de promover alteração direta ou formal do programa, do processo de tomada de decisões ou dos procedimentos adotados pela organização e uma característica conceitual, pelo impacto indireto nos programas ou procedimentos organizacionais. E, mesmo que a avaliação não promova, de forma direta, implementação de mudanças no programa ou na organização, há consenso acerca da sua relevância como instrumento capaz de contribuir para elevar o nível de conhecimento existente.

No próximo pólo, apresentam-se seis modelos de gestão por competências, dentre muitos outros, por serem autores de referência no assunto e os mais citados no ambiente acadêmico. Além disso, imagina-se que são os mais comuns de serem encontrados nos programas de gestão por competências das organizações. Encontra-se, também, na seção seguinte, dois modelos de avaliação em administração dos autores Kirkpatrick e Phillips pelo fato destes autores terem desenvolvido uma teoria sobre os níveis de avaliação que são, assim como os modelos de gestão por competências, teorias importantes que dão condições de analisar a percepção dos gestores da pesquisa quanto ao programa de gestão por competência desenvolvidos e/ou implantados em suas organizações.

4 PÓLO MORFOLÓGICO

O pólo morfológico é o campo que determina as regras de estruturação e formação do objeto científico, impondo-lhe certa figura ou modelo, certa ordem entre seus elementos, conforme apresenta De Bruyne, Herman e Shoutheete (1977).

É nesse pólo que é possível estabelecer a articulação dos conceitos, elementos e das variáveis descritas nos pólos epistemológico e teórico, permitindo a construção do objeto científico através dos modelos.

O termo modelo provém, etimologicamente, do latim *modulus*, diminutivo de *modus*, que significa modo, molde, dimensão e medida. Modelo também é um termo polissêmico, pois recebe várias acepções epistemológicas e metodológicas (LIMA, 2008). Já para as autoras Nick e Rodrigues (1977, p. 22),

[...] a denominação modelo é utilizada, atualmente, em seis acepções principais: como sinônimo de teoria; como sistema científico não teórico; como tipo particular de formulação teórica; como interpretação de sistema formal; como sistema isomórfico; como objeto da ciência.

O modelo difere da teoria em vários pontos. Enquanto a teoria é um quadro de referência ou um corpo explicativo de apoio da investigação, o modelo é uma configuração, uma modelagem do pensamento (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 12).

Numa outra abordagem que serve mais de referência para o presente trabalho, a noção de modelo está mais relacionada e integrada à Epistemologia de Bachelard. O modelo, seguindo o racionalismo indutor de Bachelard, é um objeto artificial inventado e parcial que propõe a racionalidade dos fatos empíricos ou a serem investigados (LIMA, 2008).

Segundo Bunge (1974, p. 13-25) o modelo como objeto da ciência parte do princípio de que o conceito sobre a realidade surge com as idealizações, que representam a gênese do modelo conceitual ou objeto-modelo. Na concepção desse autor, é possível pensar de forma mais ampla o objeto-modelo, acrescentando-lhe o modelo teórico. “O modelo teórico nada mais é do que uma teoria específica, inserida em uma teoria geral, da qual é uma das conseqüências possíveis (NICK; RODRIGUES, 1977, p. 40).

Vale ressaltar que para Bachelard (1972, apud DE BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1977, p. 170) “uma forma é apenas um momento de um processo de

deformação, todo 'modelo' é apenas um momento de problemática, uma estruturação provisória do sentido”.

Com base na fundamentação teórica, discorre-se sobre os modelos de gestão por competências de McClelland, Durand, Gramigna, Dutra, Fleury e Fleury e Ienaga, pois acredita-se que são importantes para esta pesquisa. No entanto, sabe-se que não os únicos existentes seja no campo acadêmico ou organizacional.

4.1 Modelos de Gestão por Competências

Conforme Fischer (2001), uma nova terminologia vem sendo usada com frequência dentro das organizações: o conceito de modelo de gestão de pessoas. Na visão deste autor, o importante é saber se essa nomenclatura, já bastante disseminada entre os profissionais e no meio acadêmico, funciona como marco denominador de um novo conteúdo, representando o redirecionamento, de fato, das políticas e práticas de gestão.

Percebe-se que esse modelo de gestão de pessoas vem ganhando um espaço importante e apresentando-se como um dos principais responsáveis pela viabilização do processo de transformação dentro das organizações.

A utilização do conceito de modelo de gestão de pessoas implica, segundo Fischer (2001, p.20), reconhecer que:

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 (no sentido de outros comportamentos) que contemplam suas expectativas sobre como esse comportamento deve ocorrer.

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.

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.

Para Fischer (2001, p. 17), um modelo de gestão de pessoas é formado por tudo que possa afetar de maneira significativa nas relações entre os indivíduos e organizações, ou seja, seus componentes vão além da estrutura, dos instrumentos e das práticas normativas de recursos humanos. Na concepção do referido autor,

[...] 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 (FISCHER, 2001, p. 17).

Na perspectiva de Astivera (1989, apud FISCHER, 2001, p. 17), o objetivo do modelo é ir além da idéia de que tudo se resume a um conjunto de ferramentas, interligadas e organizadas de forma sistêmica. Assim, para este autor, os modelos são abstrações e simplificações que nos ajudam a entender e ter ação sobre a realidade. Abstrações por ser consequência de uma representação, de uma explicação do fenômeno real. Simplificações pelo fato do modelo jamais poder representar com total precisão o fenômeno real, devido a sua complexidade.

Warr (1998, apud FISCHER, 2001, p. 17) apresenta a função de organização das idéias e do comportamento humano, característicos dos modelos, com base na psicologia social, a partir de duas metáforas:

[...] os modelos funcionam como “peneiras” e “moldes”. Como “peneiras”, permitem que determinadas idéias e ações passem e desautorizam as outras. Como “moldes”, estruturam a maneira de pensar sobre determinada realidade, tornando-a de tal maneira familiar e conhecida que os agentes envolvidos podem trabalhar sobre a realidade.

Nesse sentido, segundo Fischer (2001), 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 práticas desses agentes no curso de suas relações.

A evolução da gestão de pessoas é marcada por dois tipos de modelos que determinaram a forma de gerir as pessoas, principalmente, no ambiente de trabalho organizacional: o modelo tradicional de gestão de pessoas e o modelo de gestão por competências.

O modelo tradicional de gestão de pessoas tinha como foco, especificamente, o cargo, sendo concebido na época industrial e tendo como principais objetivos a produção em linha, a redução dos custos com a mão-de-obra, o aumento da produção e a minimização do erro humano. Este momento tinha como característica um modelo com base nas atividades de produção rotineira, mecanicista e estruturada, excesso de mão-de-obra, baixa qualificação e limitações para atender os desafios das empresas globalizadas (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001, p. 14).

Foi por volta da década de 1930 que apareceram os primeiros sinais de reação contra o modelo tradicional. Embora a importância tenha sido dada aos aspectos comportamentais, decorrentes do surgimento de programas mais estruturados de treinamento, o foco ainda se voltava para o desenvolvimento de habilidades e não para as competências sociais, que agregassem valor à organização (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001, p. 14). Já em 1960, com o aparecimento da teoria sociotécnica, o trabalho deixa de ter uma característica puramente mecanicista e passa a assumir formas mais complexas. No entanto, foi somente nos anos de 1980 que surge o modelo japonês que tinha como uma das premissas o trabalho cooperativo e de equipe, levando os países do Ocidente a terem um novo pensamento sobre organização e gerenciamento do trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 75).

Nesse contexto, a velocidade das mudanças, as exigências dos clientes, o elevado nível de complexidade no ambiente de trabalho, a necessidade de equilibrar desempenho com objetivos organizacionais vem exigindo as organizações a realinharem suas práticas de gestão e estratégias, como também exigindo das pessoas competências que vão além da simples realização de tarefas.

Assim, diante de todas as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho e nas organizações, foi necessário um novo modelo para a gestão de pessoas, diferentemente do modelo tradicional baseado no cargo e no homem como máquina. Em 1990, começa a se consolidar um novo modelo de gestão de pessoas, que tem como diferencial levar em consideração a participação das pessoas como sendo indispensáveis para que as organizações possam implementar suas estratégias e gerar vantagem competitiva. Esse modelo é chamado de modelo de gestão por competências. Segundo Fleury e Fleury (2001), esse modelo pode ser entendido como uma prática que pode levar a mudanças que acontecem em três aspectos:

- 1) A importância dada à pessoa para o êxito das estratégias do negócio;
- 2) Políticas adotadas pela empresa para atrair, reter e desenvolver competências necessárias ao sucesso das estratégias traçadas e;
- 3) Formação de competências.

Portanto, o modelo de gestão por competências surge em meio a um ambiente de mudanças aceleradas e de competitividade acirrada, proporcionando o alinhamento, de forma definitiva, das políticas de gestão de recursos humanos às estratégias organizacionais, incorporando à prática organizacional o conceito de competências, como base do modelo para se gerenciar pessoas (FLEURY; FLEURY, 2001).

Com base na fundamentação teórica, discorre-se sobre os modelos de gestão por competências de McClelland, Durand, Gramigna, Dutra, Fleury e Fleury e Ienaga, pois

acredita-se serem os mais importantes para esta pesquisa. Porém, sabemos que não são os únicos existentes seja no campo acadêmico ou organizacional.

4.1.1 O Modelo de McClelland

Para McClelland (1980), os modelos de competência podem ser compreendidos como ferramentas de decisão que descrevem capacitações fundamentais inerentes (inatos ou adquiridos) ao indivíduo para o desenvolvimento de determinados trabalhos. Na concepção de Rothwell e Lindholm (1999, p. 91), “um modelo de competência é normalmente uma descrição narrativa de competências ocupacionais para um grupo identificável, como uma categoria ocupacional, um departamento ou uma ocupação [...]”.

Os trabalhos de McClelland, juntamente com a consultoria McBer, posteriormente adquirida pelo Hay Group, representam um modelo com base na visão comportamental, em que a proposta é identificar tipos ideais de profissionais bem sucedidos, fazer levantamento de inventários de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) e níveis de proficiência no exercício de competências, e aplicar tais dicionários para *assessment* de colaboradores ou de categorias de profissionais. O intuito de levantar dicionários é viabilizar a replicação da fórmula do sucesso dos profissionais de referência para o restante da organização.

Nesse contexto, o modelo de competência de McClelland (1980) é utilizado de forma sistêmica como ferramenta de decisão das práticas de gestão de pessoas para planejar, organizar, integrar e aperfeiçoar sistemas de recrutamento e seleção, avaliação, levantamento das necessidades de treinamento, identificação de potencial, plano de desenvolvimento pessoal e de carreira, entre outras práticas de recursos humanos.

4.1.2 O Modelo de Durand

Durand (1999) chama a atenção para os elementos conhecimentos, habilidades, valores, tecnologias e sistemas físicos e gerenciais ao comentar que crenças e valores compartilhados e outras relações sociais existentes no âmbito do grupo influenciam de forma significativa a conduta e o desempenho de seus membros. Assim, o autor apresenta um

modelo que envolve não somente o processo de gestão, mas também de estrutura organizacional, decisão estratégica e analogias sociais.

Nesse sentido, o modelo de competência proposto por Durand (1999) também é baseado nas dimensões conhecimentos, habilidades e atitudes, tal como o modelo de McClelland. No entanto, engloba aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos relacionados ao trabalho, como apresenta a figura 3.

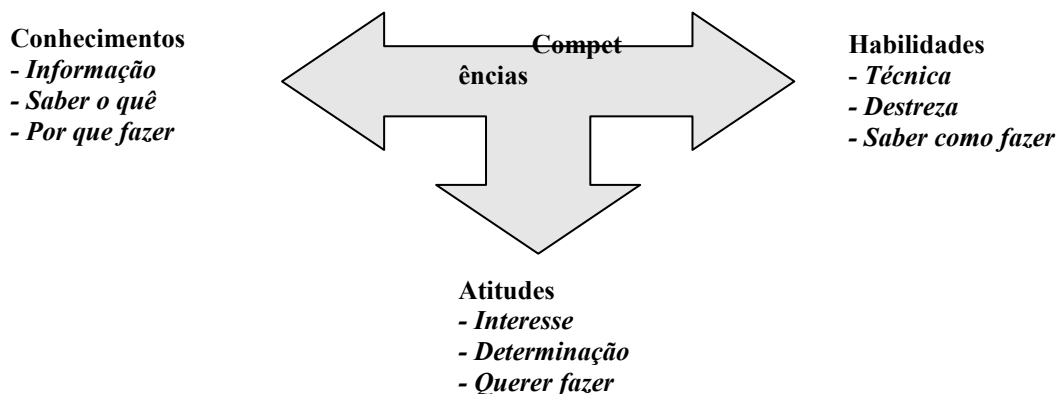


Figura 3 – As Três Dimensões da Competência
Fonte: Adaptado de Durand (1999, p. 12).

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

- 1) Conhecimento – está relacionado a um número de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “compreender o mundo”, saber o que a pessoa adquiriu no decorrer da vida. Conforme os autores Davenport; Prusak e Davis; Botkin (apud Brandão, 1999, p. 25), o conhecimento deriva da informação que, por sua vez, deriva de conjunto de dados. Os 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 conjunto de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro do esquema pré-existente.
- 2) Habilidade – tem relação com o saber e como fazer alguma coisa ou a 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.
- 3) Atitude – está relacionada com os aspectos sociais e afetivos ligados 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.

Vale ressaltar que as três dimensões (conhecimentos, habilidades e atitudes) do modelo de Durand são interdependentes e complementares em torno de qualquer objetivo. Durand (1998) afirma que o desenvolvimento de competências ocorre através da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo ao mesmo tempo as três dimensões do modelo, ou seja, pela assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes importantes à realização de um propósito ou à obtenção de alto desempenho.

4.1.3 O Modelo de Gramigna

Para Gramigna (2007, p. 25), as competências de uma organização são definidas a partir de um grupo de competências:

Diferenciais: consideradas estratégicas, estabelecem a vantagem competitiva da empresa. São identificadas no estabelecimento da missão empresarial e descritas de forma genérica. São constituídas por um conjunto de capacitações que auxiliam a empresa a alcançar seus resultados e fazer o diferencial no mercado.

Essenciais: são as identificadas e definidas como as mais importantes para o sucesso do negócio e devem ser percebidas pelos clientes.

Básicas: necessárias para manter a organização funcionando, são percebidas no ambiente interno, além disso, estimulam e alicerçam o clima de produtividade.

Na metodologia de desdobramento de competências, Gramigna (2007, p. 50) usa a metáfora árvore das competências. A copa representa as habilidades, o tronco e galhos representam os conhecimentos e as raízes, as atitudes.

Habilidades: capacidade de colocar seus conhecimentos em ação para gerar resultados, domínio de técnicas, talentos, capacidades – SABER FAZER.

Conhecimentos: informações, fatos, procedimentos e conceitos – SABER.

Atitudes: valores, princípios, comportamentos, pontos de vista, opiniões e percepções, atos pessoais- QUERER.

O modelo de gestão por competências, conforme Gramigna (2007, p. 33), é um programa que se instala nas organizações por meio de blocos de intervenções, seguindo determinados passos que fecham o ciclo do programa de competências:

- Passo 1: Sensibilização - faz parte da estratégia inicial do programa para adesão e envolvimento das pessoas chaves para o sucesso do programa. A sensibilização pode ser feita de forma variada, e após autorização dos dirigentes da empresa, passa-se para a fase de coleta dos dados.
- Passo 2: Definição de perfis - corresponde a fase em que se define as competências essenciais e básicas fundamentais para cada grupo de funções e delinea os perfis.
- Passo 3: Montagem do banco de identificação de talentos – consiste no momento das entrevistas, diagnósticos e seminários para identificação dos potenciais, os quais resultam no Banco de Identificação de Talentos (BIT).
- Passo 4: Capacitação - com os dados obtidos na fase anterior, as pessoas são distribuídas em quatro grupos diferentes: T (Talentos): alto potencial e desempenho correspondente esperado; FT (Futuros Talentos): alto potencial e desempenho abaixo do esperado; M (Mantenedores): potencial abaixo do esperado e bom desempenho; e AM (Abaixo da Média): baixo potencial e baixo desempenho.
- Passo 5: Gestão do desempenho – medição dos resultados por meio de ferramentas e metodologias específicas. Esta avaliação permite manter o foco nas competências definidas nos perfis, agregadas a atitudes e comportamentos que só podem ser observados no dia-a-dia do trabalho. Os elementos de medidas devem conter indicadores que facilitem a verificação. Percebe-se que o modelo da árvore das competências enfoca os aspectos formadores da competência, mas não inclui na representação das competências individuais aspectos como comportamento e desempenho.

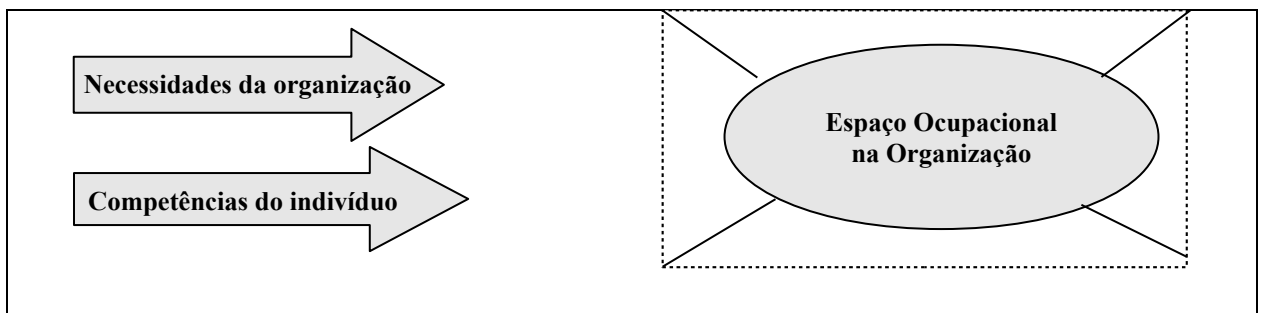
4.1.4 O Modelo de Dutra

O modelo de Dutra incorpora como pressupostos conceituais mencionados na discussão sobre competência individual:

- (1) A competência individual como estoque e entrega;
- (2) A relação proporcional entre complexidade e competências do indivíduo;
- (3) A relação entre complexidade da entrega e agregação de valor ao negócio.

A noção de competências é associada a requisitos (*inputs*) e entrega (*outputs*). No entanto, competências não são estáticas: à medida que alguém se desenvolve, assume atribuições mais complexas, aumenta seu espaço ocupacional, torna-se mais valiosa à empresa, cresce o valor que agrega ao negócio, fazendo-se merecedora de maior remuneração. Este movimento coincide com a própria noção de carreira: crescimento do nível de complexidade em que uma pessoa desenvolve o seu trabalho ao longo do tempo.

Dutra (2001) ressalta que é possível ampliar o nível de complexidade das atribuições e das responsabilidades de uma pessoa sem que seja preciso alterar seu cargo ou posição dentro da empresa e a esse processo o conceituou de ampliação do espaço ocupacional que acontece obedecendo as duas variáveis: as necessidades da empresa e a competência da pessoa em atendê-las, conforme o quadro 8.



Quadro 8 – Ampliação do Espaço Ocupacional
Fonte: Adaptado de Dutra (2001, p. 30).

No modelo de Dutra, as carreiras são organizadas em eixos, que agrupam ocupações de natureza similares e representa trajetórias naturais de crescimento profissional em uma organização. De acordo com Dutra (2001, p. 55), “para cada um dos eixos da empresa, devemos definir as principais competências. Desse modo, pode-se afirmar que para cada eixo há um conjunto próprio de competências [...]”. Dessa forma, apresenta um exemplo de eixos e competências na figura 4.

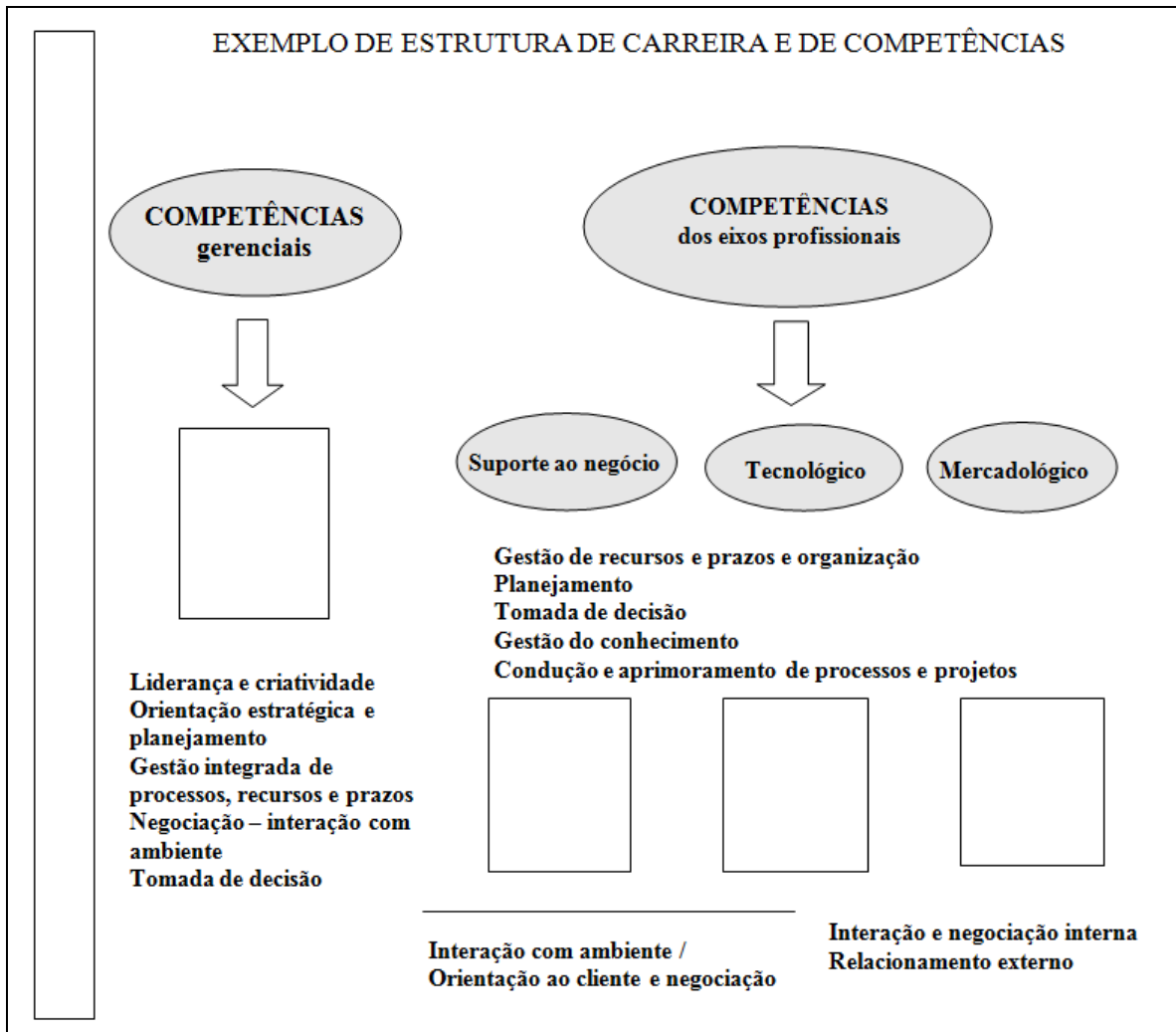


Figura 4: Exemplo de Estrutura de Carreira e de Competências
 Fonte: Dutra (2001, p. 56).

4.1.5 O Modelo de Afonso Fleury e Tereza Fleury

Fleury e Fleury (2001) propõem um modelo de competência como fonte de valor e reconhecem no resultado um aspecto formador da competência, tanto para o indivíduo quanto para a organização. No entanto, os autores não contemplam a necessidade de um plano para o desenvolvimento.

Na concepção de que a competência está associada aos verbos como saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se, ter visão estratégica e assumir responsabilidades, Fleury e Fleury (2001) defendem que as competências agregam valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo, conforme figura 5.



Figura 5 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.
 Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001, p. 21).

Para explicar os verbos descritos que representam esse modelo de competências, os autores apresentam as competências do profissional, através do quadro 9.

Saber agir	→	<i>Saber o que e por que faz Saber julgar, escolher, decidir.</i>
Saber mobilizar	→	<i>Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.</i>
Saber comunicar	→	<i>Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.</i>
Saber aprender	→	<i>Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.</i>
Saber comprometer-se	→	<i>Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.</i>
Saber assumir responsabilidades	→	<i>Ser responsável, assumindo os riscos e as conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.</i>
Ter visão estratégica	→	<i>Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidade, alternativas.</i>

Quadro 9 – Competências do Profissional
 Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 22).

4.1.6 O Modelo de Ienaga

De acordo com este modelo, um sistema de gestão passa, em seu processo de operacionalização, pela definição e detalhamento da intenção da estratégia da organização e, partindo das metas e objetivos a serem alcançados, identificam-se os espaços (*gaps*) entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e aquelas disponíveis na empresa (LEITE, 2008).

Assim, segundo Brandão (1999), as empresas usam os modelos de gestão por competências para planejar, captar e desenvolver, desde o nível individual até o nível corporativo da organização, as competências necessárias para a realização de seus objetivos. A figura 6 ilustra esse processo.

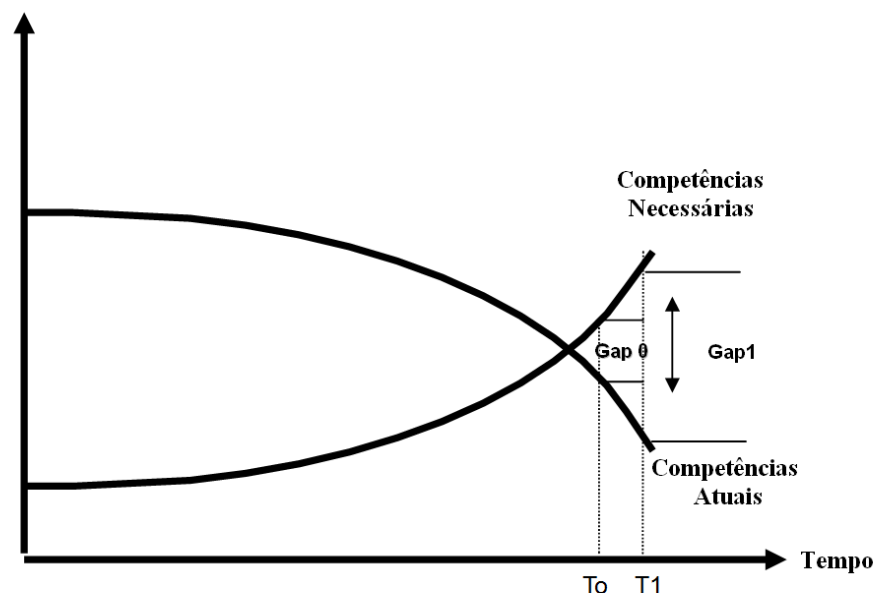


Figura 6 – Identificação da Lacuna (gap) de Competências
Fonte: Ienaga apud Brandão (1999, p. 26).

Esse processo pode ser entendido, segundo Ienaga apud Brandão (1999), da seguinte forma: a linha ascendente ilustra as competências necessárias para a realização dos objetivos organizacionais, determinadas através da estratégia da empresa, já a linha descendente ilustra as competências internas disponíveis na organização. Ainda conforme o autor, a diferença ou discrepância entre estas 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, no decorrer do tempo, seja por motivo da obsolescência das competências que a empresa possui, ou em decorrência de um aumento da

complexidade do ambiente externo, que exige da organização a detenção de novas competências.

Após a realização do mapeamento da lacuna de competências da organização, é possível fazer o planejamento e implementar ações de captação e/ou desenvolvimento de competências, que possam eliminar ou minimizar essa lacuna. Nesse modelo proposto por Ienaga apud Brandão (1999), as etapas do processo de gestão por competências envolvem: captação, desenvolvimento e avaliação.

4.2 Modelos de Avaliação de Programas em Administração

Os modelos de avaliação de programas em educação direcionados para os ambientes organizacionais são importantes por oferecer conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, do próprio programa e dos impactos para as pessoas e a organização (LIMA, 2005).

Diante de vários modelos de autores consagrados de origem nacional e estrangeira, elegem-se os modelos de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips, pois acredita-se que a teoria desenvolvida por estes autores sobre os níveis de avaliação é relevante para o atingimento do objetivo deste estudo.

4.2.1 O Modelo de Donald Kirkpatrick

Kirkpatrick iniciou o seu modelo de avaliação de programas de educação empresarial em 1959, propondo a existência de quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. De acordo com o autor, a evolução de cada nível permite se obter maior informação e, conseqüentemente, possibilita que a avaliação do programa seja mais complexo e consistente.

Os níveis de avaliação do modelo de Kirkpatrick (1998) são definidos da seguinte forma:

- Primeiro nível – Reação: avalia-se como os participantes se sentem em relação ao programa de treinamento, tendo como intuito melhorá-lo a partir de

mudanças nos conteúdos, no material didático, manutenção ou substituição de instrutores, melhor distribuição do horário, mudanças no local do programa, entre outros (BOOG; PONTUAL, 1984, p. 33). Dessa forma, a reação pode ser definida com o quanto os participantes gostaram de um treinamento. Para Kirkpatrick (1998, p. 4), o motivo de se medir a reação é para certificar-se se os participantes estão motivados e interessados na aprendizagem. Vale salientar que a avaliação de reação pode ser feita em vários momentos do treinamento, ou seja, no início, meio ou fim, dependendo da duração do treinamento.

- Segundo nível - Aprendizagem: no modelo de Kirkpatrick buscar informações sobre a variação de aprendizagem ocorrida no decorrer do programa é o que se propõe este nível de avaliação. Cabe nessa avaliação, medir os conhecimentos, as habilidades e atitudes, bem como as técnicas adquiridas pelos participantes do treinamento. Nesse sentido, Kirkpatrick (1998, p. 20) define aprendizado como sendo uma “mudança na forma de perceber a realidade ou aumento de conhecimentos e/ou; aumento de habilidades em consequência do indivíduo ter participado do curso”. Os participantes, ainda, podem obter comentários e sugestões úteis para melhorar programas futuros (KIRKPATRICK, 1959, p. 3).
- Terceiro nível – Comportamento: nessa avaliação é medida a extensão da mudança de comportamento e de procedimentos que ocorre após a participação do treinando em um programa. Com isso, o objetivo deste nível é saber se o comportamento dos participantes foi modificado como resultado do programa. Para Katz (1956, apud KIRKPATRICK, 1959, p. 6) as pessoas mudam seus comportamentos profissionais para atender algumas carências:
 - (1) Vontade de melhorar;
 - (2) Reconhecimento das próprias fraquezas;
 - (3) Vontade de receber ajuda de outra pessoa que seja habilidosa; e
 - (4) Vontade de experimentar novas idéias.
- Quarto nível – Resultados: consiste na avaliação dos últimos resultados que ocorrem devido ao treinamento, envolvendo o aumento de vendas, de produtividade e de lucros, assim como, diminuição dos custos, da rotatividade de empregados e melhoria da qualidade. Conforme Kirkpatrick (1998, p. 23), neste nível “[...] é importante reconhecer que resultados como estes são a razão de ser dos programas de treinamento. De qualquer forma, o objetivo final do treinamento deve ser estabelecido nestes termos”.

Hamblin (1978) é um outro autor que fala de avaliação de programas e apresenta o seu modelo de avaliação fazendo uma adaptação ao modelo de Kirkpatrick (1959), desenvolvendo um quarto nível de avaliação, em dois, sugerindo, dessa forma, cinco níveis de avaliação de programas educacionais em empresas:

- 1) Nível de reação – consiste numa avaliação da opinião dos treinandos quanto ao programa, para verificar a satisfação no treinamento.
- 2) Nível de aprendizagem – tem como objetivo avaliar o quanto os treinandos aprenderam e mudaram após a participação no programa. É importante definir os objetivos de aprendizagem de forma seletiva para se estabelecer os critérios para avaliação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem pode sinalizar novos objetivos da aprendizagem, podendo modificá-los no próximo evento ou durante o mesmo (LIMA, 2005).
- 3) Nível de comportamento no cargo – possibilita avaliar a aplicabilidade da aprendizagem no ambiente de trabalho, ou seja, observa o desempenho dos participantes antes e após o programa e se teve transferência para o trabalho. Segundo Silva (1983, p. 37), a transferência da aprendizagem para o trabalho é acompanhada de mudanças apresentadas no comportamento do participante.
- 4) Nível de organização – avalia as mudanças no funcionamento da organização em decorrência do treinamento.
- 5) Nível de valor final – está voltado para a produção ou o serviço prestado pela organização, o que requer comparar custos do treinamento com seus benefícios, conforme apresenta a figura 7.

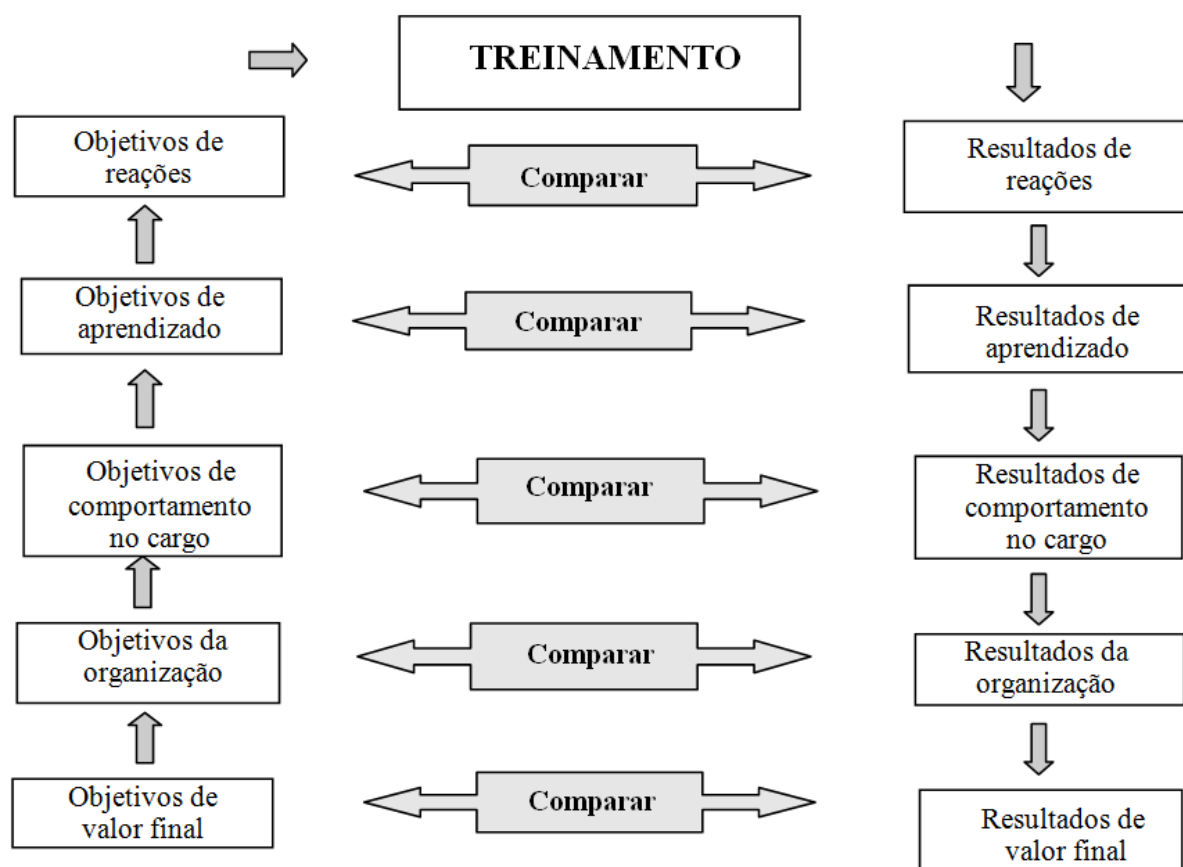


Figura 7 – Modelo de Níveis de Avaliação em Hamblin
 Fonte: Adaptado de Hamblin (1978, p. 40).

Fazendo uma análise dos modelos, Lima (2006, p. 195), comenta:

[...] verifica-se o esforço de agregar as postulações, não só dos modelos clássicos como os de Hamblin e Kirkpatrick, mas também de modelos egressos da avaliação na Educação, como as formulações de Tyler, Scriven, Stufflebeam etc. [...] outro aspecto observado é quanto à semelhança quantitativa e qualitativa no emprego de quatro níveis distintos de avaliação. No aspecto qualitativo, embora as terminologias apresentadas sejam diferentes, percebe-se uma busca de avaliação de programas de educação empresarial em níveis de reação, aprendizagem, comportamento ou desempenho e resultados, conforme o esforço de Silva em integrar alguns modelos de autores brasileiros. Isso permite colocar o modelo de Kirkpatrick como estando, ainda, servindo de referencial para novos modelos de avaliação empresarial. No sentido estruturalista, o modelo de Kirkpatrick parece absorver as “leis de construção” dos demais modelos e do processo de avaliação de programas de educação empresarial, embora possa sofrer melhorias adaptativas em sua estrutura atual.

O modelo de Kirkpatrick é um dos mais antigos dos modelos clássicos aqui apresentados, sendo bastante utilizado nos campos teóricos e práticos das empresas. De acordo com Kirkpatrick (2006), o método continua o mesmo desde 1959, bem como os conceitos e as técnicas são aplicáveis hoje da mesma forma quando o método foi

desenvolvido. Para o autor, a única modificação, ou melhor, acréscimo, é com o modelo ROI (Retorno sobre Investimento) proposto por Jack Phillips, onde ele chama de nível 5 separando-o do nível 4 do modelo de Kirkpatrick. Sobre isso, Kirkpatrick (2006, p. 18-19) diz que “mesmo para aqueles que concordam com Phillips, meus quatro níveis continuam sendo a base da avaliação em todo mundo”.

4.2.2 O Modelo de Jack Phillips

Jack Phillips é criador da Metodologia Phillips ROI, utilizada há mais de 30 anos em inúmeros países, como sendo uma ferramenta de avaliação e mensuração de impacto organizacional (PHILLIPS, 2008).

Segundo Phillips a terminologia ROI significa Retorno sobre Investimento e menciona: “diferentemente de um modismo, que pode ser caracterizado como uma idéia ou visão sobre um ponto de vista antigo, o conceito de ROI vem sendo utilizado há séculos (2008, p. 43-44)”.

Atualmente, a aplicação do conceito de ROI tem evoluído para todos os tipos de investimento, incluindo treinamento, iniciativas de mudança, tecnologia, qualidade e eventos. Várias empresas desenvolvem constantemente cálculos de ROI para seus programas. Nos últimos três anos essa metodologia vem sendo utilizada para demonstrar o valor gerado por conferências e eventos (PHILLIPS, 2008).

A Metodologia ROI coleta e processa até cinco níveis de resultados avaliados, além de um nível adicional de entrada de dados, conforme apresenta Phillips (2008, p. 45-46):

No Nível 0, Dados de Entrada e Indicadores, os vários dados de entrada sobre a conferência ou evento já são normalmente coletados em todo os eventos (100%). Estes dados incluem custos, eficiência, duração (em horas ou dias), perfil dos participantes, locais e programas. No Nível 1, Reação e Valor Percebido, a reação dos participantes do evento é medida conjuntamente ao valor percebido. [...] Embora este nível de reação seja importante como uma medida da satisfação do cliente, uma reação favorável ao evento não garante, entretanto, que todos os participantes tenham aprendido novas habilidades ou adquiridos novos conhecimentos. No Nível 2, Aprendizado, as medidas estão focadas no que os participantes aprenderam durante o evento, a partir da aplicação de ferramentas de avaliação como questionários de auto-avaliação, lista de verificação, dinâmicas, simulações e avaliações em grupo. [...] No entanto, uma medida positiva de aprendizado não garante que o que foi aprendido ou que os contatos estabelecidos serão efetivamente utilizados. No Nível 3, Aplicação e Implementação são usados vários métodos de acompanhamento para determinar se os participantes aplicaram o

que aprenderam ou tiraram proveito dos contatos estabelecidos. [...] Embora as avaliações do Nível 3 sejam relevantes para medir o sucesso da aplicação após o evento, elas ainda não garantem que o encontro terá um impacto positivo sobre o indivíduo ou a empresa. No Nível 4, Impactos e Conseqüências, a mensuração concentra-se nos resultados reais conseguidos pelos participantes do evento, na medida em que conseguem fazer uso, com sucesso, do material, mensagens ou contatos. [...] Embora o evento possa gerar um impacto positivo no negócio, continua a existir uma preocupação sobre o custo do evento ser muito elevado. No Nível 5, Retorno sobre Investimento (o último nível de avaliação), os benefícios monetários do evento são comparados com os custos para promovê-los. Embora o ROI possa ser expresso de várias formas, geralmente, é apresentado como um percentual ou como uma relação entre benefícios e custos.

Quanto ao modelo ROI, Phillips (2008) apresenta esse processo na figura 8.

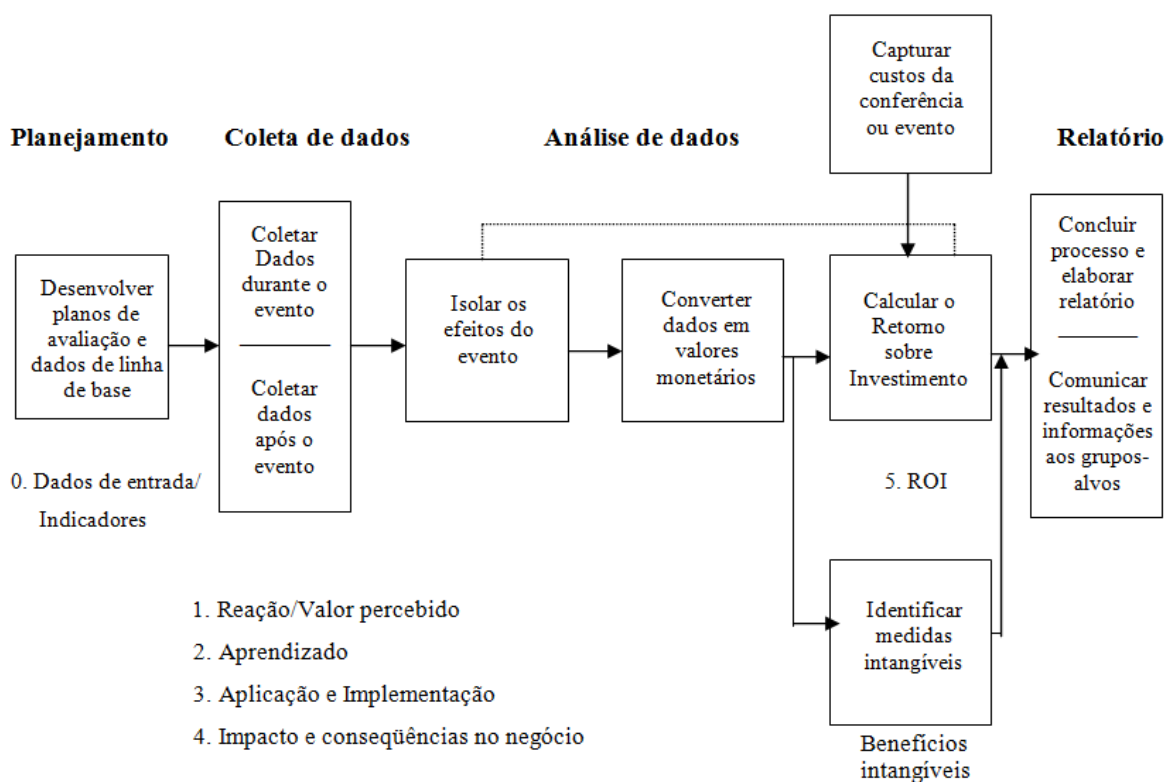


Figura 8 – O Modelo do Processo ROI
Fonte: Phillips (2008, p. 50).

O modelo acima estabelece uma visão sistemática para os níveis de avaliação do ROI que auxilia a manter o controle sobre o processo para que os usuários possam lidar com uma questão de cada vez. O modelo tem como foco a metodologia que passa de etapa a etapa. E cada passo, segundo Phillips (2008, p. 49) pode ser descrito como:

Passo 1 – Planejamento da Avaliação: ao desenvolver o plano de avaliação para se calcular o ROI, inúmeras etapas do processo de avaliação devem ser explicadas. O objetivo da avaliação deve ser levado em consideração antes do desenvolvimento do plano de avaliação,

já que o objetivo é determinar o escopo da avaliação, os tipos de instrumentos a serem usados e o tipo de dados coletados.

Passo 2 – Coletando Dados: é uma etapa essencial para a avaliação do evento, onde a partir da coleta desses dados é possível fazer a análise do ROI. Nesse trabalho, tanto podem-se coletar dados objetivos quanto dados subjetivos e utilizar vários métodos: questionários, pesquisas, entrevistas, grupos focais, entre outros. Como ressalta Phillips (2008, p. 51) “o importante desafio nesta etapa é a escolha de um método ou de métodos de coleta de dados mais apropriados ao cenário e ao evento em questão [...]”.

Passo 3 – Análise de Dados: “nesta etapa, as técnicas específicas são exploradas com o propósito de determinar a dimensão do impacto diretamente relacionado ao evento. O resultado é o aumento na precisão e credibilidade do cálculo de ROI (PHILLIPS, 2009, p. 51). Ainda nesta etapa, os dados coletados são convertidos em valores monetários e são comparados aos custos do evento, identificam-se os benefícios intangíveis (medidas que não podem ser convertidas para valores monetários), tabulam-se os custos do evento e calcula-se o Retorno sobre Investimento – ROI. De acordo com Phillips (2008, p. 53), para cálculo do ROI, primeiramente, é calculado a relação benefícios/custos (RBC) obtida dividindo-se os benefícios do evento pelos custos do evento, pela seguinte fórmula:

$$RBC = \frac{\text{Benefícios do evento}}{\text{Cálculo do evento}}$$

Assim, o retorno sobre investimento utiliza o valor líquido dos benefícios divididos pelos custos do evento. Os benefícios líquidos do evento são os resultados monetários do evento menos os seus custos. A fórmula de ROI é:

$$ROI (\%) = \frac{\text{Benefícios líquidos do evento}}{\text{Custos do evento}} \times 100$$

Passo 4 – Relatório: após conclusão de todo o processo, emite-se um relatório e os resultados e informações são comunicados aos grupos.

Portanto, segundo o idealizador desse modelo Jack Phillips (2008), a metodologia de ROI pode ser aplicada de forma confiável e precisa para quase todos os tipos de conferências, eventos ou programas. Para isso, o processo deve ser orientado por: (1) planejamento cuidadoso; (2) procedimentos metodológicos e; (3) análises lógicas e práticas.

Nesse sentido, “as etapas, as técnicas, os pressupostos e os resultados devem seguir uma abordagem conservadora para garantir a credibilidade necessária para aceitação do processo” (PHILLIPS, 2008, p. 55).

O próximo capítulo trata-se do pólo técnico em que serão apresentados os aspectos metodológicos desta pesquisa, incluindo o entendimento sobre método de pesquisa, os tipos de pesquisa, o delineamento da pesquisa, a descrição da população pesquisada, o instrumento utilizado para coleta dos dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados.

Para fundamentar a pesquisa de campo, dentre os mais diversos modelos de avaliação de programas, pretende-se utilizar os modelos de Kirkpatrick e Phillips por vir sendo apresentados na literatura como modelos teóricos importantes e que vem sendo, bastante, utilizados para avaliação de programas em ambientes organizacionais.

5 PÓLO TÉCNICO

O pólo técnico é o eixo metodológico da proposta de De Bruyne *et al.* (1977) que trata dos procedimentos de coleta das informações. Nesse campo, os dados coletados serão controlados e confrontados com a teoria que lhes deu origem.

Com a integração dos quatro pólos metodológicos, considera-se o pólo técnico como sendo o momento da observação, do relato dos fatos, enquanto o pólo teórico representa o período da interpretação e da explicação destes fatos. Já o pólo morfológico é beneficiado com a construção teórica e com sua experimentação avaliativa. E o pólo epistemológico, por sua vez, está ligado diretamente à coleta de dados em face da sua tarefa de vigilância reflexiva a respeito da formulação de seu objeto (DE BRUYNE; HERMAN; SHOUTHEETE, 1977, p. 201-204).

Dessa forma, o pólo técnico é a instância que anuncia as múltiplas tipologias da pesquisa científica. Conforme Gil (2002), a definição de pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. Para Andrade (2001), a pesquisa científica também é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos.

Referindo-se à pesquisa, Lakatos e Marconi (1991, p. 155) diz que é um “procedimento formal, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Para Bachelard (1972), a pesquisa científica é um projeto científico que exige preparação e fundamentação antes da sua aplicação empírica.

Retomando as idéias de Bachelard (1977), percebe-se que o racionalismo aplicado consiste na valorização de uma contínua integração entre o aspecto racional de uma teoria científica e sua projeção no plano experimental. Ao discorrer sobre isso, Bachelard (2001), num momento posterior ao pensamento que desenvolveu sobre o racionalismo aplicado, apresenta o conceito de racionalismo técnico que representa ao mesmo tempo: (1) a matéria analisada pelo pesquisador; (2) o pensamento que organiza a experiência; e (3) a técnica que concebe o próprio objeto.

Cabe ao pólo teórico fundamentar a elaboração dos instrumentos, indicando o modelo que serve de base à experiência. Nesse sentido, a experimentação é direcionada por um conjunto de teorias e por um processo de racionalismo aplicado.

De acordo com esta visão, Bachelard (2001) defende que o conhecimento científico é resultado de metodologias e de investigações plurais, tornando possível o processo de objetivação da realidade, com o intuito de aproximar-se da verdade. Assim, o método precisa contribuir na coordenação do saber e ampliação da experiência, dando sentido à pesquisa.

5.1 Método de Pesquisa

Para Fachin (2001), o método se constitui como um instrumento básico de conhecimento que oferece aos pesquisadores, a escolha de procedimentos sistemáticos para alcançar um determinado objetivo científico. Conforme este autor, o método é considerado válido quando atende a dois motivos: (1) natureza do objeto que se aplica e; (2) objetivo que se tem em vista.

Assim, o método pode ser entendido como a ordem que se deve estabelecer aos diferentes processos necessários para se atingir um resultado almejado (CERVO; BERVIAN, 1996). Ainda conforme estes autores, os métodos não são exclusivos a cada área de pesquisa, na medida em que a investigação assim o impõe. Para Oliveira (1999), o método pode ser definido como o meio de registro metodológico e sistemático das informações de um fenômeno, de forma consistente e ordenada. Seguindo a mesma linha de pensamento destes autores, Richardson (2008) define o método em pesquisa científica como a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômeno.

Segundo os autores Cervo e Bervian (1996), existe um método comum para todas as ciências que determina um número considerável de procedimentos para qualquer tipo de pesquisa, podendo ser resumido da seguinte forma:

- 1) formular questões ou propor problemas e fazer o levantamento de hipóteses; efetuar observações e medidas.
- 2) registrar os dados observados, com o intuito de responder as questões ou comprovar os pressupostos levantados.
- 3) elaborar explicações ou rever conclusões, pensamentos ou opiniões que não estão em consonância com as observações ou as respostas resultantes.
- 4) compreender as conclusões obtidas a todos os casos que envolvam condições semelhantes.

5)prever ou predizer, ou seja, dadas determinadas condições, é de se esperar que surjam relações.

Bachelard (1968) defende a idéia de que a utilização de vários instrumentos direciona o conhecimento para a objetividade. O referido autor ensina que o caminho da investigação já não é determinado de maneira antecipada, formando-se na própria trajetória do saber, onde acontece a contínua reformulação dos recursos metodológicos.

Fachin (2001) chama a atenção para a importância do método de pesquisa como um meio de reflexão crítica sobre o objeto ou fenômeno a ser estudado. Como salienta o autor, os métodos são instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer investigação científica, pois através deles é possível alcançar novas descobertas. E sobre isso comenta:

Conclui-se ainda que o método com limites determinantes e com certos elementos proporciona recursos e técnicas, facilitando o intelecto para a elaboração de sistemas teóricos da ciência, bem como conduz ao estudo das coisas (fatos) que são objetos da ciência e comunica as novas descobertas (FACHIN, 2001, p. 54).

5.1.1 Tipologia da Pesquisa

Para os estudiosos da metodologia científica como Trivinos (2007), Andrade (2001), Gil (2002) e Vergara (2004), a tipologia da pesquisa pode ser melhor compreendida a partir dos seus métodos, instrumentos, técnicas, objetivos, meios e fins. Na concepção destes autores, a tipologia da pesquisa é vasta, complexa e pode ser classificada segundo a área da ciência, a abordagem, os objetivos e os procedimentos conforme apresentados a seguir:

Quanto à área da ciência, a pesquisa pode ser: (1) teórica, dedicada a estudar teorias; (2) metodológica, ocupa-se dos modos de fazer ciência; empírica, voltada para codificar a face mensurável da realidade social e; (3) prática, voltada para intervir na realidade social.

Quanto à abordagem: (1) pesquisa quantitativa, traduz em número as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas, utilizando-se de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média e desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. e; (2) qualitativa, as informações obtidas não podem ser quantificáveis, os dados coletados são analisados intuitivamente, a

interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo desse tipo de pesquisa.

Quanto aos objetivos: (1) pesquisa exploratória, proporciona maior familiaridade com o problema e pode ser feita através de levantamento bibliográfico, entrevistas ou estudo de casos; (2) pesquisa descritiva possibilita que os fatos sejam observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem interferência do pesquisador e utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário e observação sistemática e; (3) pesquisa explicativa, identifica fatores determinantes para a ocorrência dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos: (1) pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado (livros, artigos de periódicos, etc); (2) pesquisa de laboratório, procura refazer as condições de um fenômeno a ser estudado, para observá-lo sob controle; (3) pesquisa de campo, envolve os meios de coleta e análise de dados: a construção de um modelo de realidade, formas de observá-la, campo de pesquisa, formas de acesso a esse campo e participantes e; (4) pesquisa documental, pesquisa de fontes primárias ou secundárias (de papel).

A metodologia adotada neste trabalho buscou solucionar os questionamentos e a confirmação ou refutação dos pressupostos e objetivos elaborados, com base na epistemologia de Bachelard, e de forma a caracterizar-se como um tipo de pesquisa quantitativa (quanto à abordagem), exploratória e descritiva (quanto aos objetivos), bibliográfica e de campo (quanto aos procedimentos). Dessa forma, sendo um estudo de campo, de natureza quantitativa, tem como método de coleta de dados um levantamento amostral (*survey*) através da aplicação de questionário aos gestores de pessoas e de outras áreas diretamente envolvidas no desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em regiões metropolitanas de Fortaleza-CE.

5.1.1.1 Pesquisa Quantitativa

As pesquisas que aplicam métodos quantitativos, como já foi mencionado anteriormente, são as que empregam a estatística como recurso para a análise das informações (RICHARDSON, 2008). Alguns autores sugerem a não distinção entre os métodos quantitativos e qualitativos por considerarem que pesquisas qualitativas e quantitativas possuem uma característica cíclica dos processos que se alternam em quantitativos e

qualitativos. No entanto, acredita-se que este estudo pode ser caracterizado como um estudo de natureza quantitativa, 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”.

5.1.1.2 Pesquisa Exploratória e Pesquisa Descritiva

O desenvolvimento do presente trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória por ter a finalidade de proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo deste trabalho.

O tema é bastante complexo, sendo a pesquisa exploratória um tipo de pesquisa que propiciou que a área de estudo fosse delimitada e que a formulação do problema pudesse ser definida de forma mais clara, precisa e objetiva. Nesse processo, foram pesquisados além dos principais conceitos e abordagens da avaliação de programas e gestão por competências, através de trabalhos de natureza teórica e pesquisas sobre o tema estudado, também o fundamento epistemológico, a gênese e o histórico dessas duas categorias. O trabalho requereu reflexão crítica e tomada de decisão sobre os assuntos estudados, identificando, entre uma vasta literatura, abordagens teóricas de avaliação de programas e gestão por competências relevantes para o presente estudo e capaz de fundamentar o trabalho.

Posteriormente, a pesquisa exploratória foi possível refazer a formulação do problema e especificar os objetivos e pressupostos, os quais tinham sido definidos previamente na construção do projeto de pesquisa e reformulados ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Uma pesquisa dita descritiva relaciona-se com o processo de descrever fatos, fenômenos e dinâmicas sociais (LEITE, 2004). Nesse sentido, a denominação de pesquisa descritiva para este trabalho se dá pela busca do pesquisador em descrever: (1) os aspectos que caracterizam os programas de gestão por competências desenvolvidos e/ou implantados nas organizações estudadas, (2) as abordagens teóricas da gestão por competências adotada nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE; (3) as características operacionais mais presentes nos programas de gestão por competências desenvolvidos e/ou implantados nas organizações pesquisadas; (4) o nível de satisfação dos sujeitos da pesquisa em relação ao

desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em suas organizações, na perspectiva dos quatro níveis de Kirkpatrick (Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultado) e no quinto nível proposto por Jack Phillips (ROI).

5.1.1.3 Pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo

Quanto aos meios de investigação esta pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica, de fontes secundárias, porque envolve uma revisão de literatura disponível sobre o tema em livros, artigos, revistas, teses, dissertações etc, já tornada pública sobre o assunto estudado, buscando fundamentar o trabalho e subsidiar a análise dos dados coletados. Dessa forma, entende-se que a pesquisa bibliográfica possibilita um levantamento geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de oferecer dados atuais e relevantes em relação ao tema estudado (LAKATOS, 2001). Através da pesquisa bibliográfica, foi possível a construção dos pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

É, também, documental, uma vez que foram obtidos dados a partir de documentos a respeito do objeto deste trabalho, nas organizações pesquisadas. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo grandes contribuições no estudo de alguns temas. A autora ressalta que os documentos, tantos os “primários” (quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado) quanto os “secundários” (quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência), são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo atenção especial.

E, por último, trata-se de uma pesquisa de campo, pois foi realizada uma investigação empírica junto aos gestores das organizações pesquisadas para obter dados acerca do desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências. Lakatos e Marconi (2001, p. 186) diz que “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Para Tripodi *et al.* (1975, apud LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 187), as pesquisas de campo dividem-se em três grandes grupos:

quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais. Partindo do entendimento sobre a definição desses grupos, apresentada por Lakatos e Marconi (2001, p. 187-188), a presente pesquisa apresenta algumas características que se enquadram nos dois primeiros grupos.

- (A) Quantitativo-Descritivos – consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais [...] caracterizados pela precisão e controle estatístico com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem. (B) Exploratórios - são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. [...] Obtêm-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno [...]. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc. [...].

5.1.2 Delineamento da Pesquisa

Quando se fala em delineamento da pesquisa, logo se estabelece a configuração de um primeiro plano de pesquisa. Como evidencia alguns autores, é neste momento que o problema torna-se pesquisável de forma que venha a oferecer respostas específicas às questões da pesquisa.

Patton (1990, apud ROESCH, 2006, p. 250) apresenta algumas alternativas que fazem parte do delineamento da pesquisa: (1) a finalidade do estudo, podendo ser mais teórico ou aplicado; (2) a definição da unidade de análise de estudo; (3) a determinação do enfoque analítico e; (4) questões em relação à validade e confiabilidade dos resultados.

Para a realização deste trabalho científico, foi necessário percorrer um longo caminho, apresentado em etapas na figura 9.

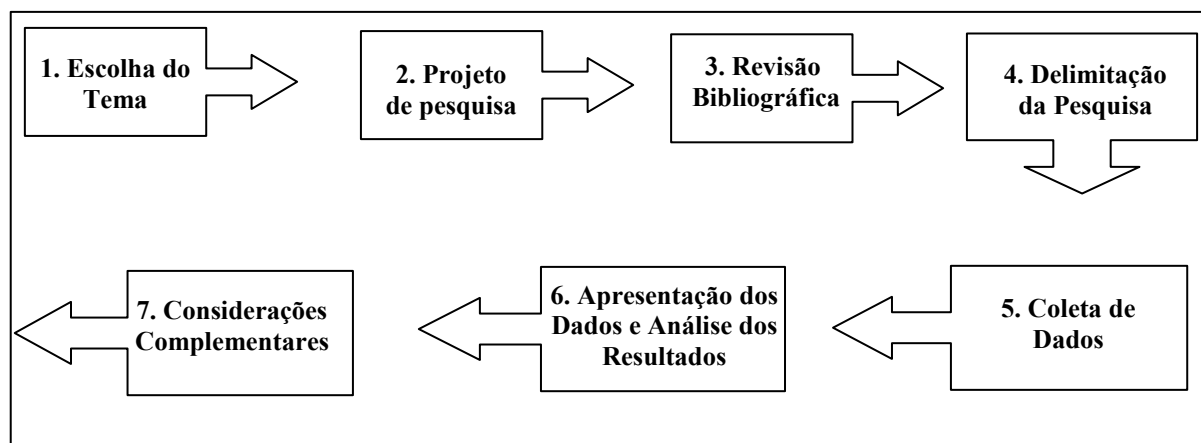


Figura 9 – Delineamento da Pesquisa
 Fonte: Elaboração do autor (2009).

(1) O tema desse estudo foi escolhido dentro da academia, no curso de mestrado, com as disciplinas teóricas, sendo apresentado e discutido com alguns professores, reforçando o desejo da pesquisadora de discorrer sobre esse tema.

(2) O projeto de pesquisa foi elaborado no decorrer do curso, seguindo todos os passos para o seu desenvolvimento: formulação do problema de pesquisa, relevância do estudo, definição dos principais conceitos sobre o tema, construção dos pressupostos, objetivos geral e específicos, metodologia, cronograma e bibliografia, tendo sido apresentado, analisado e discutido durante a disciplina de metodologia científica, nas orientações com o orientador e nos seminários de dissertação, com a participação crítica e construtiva dos professores- coordenadores e mestrandos.

(3) A revisão bibliográfica aconteceu através de pesquisa bibliográfica em livros, artigos, revistas, internet, teses e dissertações sobre o tema, com foco nas principais abordagens teóricas e nos modelos de avaliação de programas e gestão por competências.

(4) A delimitação desta pesquisa envolveu a definição de dois aspectos: população e amostra. A população foi às organizações instaladas na região metropolitana de Fortaleza-CE que possuem os programas de gestão por competências desenvolvidos e/ou implantados e a amostra foi os gestores das organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE que tenham tido participação nos programas de gestão por competências de suas organizações e aceitaram a fazer parte desta pesquisa.

(5) A coleta de dados se deu, inicialmente, com a escolha e elaboração do instrumento de pesquisa: o questionário (APÊNDICE A) e encaminhamento da carta de apresentação para as organizações pesquisadas (ANEXO A).

(6) O delineamento da pesquisa finaliza-se com a apresentação dos dados, análise dos resultados.

(7) Considerações complementares.

5.1.3 População e Sujeitos da Pesquisa

De acordo com Fachin (2001), a população estudada precisa coincidir com a população sobre a qual se deseja obter as informações para que todos os dados coletados sejam importantes para o objetivo do estudo. Para Richardson (2008) a população pode ser entendida como um conjunto de elementos que têm determinadas características.

Num estudo de pesquisa, considera-se como população o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar, como por exemplo, os gestores das organizações que participaram da pesquisa.

Para realização deste estudo, fez-se a escolha da população da pesquisa de forma aleatória em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE que possuem programas de gestão por competências desenvolvidos e/ou implantados. E como sujeitos seus gestores de recursos humanos, gerentes, coordenadores e/ou diretores que tenham tido algum conhecimento sobre o desenvolvimento e/ou implantação do programa de gestão por competências em suas organizações.

5.1.4 Coleta de Dados

A pesquisa realizada teve início em novembro de 2009 estendendo-se até janeiro de 2010. Primeiramente, foi enviada uma carta (ANEXO A) do Prof. Orientador às 13 organizações que atenderam aos critérios de delineamento da pesquisa, onde o conteúdo tinha como intuito apresentar a pesquisadora, o tema da dissertação e os sujeitos da pesquisa. Depois, realizou-se um contato por meio telefônico para agendamento do envio e devolução dos questionários de pesquisa via correio eletrônico. Das 13 organizações identificadas, de forma aleatória, como possuidoras de programas de gestão por competências desenvolvidos e/ou implantados, e convidadas a participarem da pesquisa, 09 decidiram contribuir com este

estudo. Com isso, numa população homogênea de 107 gestores, 82 participaram da pesquisa respondendo o questionário.

Na visão de Collis e Hussey (2005), um questionário é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, tendo em vista extrair respostas confiáveis de uma amostra escolhida.

Para este estudo, escolheu-se o questionário como instrumento de coleta de dados pelo fato dele se adequar perfeitamente aos objetivos deste estudo e poder ser aplicado, ao mesmo tempo, a um grande número de pessoas, o que facilita a comparação das respostas e assegura certa uniformidade nas diversas situações.

O questionário (APÊNDICE A) foi dividido em quatro blocos composto por questões relacionadas às informações da organização (Bloco A); características e objetivos das abordagens teóricas da gestão por competências (Bloco B); características operacionais dos modelos de gestão por competências (Bloco C) e níveis de avaliação de programas, proposto por Kikpatrick (Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultado) e Jack Phillips (ROI) para avaliar a satisfação dos gestores em relação ao programa de gestão por competências desenvolvido e/ou implantado nas organizações pesquisadas (Bloco D). A elaboração do instrumento ocorreu após a construção dos pólos epistemológico, teórico e morfológico, sob a orientação e validação do orientador.

A análise de dados foi realizada através dos resultados encontrados no questionário que veio a oferecer subsídios para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, buscou-se confrontar as informações obtidas através da pesquisa de campo com os referenciais teóricos. Sabe-se que os dados colhidos representam um determinado momento dos programas de gestão por competências nas organizações pesquisadas, sendo passíveis de modificações e alterações em futuras pesquisas.

Toda a estrutura lógica do assunto e a redação do texto sobre o tema pesquisado consistiram na organização de idéias com a finalidade de atender à problemática, objetivos e pressupostos construídos no início deste estudo, propondo-se oferecer um trabalho dotado de sentido e rigor científico.

Na seção seguinte, serão apresentados os dados e relatados as análises dos resultados obtidos na pesquisa de campo de acordo com a metodologia apresentada neste pólo.

5.1.5 Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados

Os dados da pesquisa foram provenientes do questionário de pesquisa. Com estes dados foi possível analisar estatisticamente a percepção dos gestores sobre a avaliação de programas de gestão por competências nas suas organizações.

Na pesquisa social, o analista defronta-se, comumente, com a situação de dispor de tantos dados que se torna difícil absorver completamente a informação que está procurando investigar. É extremamente difícil captar intuitivamente todas as informações que os dados contêm. É necessário, portanto, que as informações sejam reduzidas até o ponto em que se possa interpretá-las mais claramente. Em outras palavras, é indispensável resumi-las, através do uso de certas medidas-síntese, mais conhecidas como estatísticas descritivas. Assim, a estatística descritiva é um número que sozinho descreve uma característica de um conjunto de dados. Trata-se, assim, de um número resumo que possibilita reduzir os dados a proporções mais facilmente interpretáveis.

De acordo com Toledo (1989), em um sentido mais amplo, a estatística descritiva pode ser interpretada como uma função cujo objetivo é a observação de fenômenos de mesma natureza, a coleta de dados numéricos referentes a esses fenômenos, a organização e a classificação desses dados observados e a sua apresentação através de gráficos (ou figuras) e tabelas, além do cálculo de coeficientes (estatística) que permitem descrever resumidamente os fenômenos (informações).

Para tratar de forma estatística os dados obtidos com a pesquisa, utilizou-se de um dos mais usados *softwares* para análise estatísticas na área de ciências humanas, oferecidas no mercado: SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (KILIMNIK; LUZ; SANT'ANNA, 2003, p. 7), com as técnicas de análise exploratória e testes estatísticos apresentados aqui através de gráficos, figuras e tabelas, possibilitando descrever o comportamento das informações colhidas na pesquisa.

Após obtenção dos dados, procedeu-se à análise métrica do questionário utilizado no levantamento, para aferir à sua precisão e coerência, envolvendo testes de confiabilidade, validade e capacidade de generalização da mesma, através do cálculo do coeficiente de *alfa* Cronbach (α). O coeficiente de *alfa* assume valores que varia entre 0 e 1. Para Hair Jr. *et al.* (2005) mesmo não existindo um padrão absoluto, valores de *alfa* de Cronbach iguais ou superiores a 0,70 representam um fidedignidade aceitável. Contudo, ressaltam que valores inferiores a 0,70 podem ser aceitos se a pesquisa for de natureza exploratória.

O resultado obtido nesta pesquisa no cálculo do coeficiente de *alfa* foi de 0,9409 indicando um valor que situa-se em nível bem superior ao recomendado por Hair Jr. *et al.* (2005), apresentando, dessa forma, forte consistência do questionário. O coeficiente *alfa* de Cronbach foi calculado com base nos itens envolvendo as secções definidas a priori pelo pesquisador, ou seja, bloco B, bloco C e bloco D do questionário da avaliação de programas de gestão por competências.

5.1.5.1 Análise Descritiva das Informações da Organização

O conjunto de dados apresentados no Gráfico 1, a seguir, mostra que 89,04% (n= 73) dos gestores respondentes atuam no segmento de Serviços, 8,22% (n= 6) atuam na Indústria e, apenas, 2,74% (n= 2) dos gestores atuam no Comércio.

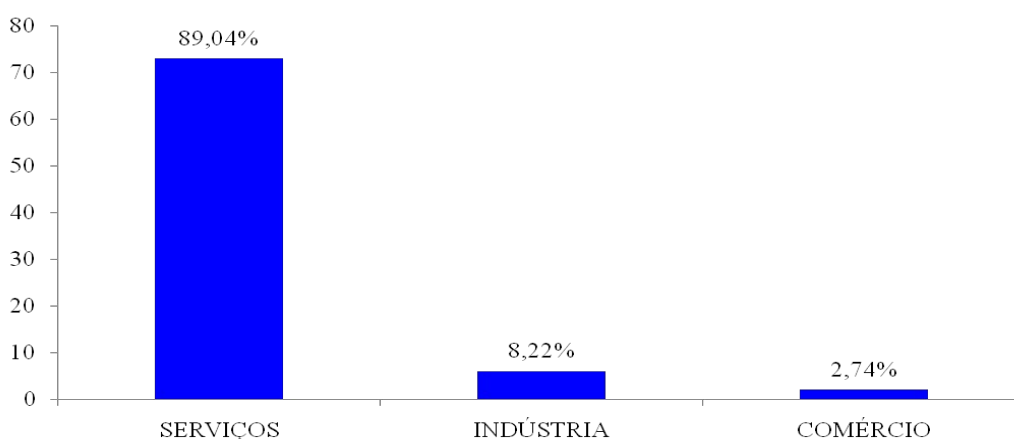


Gráfico 1 - Seguimento de Atuação da Organização
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo o Gráfico 2, a seguir, pode-se identificar que 72,13% (n= 59) dos gestores respondentes são de empresas Privadas e apenas 27,87% (n= 23) trabalham em empresas Públicas. Pode-se constatar que na amostra pesquisada, dentre as organizações da região metropolitana de Fortaleza-Ce que utilizam programas de gestão por competências, a maioria são do tipo de empresa privada.

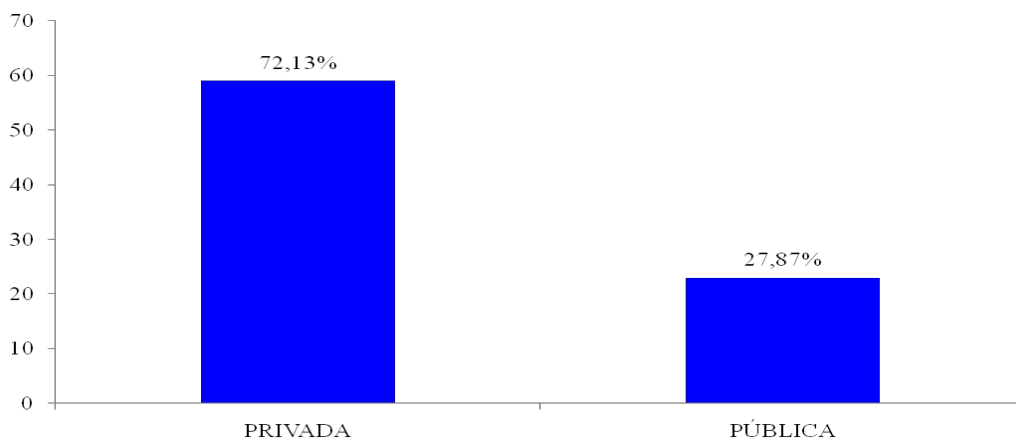


Gráfico 2 – Tipo de Empresa
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o Gráfico 3, apresentado a seguir, identifica-se que 80,00% (n= 65) dos gestores respondentes da pesquisa têm acima de 20 anos de serviço na organização, 10,00% (n= 8) estão de 6 a 10 anos de serviço na organização, e apenas 5,00% (n= 4) tem de 0 a 5 anos ou de 11 a 15 anos de serviço na organização. Verificou-se que a maioria dos gestores respondentes apresentam tempo de serviço acima de 20 anos na atual organização.

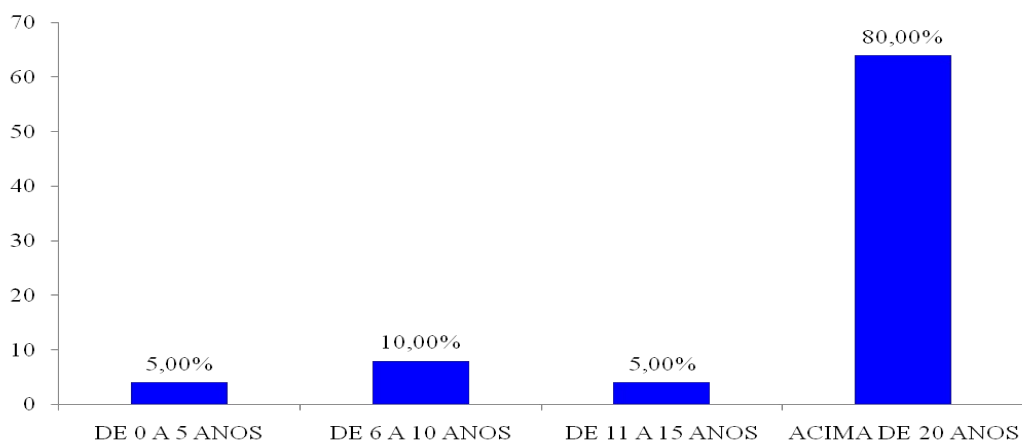


Gráfico 3 - Tempo de Serviço dos Gestores na Organização
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o Gráfico 4, a seguir, pode-se observar que 35,06% (n= 28) dos gestores respondentes têm 2.001 a 2.500 colaboradores, 29,87% (n= 24) tem acima de 3.000 colaboradores, 10,39% (n= 8) tem 1.001 a 1.500 colaboradores, 9,09% (n= 7) tem 1.501 a 2.000 colaboradores, 6,49% (n= 5) tem 2.501 a 3.000, 5,19% (n= 4) tem 101 a 500 colaboradores, 2,60% (n= 2) tem de 1 a 100 e 1,30% (n= 1) dos gestores tem 501 a 1.000

colaboradores. Percebe-se que dentre as organizações pesquisadas, cuja maioria são empresas privadas, 90,90% pertence a organização com mais de 1001 colaboradores.

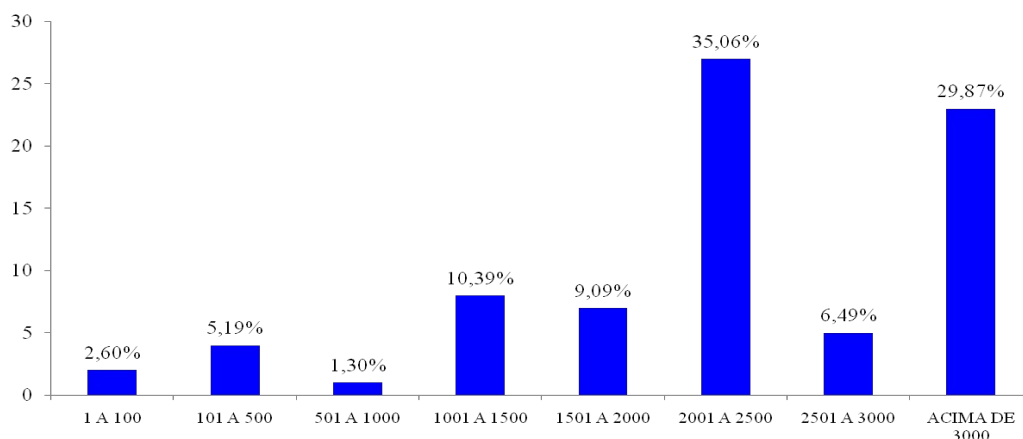


Gráfico 4 - Número de Colaboradores
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o Gráfico 5, apresentado a seguir, pode-se identificar que 50,63% (n= 41) dos gestores estão com os programas de gestão por competências implantado em suas organizações e 49,37% (n= 40) estão em fase de desenvolvimento. Isso demonstra que todas as empresas da amostra preencheram aos requisitos exigidos para participar da pesquisa, ou seja, tem programas de gestão por competências implantado e/ou desenvolvido.

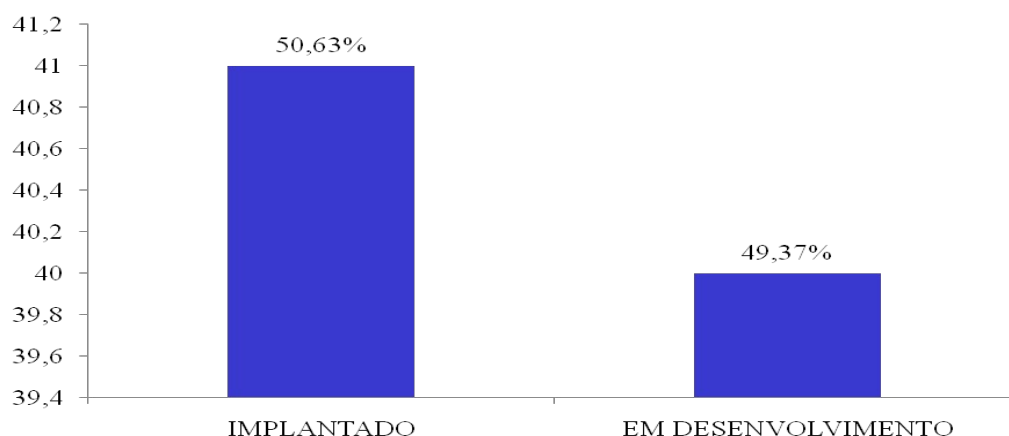


Gráfico 5 - Situação do Programa de Gestão por Competências na Organização
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o Gráfico 6, a seguir, pode-se observar que 64,56% (n= 53) dos gestores acham que o programa de gestão por competência é integrado ao planejamento estratégico da organização, 34,18% (n= 28) concordam em parte e apenas 1,27% (n= 1) não

concordam que o programa de gestão por competência está integrado ao planejamento estratégico da organização.

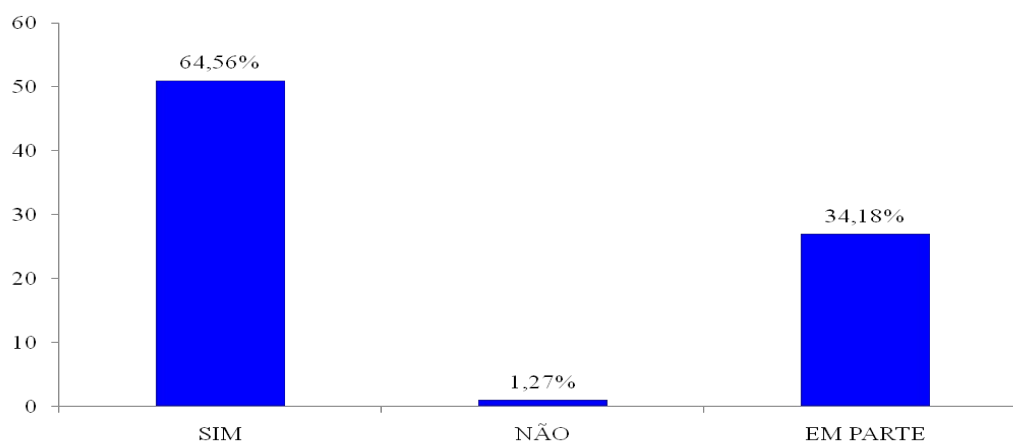


Gráfico 6 – O Programa de Gestão por Competências é Integrado ao Planejamento Estratégico
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

Com a apresentação destes resultados sobre as informações das organizações pesquisadas, verifica-se que essas organizações foram categorizadas de acordo com o seu segmento de atuação (serviços, indústria e comércio) e tipo de empresa (privada e pública).

Houve uma maior participação na pesquisa de organizações privadas que atuam no segmento de serviços, apresentando mais de 1001 colaboradores e tendo neste quadro funcional gestores com tempo de serviço na organização acima de 20 anos.

Percebe-se com os resultados, uma concordância dos respondentes de que o programa de gestão por competências nas organizações está implantado. No entanto, o percentual de concordância dos gestores em relação se o programa está desenvolvido, foi bem próximo deste resultado.

Verificou-se um percentual de concordância significativa, por parte dos respondentes da pesquisa, sobre a integração do programa de gestão por competências com o planejamento estratégico.

5.1.5.2 Relação entre as Abordagens Teóricas da Gestão por Competências com as Características e Objetivos Presentes nos Programas de Gestão por Competências nas Organizações Pesquisadas

De acordo com o Gráfico 7, apresentado a seguir, pode-se identificar que 61,59% (n= 51) dos gestores responderam características da Abordagem Dialética, 71,95% (n= 59) responderam da Abordagem Pós-Qualificação Taylorismo-Fordismo, 74,39% (n= 61) da Abordagem Francesa, 88,41% (n= 72) da Abordagem Americana, 71,95% (n= 59) da Abordagem da Teoria do Capital Humano, 79,27% (n= 65) da Abordagem VBR, 71,95% (n= 59) da Abordagem da Psicometria e 74,63% concordam com as características das abordagens teóricas da gestão por competências. Também no mesmo Gráfico, identifica-se que 42,68% (n= 35) dos gestores responderam objetivos presentes na Abordagem Dialética, 52,44% (n= 43) da Abordagem Pós-Qualificação Taylorismo-Fordismo, 72,95% (n= 60) da Abordagem Francesa, 85,37% (n= 70) da Abordagem Americana, 75,61% (n= 62) da Abordagem da Teoria do Capital Humano, 82,93% (n= 68) da Abordagem VBR e 81,71% (n= 67) da Abordagem da Psicometria. De modo geral, 70,38% dos gestores concordam com os objetivos das abordagens teóricas da gestão por competências adotadas nas organizações.

Diante destes dados, percebe-se que as abordagens que tiveram maior percentual, tanto nas características quanto nos objetivos, foram: a Abordagem Americana (88,41% nas características e 85,37% nos objetivos) e Abordagem VBR (79,27% nas características e 82,93% nos objetivos). Nesse sentido, pode-se inferir que estas duas abordagens são as mais presentes no programa de gestão por competências desenvolvido e/ou implantado nas organizações pesquisadas da região metropolitana de Fortaleza-CE.

Nesse sentido, com base na fundamentação teórica desenvolvida por McClelland (1973) sobre a Abordagem Americana e com as idéias de Prahalad e Hamel (1990) na Abordagem VBR, entende-se que os programas de gestão por competências nas organizações pesquisadas, ao adotarem a Abordagem Americana estão desenvolvendo as competências das pessoas para que tenham um melhor desempenho no trabalho. E ao adotaram a Abordagem VBR, estão desenvolvendo as competências para um atingir os objetivos e as metas organizacionais.

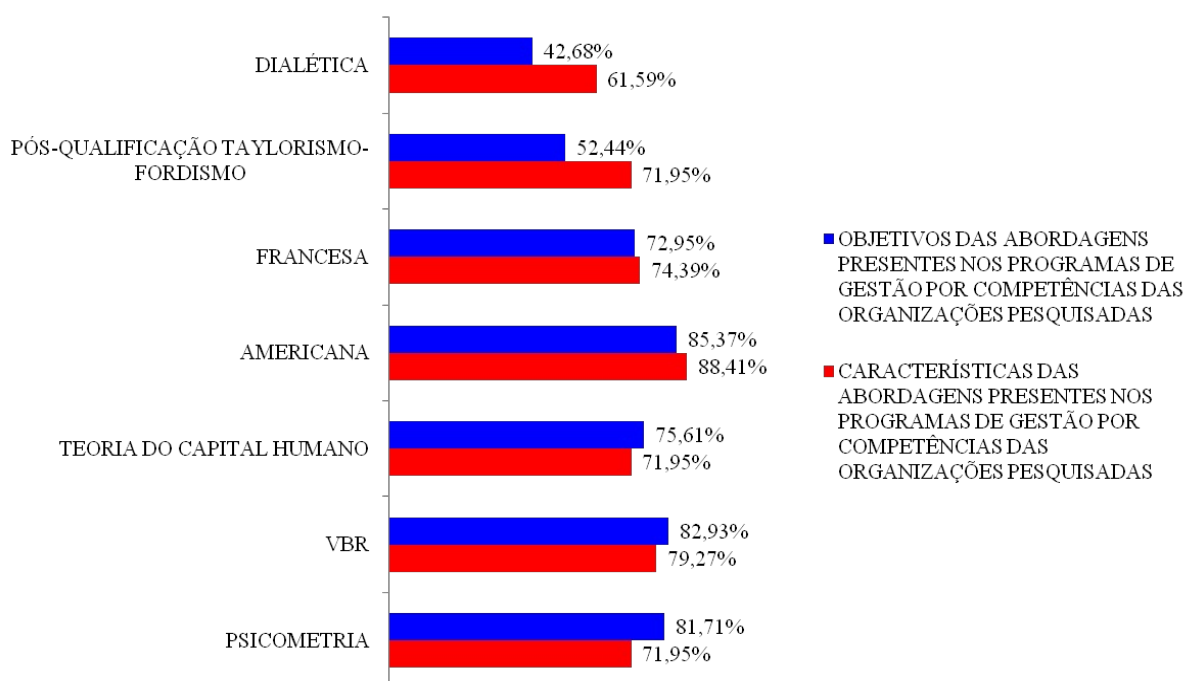


Gráfico 7 - Abordagens da Gestão por Competências Presentes na Organização
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

5.1.5.3 Relação entre os Modelos de Gestão por Competências e as Características Operacionais Presentes nos Programas de Gestão por Competências nas Organizações Pesquisadas

Conforme o Gráfico 8, apresentado a seguir, pode-se identificar que 85,28% (n= 70) dos gestores responderam características operacionais presentes no Modelo de Ienaga, 82,72% (n= 68) no Modelo de Dutra, 78,05% (n= 64) no Modelo Gramigna, 72,59% (n= 60) no Modelo McClelland, 69,51% (n= 57) no Modelo Durand e, apenas, 66,26% (n= 54) no Modelo de Fleury e Fleury. Do mesmo modo, 75,87% dos gestores concordam com os modelos de gestão por competências adotadas nas organizações.

Com base nestes dados, percebe-se que os modelos de gestão por competências que possuem maior percentual de concordância são: o Modelo de Ienaga, seguidos do Modelo de Dutra. Diante disso, pode-se evidenciar que tais modelos são os mais presentes nas organizações pesquisadas.

De acordo com o Modelo de Ienaga as organizações utilizam os modelos de gestão por competências em seu sistema de gestão para a realização de suas metas e objetivos

que são definidos a partir da estratégia da organização. Assim, identificam nesse processo as lacunas de competências tanto no nível corporativo (competências essenciais) quanto no nível individual (competências internas na organização) necessárias para a realização dos objetivos (IENAGA apud BRANDÃO, 1999). Da mesma maneira, no Modelo de Dutra (2001), as competências no nível individual, ao serem desenvolvidas, tornam-se valiosas e agregam valor ao negócio, contribuindo, também, para o alcance dos objetivos definidos pela estratégia da organização.

Nesse contexto, e fazendo o alinhamento com as respostas dos gestores quanto à evidência de integração dos programas de gestão por competências das estratégias da organização (64,56%), pode-se avaliar que estes programas, ao adotarem o Modelo de Ienaga, implementam ações de planejamento, captação e desenvolvimento das competências necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais. Da mesma forma, ao adotarem o Modelo de Dutra (2001), desenvolvem as competências das pessoas para agregar valor à organização, ou seja, para melhor atender às necessidades da organização.

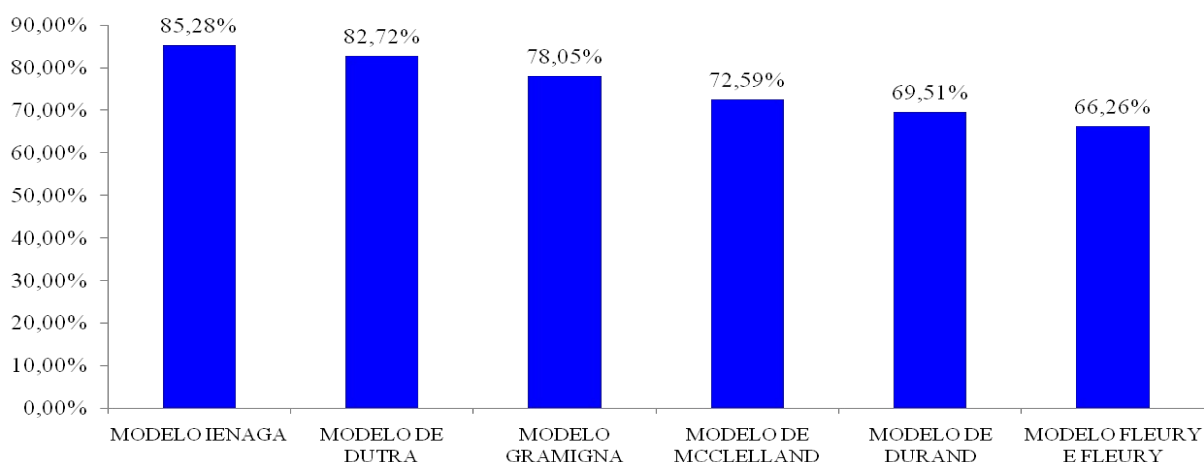


Gráfico 8 – Modelos de Gestão por Competências Presentes na Organização
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

5.1.5.4 Relação dos Níveis de Avaliação de Programas com o Programa de Gestão por Competências nas Organizações Pesquisadas

De acordo com o Gráfico 9, apresentado a seguir, pode-se identificar na avaliação de reação 80,00% (n= 65) de concordância dos gestores respondentes para a elaboração dos

programas de gestão por competências, 71,25% (n= 58) para organização e planejamento dos programas de gestão por competências, 56,79% (n= 46) para execução dos programas de gestão por competências, 52,50% (n= 43) para a divulgação dos programas de gestão por competências, 51,85% (n= 42) para avaliação dos programas de gestão por competências. De maneira geral 63,90% dos gestores concordam com o nível de avaliação de reação nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE.

Conforme Kirkpatrick (1998), a avaliação de reação tem como objetivo melhorar o programa através de modificações nos conteúdos, no material, horário, local, manutenção ou substituição dos instrutores, além de servir de avaliação de satisfação dos participantes.

Quanto aos resultados do Gráfico 9, percebe-se uma maior satisfação dos gestores respondentes com a elaboração dos programas de gestão por competências (80,00%), bem como nota-se, também, que estão igualmente satisfeitos em relação ao planejamento e organização dos programas (71,25%) e verifica-se um percentual de menor satisfação quanto à execução dos programas (56,79%), seguida da divulgação (52,50%) e avaliação (51,85%).

Assim, fundamentando-se no modelo de Kirkpatrick (1998) sobre este nível de avaliação, evidencia-se que na avaliação dos gestores respondentes existe a necessidade de algumas mudanças na execução, divulgação e avaliação dos programas de gestão por competências em suas organizações.

AVALIAÇÃO DE REAÇÃO

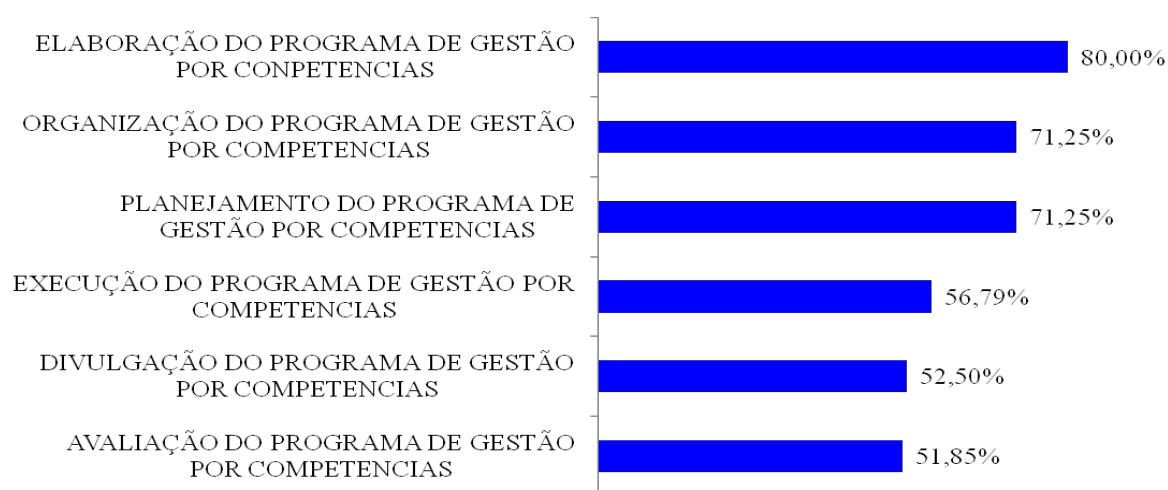


Gráfico 9. Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Reação
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

Nota-se no Gráfico 10, apresentado a seguir, que para os gestores respondentes a média de avaliação do nível de aprendizagem antes do desenvolvimento e/ou implantação do

programa de gestão por competências foi: 5,04. Do mesmo modo, para estes gestores, a média de avaliação do nível de aprendizagem depois do desenvolvimento e/ou implantação do programa de gestão por competências foi: 8,39.

Conforme Kirkpatrick (1998), a avaliação de aprendizagem tem como objetivo obter informações sobre a variação de aprendizagem, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, no decorrer do programa. Com isso, evidencia-se, a partir destes resultados uma concordância dos gestores de que depois do desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências, os participantes dos programas obtiveram uma boa variação de aprendizagem, diferente do que ocorreu antes do desenvolvimento e/ou implantação dos programas, uma vez que o maior percentual de concordância foi regular e nenhum gestor achou excelente.

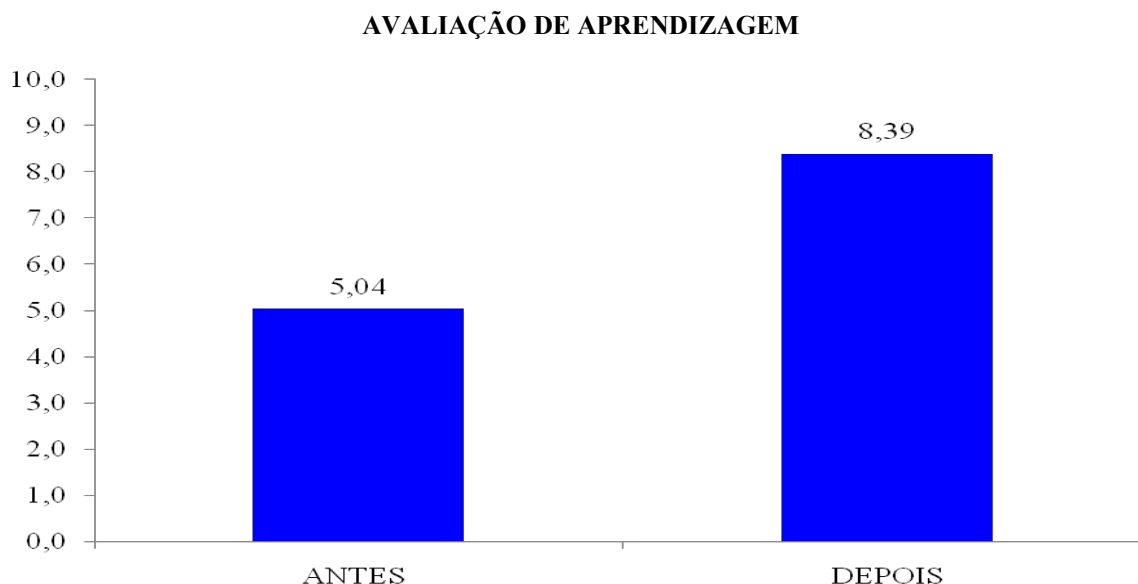


Gráfico 10 - Média de Concordância do Nível de Avaliação de Aprendizagem
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

Conforme o Gráfico 11 a seguir, observa-se que 77,50% (n= 63) dos gestores respondentes concordam com os conhecimentos adquiridos nos programas de gestão por competências, e que trouxeram aplicação prática na vida profissional dos participantes, 73,75% (n= 60) acham que as habilidades desenvolvidas nos programas de gestão por competências levaram os participantes a introduzir modificações no seu comportamento profissional, e 72,50% (n= 59) acham que com os programas de gestão por competências os participantes apresentaram atitudes de introduzir modificações nos processos de trabalho na organização.

Para Kirkpatrick (1998), o terceiro nível de avaliação, chamado comportamento, tem como objetivo investigar a mudança de comportamento dos participantes na situação de trabalho, após a participação em um programa. A avaliação neste nível é mais complexa que as anteriores.

Diante disso, fazendo uma análise dos resultados no Gráfico 11, pode-se perceber uma maior concordância dos gestores respondentes (77,50%) de que os conhecimentos adquiridos nos programas de gestão por competências, em suas organizações, trouxeram aplicação prática dos participantes na situação de trabalho. Por outro lado, em percentuais de concordância bem próximos (73,75% para as habilidades e 72,50% para as atitudes), estes gestores, também, responderam que as habilidades desenvolvidas nos programas de gestão por competências resultaram em modificações no comportamento profissional, e com os programas os participantes apresentaram atitudes de modificações nos processos de trabalho da organização.

AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO

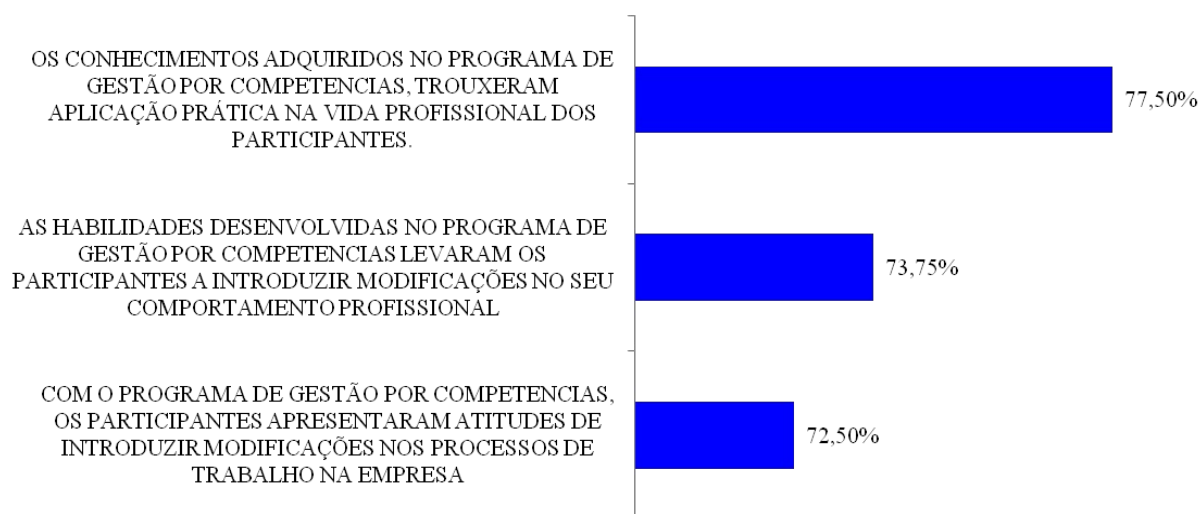


Gráfico 11 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Comportamento
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o gráfico 12, apresentado a seguir, 42,68% (n= 35) dos gestores respondentes concordam que permaneceu estável e 40,24% (n= 33) concordam que houve aumento nos resultados de retorno sobre o investimento, 30,49% (n= 25) concordam que

permaneceu estável e 56,10% (n= 46) concordam que houve aumento nos resultados de vantagem competitiva, 41,46% (n= 34) concordam que permaneceu estável e houve aumento nos resultados de rentabilidade e lucratividade, 47,56% (n= 39) concordam que permaneceu estável, e 40,24% (n= 33) dos gestores concordam que houve aumento nos resultados de sustentabilidade da empresa.

O quarto e último nível do modelo de Kirkpatrick (1998), o nível de resultados, tem como foco a avaliação dos resultados, metas e objetivos organizacionais. Jack Phillips (2008) propõe o nível 5 para avaliar e mensurar o impacto dos programas sobre os negócios da organização, considerando a variável retorno sobre os investimentos (benefícios/custos).

Nesse contexto, analisam-se os resultados do Gráfico 12 e percebe-se uma maior concordância dos gestores respondentes de que, após a aplicação dos programas de gestão por competências, houve aumento nos resultados em relação à vantagem competitiva da organização (56,10%) e permaneceu estável os resultados quanto ao retorno sobre o investimento (42,68%) e a sustentabilidade da empresa (47,56%). Em relação, se permaneceu estável ou se houve aumento nos resultados de rentabilidade e lucratividade, os gestores apresentaram percentuais de concordância iguais (41,46%).

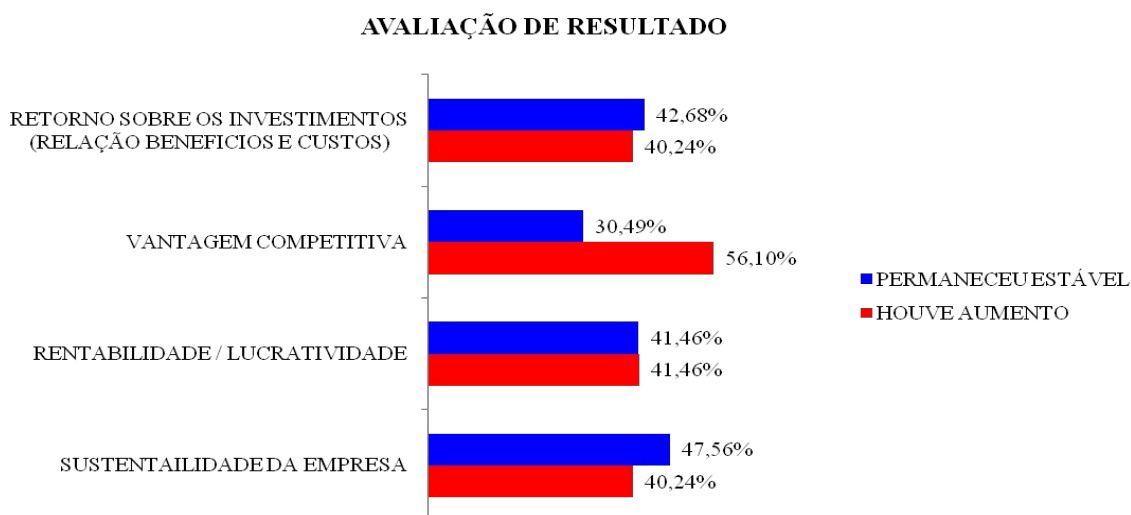


Gráfico 12 - Percentual de Concordância do Nível de Avaliação de Resultados
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

De acordo com o Gráfico 13 a seguir, evidencia-se que na percepção dos gestores, o tipo de avaliação mais praticada nos programas de gestão por competências nas organizações pesquisadas foi: Reação 73,17% (n= 60), seguida de Resultados 71,95% (n= 59), Aprendizagem 68,29% (n= 56), Comportamento 67,07% (n= 55) e Avaliação de Retorno sobre o Investimento (Benefícios/Custos) 52,44% (n= 43). De modo geral 72,22% dos

gestores respondentes concordam com os níveis de avaliação de programas de gestão por competências.

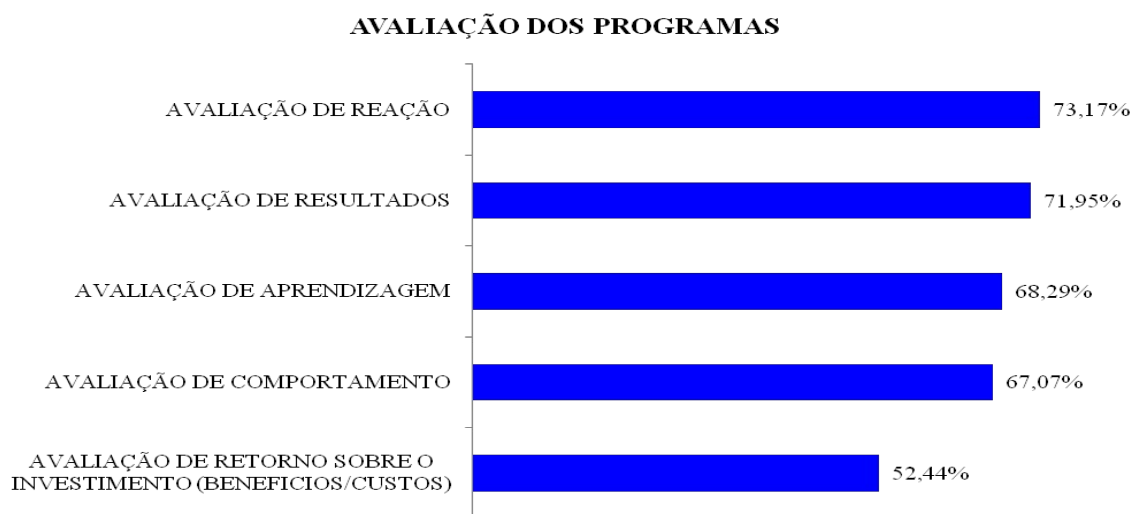


Gráfico 13 - Tipo de Avaliação mais Praticada no Programa de Gestão por Competências
Fonte: Dados da Pesquisa (2009).

Fazendo uma análise do Gráfico 13, observa-se que a avaliação de resultados deu maior do que a de aprendizagem e de comportamento, evidenciando um resultado diferente de outras pesquisas realizadas. No entanto, apesar do resultado da pesquisa ser diferente do que se publica, pode-se justificar pelos seguintes motivos:

- 1) As avaliações de aprendizagem e de comportamento são pouco incidentes nas organizações pesquisadas;
- 2) As avaliações de resultados, muitas vezes, são confundidas com os resultados que a organização apresenta, mesmo se essa avaliação não tenha sido aplicada em relação aos treinamentos realizados;
- 3) As avaliações de resultados foram adotadas como uma generalização nas organizações pesquisadas e não como níveis de avaliação específicos dos treinamentos;
- 4) O entendimento dos respondentes pode ter contribuído para que o resultado final tenha sido diferente das pesquisas realizadas.

Finalizando o questionário de pesquisa, buscou-se elaborar uma questão aberta para avaliar se na percepção dos gestores o programa de gestão por competências em suas organizações é um programa de sucesso, por que e que fatores contribuem para a sua resposta.

De um modo geral, os gestores responderam que os programas de gestão por competências em suas organizações são programas de sucesso, pois possibilitam uma melhor

visão da organização e das competências das pessoas, contribuindo para o crescimento profissional e para os objetivos estratégicos da organização. No entanto, na percepção destes gestores, existem ainda muitas barreiras e dificuldades a serem superadas devido tanto a complexidade do programa quanto ao impacto sobre a cultura da organização.

Os gestores responderam, também, que as ações dos programas de gestão por competências precisam contemplar, além da alta gerência, todos os níveis hierárquicos da organização e ampliar a sua aplicabilidade para todos os subsistemas de recursos humanos.

Dando continuidade, a próxima seção vem apresentar as considerações complementares da pesquisa, ou seja, as conclusões em relação à problemática, quanto ao atendimento dos objetivos e pressupostos da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a metodologia estruturada em quatro pólos – epistemológico, teórico, morfológico e técnico, proposto por De Bruyne, Herman e Shoutheete (1977).

O pólo epistemológico teve como base as questões epistemológicas e os conceitos de Bachelard como fundamentais para o entendimento do fenômeno científico que foi pesquisado neste estudo.

O pólo teórico apresenta a fundamentação teórica, onde foi situada a gestão por competências com sua diversidade de conceitos e abordagens teóricas. Conclui-se este pólo com a integração das principais abordagens da gestão por competências e com alguns conceitos de avaliação.

No pólo morfológico, foram apresentados seis modelos de gestão por competências e dois modelos de avaliação de programas em Administração.

O pólo técnico envolveu a descrição detalhada dos métodos de pesquisa utilizados, delineamento, universo e população, coleta de dados com apresentação do instrumento de pesquisa, e finalizou-se este eixo com a análise dos resultados.

Após esta etapa de análise dos resultados, é preciso apresentar as conclusões relacionadas à consecução dos objetivos propostos inicialmente, a verificação dos pressupostos de trabalho e as recomendações para trabalhos futuros.

Considera-se que o objetivo geral, os objetivos específicos e, por consequência, os pressupostos, foram atingidos, uma vez que na percepção dos gestores respondentes evidenciaram-se os seguintes resultados para cada objetivo:

- 1) Para atender ao primeiro objetivo específico de investigar as abordagens teóricas, presentes nos programas de gestão por competências em desenvolvimento e/ou implantados em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE, os gestores participantes desta pesquisa responderam com um maior percentual de concordância, características e objetivos presentes na Abordagem Americana e na Abordagem VBR. Com isso, foi possível verificar que estas duas abordagens são as mais presentes nos programas de gestão por competências nas organizações pesquisadas.

2) Posteriormente para cumprir com o segundo objetivo de analisar, a partir dos modelos de gestão por competências, os programas desenvolvidos e/ou implantados nas organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE, a pesquisa partiu para uma avaliação das características operacionais mais presentes nos programas de gestão por competências das organizações pesquisadas. Como resultado, os gestores responderam com um maior percentual de concordância, características do Modelo de Ienaga e do Modelo de Dutra, sendo portanto, os modelos mais presentes nos programas de gestão por competências das organizações pesquisadas.

3) E o terceiro objetivo de analisar, a partir dos modelos de avaliação de programas, a percepção dos gestores quanto ao desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE, foi atendido através da verificação de uma maior satisfação dos gestores com a elaboração dos programas de gestão por competências. Apresentaram, também, estarem igualmente satisfeitos com a divulgação e planejamento dos programas e numa menor proporção estão satisfeitos com a execução, divulgação e avaliação dos programas de gestão por competências.

Dando prosseguimento na avaliação dos programas, os gestores perceberam, uma boa variação na aprendizagem dos participantes depois do desenvolvimento e/ou implantação dos programas, assim como, mudança de comportamento dos participantes em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes na situação de trabalho. Através da percepção dos gestores, também, foi possível identificar que houve aumento nos resultados, após a aplicação dos programas de gestão por competências, em relação à vantagem competitiva. Quanto aos resultados de retorno sobre o investimento (relação benefícios e custos) e sustentabilidade da empresa, os gestores respondentes perceberam que permaneceram estáveis.

As informações encontradas nesta pesquisa demonstram que os programas de gestão por competências nas organizações pesquisadas, de um modo geral, estão integrados ao planejamento estratégico e que implantam e desenvolvem seus programas com base em abordagens e modelos de gestão por competências, que são referências na literatura. Da mesma forma, evidenciou-se uma atenção à prática de avaliação dos programas baseada numa teoria consistente sobre os níveis de avaliação, com o objetivo de verificar, após a aplicação dos programas, a satisfação dos participantes em relação as etapas dos programas, o impacto

sobre a aprendizagem e o comportamento no ambiente de trabalho, e os resultados e retornos destes programas para as organizações.

Os resultados deste trabalho contribuíram para aferir alguns aspectos importantes de serem observados nesta prática e, com isso, propor algumas recomendações para as organizações estudadas:

- 1) Melhorar as etapas de execução, divulgação e avaliação dos programas de gestão por competências.
- 2) Fortalecer o alinhamento dos programas de gestão por competências com as estratégias organizacionais.
- 3) Ampliar e alinhar todos os subsistemas de recursos humanos às práticas dos programas de gestão por competência.
- 4) Desenvolver mais as competências profissionais para que as pessoas possam lidar com novas situações de trabalho e não estejam, apenas, preparadas para um bom desempenho no trabalho.
- 5) Direcionar os programas de gestão por competências, não somente, para o alcance dos objetivos organizacionais, mas também, para contribuir com as transformações históricas e sociais no ambiente de trabalho.
- 6) Realizar o mesmo estudo com foco na avaliação de resultados e retorno sobre o investimento (cálculo dos benéficos e custos) dos programas de gestão por competências para as organizações.

Vale salientar, a importância da continuidade deste estudo, visto ser uma prática, ainda, incipiente em algumas organizações cearenses e, principalmente, na cidade de Fortaleza-CE. Portanto, com este estudo, percebe-se a existência de um campo, bastante vasto e complexo que precisa ser explorado, tanto pelos participantes desta pesquisa quanto por futuros pesquisadores interessados em contribuir com a viabilidade e sustentabilidade desta prática da gestão de pessoas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 08, n. 4, out./dez. 2001.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed. P. 133, 2002.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. Título original: Le nouvel esprit appliqué. p. 151, 1968.

_____. **Conhecimento comum e conhecimento científico**. Tempo Brasileiro. São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan./mar. 1972.

_____. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996a.

_____. **A epistemologia**. Rio de Janeiro. Edições 70, 2001.

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

BITTENCOURT, C (org) **Gestão Contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**, Porto Alegre: Bookman, 2004.

BITENCOURT, C. C; MOURA, M. C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 5, n. 1, Art3, jan./jun. 2006.

BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. (Handbook on formative and summative evaluation of student learning). Tradução Lillian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Flores e Maria Eugênia Vamzolini. Supervisão Editorial de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOOG, G. G.; PONTUAL, M. **A importância da avaliação de resultados do treinamento**. Adm. Paul. São Paulo, p. 31-36, dez. 1984

BONNIOL, J; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

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

BRANDÃO, H. P. **Gestão baseada nas competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UNB, 1999.

BRANDÃO, H. P; GUIMARÃES, T. A. Gestão por competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **RAE – Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p.8-15, jan./mar.2001.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Revista Estudos de Psicologia** (Campinas), 12 (2), ago/2007 (149-158).

BRITO, L. M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo o 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: Papyrus, 2005. cap. 4, p. 73-104.

BUNGE, M. **Epistemologia**: curso de atualização. Tradução Cláudio Navarra. São Paulo: T.A. Queiroz/USP, 1980. 246 p. Título original: Epistemologia: curso de actualización.

CALMON, K. **A avaliação de programas, como instrumento de aprendizagem organizacional**: o caso do PROSEGE. Brasília: Universidade de Brasília, p. 192. 1997.

CARBONE, P. P. Et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, p. 172, 2006.

CERVO, A. ; L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHANDLER, A.D. **Sacale and scope: the dynamics of industrial capitalism**. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COHEN, E.;FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRONBACH, LEE J. **Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests**. Psychometrika. New York, v. 16, n. 3, set. 1951.

CUBA. E. G.; LINCOLN, Y.S. **Fourth generation evaluation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1989.

DE BRUYNE, P; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves 1977.

DELUIZ, N. É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores? **Tempo & Presença**. n. 293, p. 14-16, maio/jun, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso de método**. Tradução Fernando Melro. Portugal: Publicações Europa-América, 1977. 120p

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Revista Psicologia da Educação**: revista do programa de Estudos Pós-graduados em

Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n. 2, p. 9-23, jun. 1996.

DOLZ, J.; OLLANGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. In: Fourth International Conference on Competence – Based Management. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

_____. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**. Paris, 1999.

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

_____. **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.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

FERREIRA, A.B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

_____. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIDALGO, F. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: Garibaldi, p. 232. 1999.

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.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos.** 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos as estratégias organizacionais.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

GROCHOWSKI, D.S; DIAS, A. M. R; SILVA, D.S; BRESSAN, V.G.F. **A influência da gestão por competência no índice de rentabilidade de uma instituição financeira.** XXXI Encontro da Anpad. Rio de Janeiro – 22 a 26 de setembro de 2007.

HAIR JR., J.F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Brookman, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação de controle de treinamento.** São Paulo: Mac Graw – Hill do Brasil, 1978.

JAPIASSÚ, H. F; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 296. 1996.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. p. 202. 1979.

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 de 27º Encontro de Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD. Atibaia-SP: ANPAD, 2003.

KIRKPATRICK, D. L. **Techniques for evaluating training programs.** (Nov. 1959). In: KIRKPATRICK, D.L. (org.) Another look at evaluating training programs: fifty articles from training & development and technical magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment. Alexandria-USA: ASTD, 1998.

_____. **Evaluation training programs: the four levels.** 2. ed. San Francisco, CA, Berrett – Koehler Publishers, Inc., July, p. 275. 1998.

_____. **Transformando conhecimento em comportamento: use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho;** tradução Vera Marques Martins. São Paulo: Futura, 2006.

LAKATOS, E. MARCONI. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, M. T. S. **Desenvolvimento de competências gerenciais e aprendizagem experiencial:** um estudo de caso entre gerentes de agência do Banco do Brasil no estado do Ceará. (Dissertação de Mestrado em Administração). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 225. 2008.

LEITE, F. T. **Metodologia científica:** iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, p. 287. 2004.

LEITE, D; TUTILIAN, J.; HOLZ, N. (Org.). **Avaliação & Compromisso:** construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: UFRGS, p. 237. 2001.

LE BOTERF, G.. **De la competence:** essai sur un attracteur áttange. Paris: Editions d'Organizations, 1994.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

LIMA, A. M. M. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação educacional:** uma aplicação na auto-avaliação em instituições de ensino superior privado. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 553. 2004b.

_____. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento.** Fortaleza: Edições UFC, 2005.

_____. O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua formulação. **CONTEXTUS Revista Contemporânea de Economia e Gestão.** v. 4. n.1. jan/jun. 2006 (53-66).

_____. Avaliação de programas nos campos da educação e da administração: idéias para um projeto de melhoria ao modelo de Kirkpatrick. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educacion.** v. 5, n.2, p. 199-216.

_____. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração.** Fortaleza: Edições UFC, p. 626. 2008.

LOPES, A. D. **A avaliação institucional integrada ao planejamento estratégico de universidades: um estudo de aplicação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2001.

LOPES, A. D. et al. **Avaliação institucional e o ensino superior: estudos de casos: programas de avaliação institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2001.

LUCENA, M. D. S. **Avaliação de desempenho.** São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação,** n. 4, NETE/FAE/UFGM, 1998.

MAGALHÃES FILHO, F. B.B. de. **História econômica.** 8. ed. São Paulo: Sugestões Literárias, p. 472. 1982.

MARKET, W. L. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Revista Educação e Sociedade.** v.23 n. 79, ago. Campinas, 2002.

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

MELO, A. C. S. **Contribuições da epistemologia histórica de Bachelard no estudo da evolução dos conceitos da óptica.** (Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, , p. 199. 2005.

MELO, M. C. O .; PAIVA, K. C. M. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **RAC**, Curitiba, v. 12, n.2, p. 339-368, Abr./Jun. 2008.

MILLS, J.; PLATTS, K.; BOURNE, M.; RICHARDS, H. **Strategy and performance: competing through competences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MORAIS, D. M. C. **As Competências profissionais demonstradas pelos egressos de administração da universidade federal do ceará oriundos de programas de estágio.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 123. 2008.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico da pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

NICK, E; RODRIGUES, H. B. C. **Modelos em psicologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 105. 1977.

OLIVERIA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação de programas educacionais:** vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU. p. 38-45. 1982.

PENROSE, E. **The theory of the growth of the firm.** London: Brasil Blackwell, 1959.

PERRENOUL, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PHILLIPS, JACK, J. **O valor estratégico dos eventos:** como e por que medir ROI. São Paulo, Aleph, 2008.

PORTER, M. E. The competitive advantage of nations. **Harvard Business Review**. Cambridge, p. 73-91, March/Abril. 1990.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro, Editora Campos, 1995.

_____. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/Jun, 1990.

RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Editora QualityMark, 2005.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RABUSKE, E. **Epistemologia das ciências humanas**. Caxias do Sul: EDUCS, p. 152. 1987.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

REZENDE, A (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. Rio de Janeiro: Zahar/SEAF. p. 254. 1989.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. amp., São Paulo: Atlas, 2008.

ROESCH, S. A. **Projeto de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

ROSSI, P.; FREEMAN, H. **Evaluation: a systematic approach**. 5. ed. Newbury Park: Sage, p.488. 1993.

RUANO, A. M. **Gestão por competências: uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

RUAS, R. **A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados**. READ, 2000.

_____. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. de M. (org). **Gestão estratégica de conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. GHEDINE, T.; DUTRA, J.S.; BECKER, G. B. O conceito de competências de A à Z: anais e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004 In: **Anais de 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD**. Brasília: ANPAD, 2005.

SALLES, J. A. A.; ROCHA, E. P. Competências e a gestão de pessoas. **RACRE – Revista Administrativa**. CREUPI, Espírito Santo do Pinhal – SP, v. 05, n.09, jan./dez.2005.

SANDBERG, J. **Human competence at work**. Suécia: Grafikerna I Kungälv AB, 1996.

_____. Human competence at work: an interpretative approach. **The Academy of Management**, v. 43, n.1, p. 9-25, fevereiro, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática e avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988. 15p.

SCHUTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e em pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCRIVEN, M. **The final synthesis**. **Evaluation Practice**, p. 367-382. 1994.

SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Tradução José Camilo dos Santos Filho. Organização e supervisão de Lília da Rocha Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Greves Messik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

SELLTIZ, C; WRIGHTSMAN; COOK, S. W. Pesquisa de avaliação. KIDDER, L. H. (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução Maria Martha Hubner d'Oliveira; Miriam Marinotti Del Rey. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987, v.1. 171 p. Título original: Research methods in social relations.

SILVA, M.U. **Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do ensino fundamental: um estudo de caso**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, p. 148. 1983.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de pós-graduação em engenharia de produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 118. 2000.

SMITH, E.R.; TYLER, R.W. **Appraising and recording student progress**. New York: Harper & Row, 1942.

SOUZA, J. L. **Gestão por competência e administração estratégica em uma empresa pública**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, p. 154. 2005.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at Work: models for superior performance**, New York: John Wiley & Sons, 1994.

STAKE, R. E. **Evaluation educational programmes: the need and the response**. Paris: OECD, 1976.

TANGUY, L.; ROPÉ, F. **Saberes e competências**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

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

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino** (Basic principles of curriculum and instruction). Tradução Leonel Vallandro. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1981.

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: Papyrus, cap. 2. p. 29-49. 2005.

TRIVINOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVINOS, A, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, H. M. **A avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos.** São Paulo: IBRASS, 2000.

WOOD JR. **Remuneração por habilidades e competências.** São Paulo: Atlas, 1997.

WORTHEN, B. R; SANDERS, J. R; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZAMBERLAN, C. O. **Orientação para aprendizagem, gestão por competência e comprometimento organizacional nas instituições de ensino superior.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, p. 125. 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário da Pesquisa

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO EM ORGANIZAÇÕES DA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA-CE

BLOCO A: INFORMAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO

1. Segmento de atuação:

- 1.1 () Indústria
1.2 () Comércio
1.3 () Serviços

2. Tipo de empresa:

- 2.1 () Pública
2.2 () Privada

3. Tempo de existência da organização:

- 1.() De 0 a 5 anos; 2.() De 6 a 10 anos; 3.() De 11 a 15 anos; 4.() De 16 a 20 anos;
5.() Acima de 20 anos.

4. N° de Colaboradores:

- 4.1 () 1 a 100 4.3 () 501 a 1000 4.5 () 1501 a 2000 4.7 () 2501 a 3000
4.2 () 101 a 500 4.4 () 1001 a 1500 4.6 () 2001 a 2500 4.8 () Acima de 3000

5. O programa de gestão por competências está:

- 5.1 () Em desenvolvimento
5.2 () Implantado

6. O programa de gestão por competências é integrado ao planejamento estratégico da organização.

- 6.1.() Sim 6.2.() Não 6.3 () Em parte

BLOCO B: ABORDAGENS TEÓRICAS DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

7. Avalie, para cada item abaixo, dentre as opções: (1) Muito Ausente; (2) Ausente; (3) Presente e (4) Muito Presente quanto aos aspectos que caracterizam o programa de gestão por competências em desenvolvimento e/ou implantado em sua organização.

7.1 () Na minha empresa, o programa de gestão por competências envolve quatro aspectos: conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias.

7.2 () O programa de gestão por competências da minha empresa está integrado as funções de: recrutamento, seleção, treinamento, avaliação de desempenho e carreiras.

7.3 () O programa de gestão por competência da minha empresa possibilita uma formação profissional voltada não somente para as competências técnicas, mas para a capacidade de transferir conhecimentos para novas situações de trabalho.

7.4 () Através do programa de gestão por competências da minha empresa, as pessoas desenvolvem competências profissionais para assumir responsabilidades diante de situações mais complexas, estando mais preparadas para lidar com diversas situações no trabalho.

7.5 () Na minha empresa, o programa de gestão por competência utiliza-se de instrumentos de medidas para avaliar as pessoas e ajustá-las ao cargo.

7.6 () No programa de gestão por competências da minha empresa, as pessoas são vistas como capital indispensável para o sucesso organizacional.

7.7 () Com o programa de gestão por competências, novos requisitos são exigidos dos trabalhadores como habilidades comportamentais, além dos conhecimentos técnicos para a realização das tarefas.

7.8 () Na minha empresa, o programa de gestão por competências tem como foco o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à produção e à realização do trabalho.

7.9 () Na minha empresa, com o programa de gestão por competências, a organização e as estruturas de trabalho foram transformadas.

7.10 () No programa de gestão por competências da minha empresa, as pessoas são desenvolvidas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes para ter um melhor desempenho na realização de suas tarefas.

7.11 () Na minha empresa, no programa de gestão por competências, as pessoas são desenvolvidas para aquisição de novas qualificações e competências profissionais, tornando-se mais preparadas para o mercado de trabalho.

7.12 () No programa de gestão por competências da minha empresa, as pessoas são vistas como um recurso, submetidas às avaliações de potencial para levantamento das competências necessárias a um melhor desempenho das tarefas.

7.13 () O programa de gestão por competência, na minha empresa, é visto como um recurso chave para a sua sobrevivência e estratégia organizacional.

7.14 () No programa de gestão por competências da minha empresa, o foco é para o desenvolvimento de novas técnicas de produção e para a formação de um novo perfil do trabalhador.

8. Em relação aos objetivos de cada abordagem da gestão por competências, relacionados abaixo, avalie as alternativas de acordo com a seguinte legenda: (1) Muito Ausente; (2) Ausente; (3) Presente e (4) Muito Presente.

8.1 () O programa de gestão por competências, na minha empresa, está direcionado para atingir os objetivos e as metas organizacionais.

8.2 () O programa de gestão por competências da minha empresa está direcionado para medir o desempenho e potencial das pessoas.

8.3 () O programa de gestão por competências da minha empresa está direcionado para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas, com foco no desempenho do trabalho.

8.4 () O programa de gestão por competências da minha empresa está direcionado para que as pessoas desenvolvam a capacidade de lidar com novas situações no trabalho.

8.5 () O programa de gestão por competências da minha empresa está direcionado para qualificar o capital humano e garantir vantagem competitiva para a organização.

8.6 () O programa de gestão por competência da minha empresa está direcionado para que o trabalhador possa lidar com a imprevisibilidade no mundo do trabalho.

8.7 () O programa de gestão por competência da minha empresa está direcionado para contribuir com as transformações históricas e sociais no mundo do trabalho.

BLOCO C: MODELOS DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

9. Avalie, para cada item abaixo, dentre as opções: (1) Muito Ausente; (2) Ausente; (3) Presente e (4) Muito Presente em relação às características operacionais mais presentes no modelo de gestão por competências em desenvolvimento e/ou implantado em sua organização.

9.1 () Na minha empresa, o modelo de gestão por competências envolve as seguintes etapas: captação, desenvolvimento e avaliação.

9.2 () O modelo de gestão por competências em minha empresa é utilizado como ferramenta de decisão das práticas de gestão de pessoas.

9.3 () No modelo de gestão por competências da minha empresa, o desenvolvimento de competências ocorre através da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo as três dimensões da competência: conhecimentos, habilidades e atitudes.

9.4 () No modelo de gestão por competências, em minha empresa, as competências são vistas como básicas para o funcionamento da organização, essenciais para o sucesso organizacional e fazem a diferença no mercado de trabalho.

9.5 () No modelo de gestão por competências da minha empresa, as competências profissionais são desenvolvidas para que as pessoas saibam: agir, aprender, mobilizar recursos, comunicar, assumir responsabilidades, comprometer-se com os objetivos organizacionais e ter visão estratégica.

9.6 () No modelo de gestão por competências da minha empresa, as pessoas desenvolvem as competências, ampliam seu espaço ocupacional, para atender melhor às necessidades da organização.

9.7 () No modelo de gestão por competências da minha empresa, a avaliação de desempenho é feita com foco nas competências definidas nos perfis dos cargos, na observação do comportamento e desempenho das pessoas no trabalho.

9.8 () Na minha empresa, o modelo de gestão por competência, além de focar nos aspectos conhecimentos, habilidades e atitudes, também considera os aspectos racionais, sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

9.9 () O modelo de gestão por competência da minha empresa é visto como fonte de valor social para o indivíduo e econômico para a organização.

9.10 () Na minha empresa, o modelo de gestão por competências desenvolve as pessoas para que agreguem valor à empresa.

9.11 () O modelo de gestão por competências da minha empresa está voltado para o planejamento, captação e desenvolvimento das competências necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais.

9.12 () O modelo de gestão por competências na minha empresa tem como propósito identificar os tipos ideais de profissionais e fazer o levantamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

BLOCO D: NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

10. Na perspectiva da AVALIAÇÃO DE REAÇÃO, avalie o seu nível de satisfação com o programa de gestão por competências desenvolvido e/ou implantado em sua organização. Para cada item abaixo, escolha dentre as opções: (1) Insatisfeito; (2) Pouco Satisfeito; (3) Satisfeito e (4) Muito Satisfeito.

10.1 () Elaboração do Programa de Gestão por Competências.

10.2 () Divulgação do Programa de Gestão por Competências.

10.3 () Planejamento do Programa de Gestão por Competências.

10.4 () Organização do Programa de Gestão por Competências.

10.5 () Execução do Programa de Gestão por Competências.

10.6 () Avaliação do Programa de Gestão por Competências.

11. Na perspectiva da AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, qual a sua avaliação (1 a 10 de acordo com a legenda abaixo) em relação ao nível de aprendizagem/conhecimento atingido pelos participantes no programa de gestão por competências em sua organização?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ruim			Regular			Bom		Excelente	

11.1 () Antes do desenvolvimento e/ou implantação do programa de gestão por competências.

11.2 () Depois do desenvolvimento e/ou implantação do programa de gestão por competências.

12. Qual a sua avaliação em relação à mudança no COMPORTAMENTO e/ou no desempenho dos participantes após a aplicação do programa de gestão por competências em sua organização? Avalie, em cada um dos itens abaixo, dentre as opções: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo; (3) Concordo e (4) Concordo Plenamente.

12.1 () Os conhecimentos adquiridos no programa de gestão por competências trouxeram aplicação prática na vida profissional dos participantes.

12.2 () As habilidades desenvolvidas no programa de gestão por competências levaram os participantes a introduzir modificações no seu comportamento profissional.

12.3 () Com o programa de gestão por competências, os participantes apresentaram atitudes de introduzir modificações nos processos de trabalho na empresa.

13. Qual a sua avaliação quanto aos RESULTADOS obtidos pelo programa de gestão por competências, após a aplicação do programa de gestão por competências em sua organização?

RESULTADOS (4)	Nada Mudou (1)	Houve Redução (2)	Permaneceu Estável (3)	Houve Aumento
13.1 Sustentabilidade da empresa				
13.2 Rentabilidade / Lucratividade				
13.3 Vantagem Competitiva				
13.4 Retorno sobre os Investimentos (relação benefícios e custos)				

14. Avalie, em cada um dos itens abaixo, dentre as opções: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo; (3) Concordo e (4) Concordo Plenamente quanto ao tipo de avaliação praticada nas ações do programa de gestão por competências desenvolvido e/ou implantado na sua organização.

14.1 () Avaliação de reação

14.2 () Avaliação de aprendizagem

14.3 () Avaliação de comportamento

14.4 () Avaliação de resultados

14.5 () Avaliação de retorno sobre o investimento (benefícios/custos)

15. Na sua percepção, o programa de gestão por competências de sua organização é um programa de sucesso? Por quê? Que fatores contribuem para esta sua resposta?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação às organizações pesquisadas



Universidade Federal do Ceará
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E
CONTABILIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS - MPA

À UNIMED FORTALEZA

Ilma Sra. Coordenadora de Recursos Humanos

A/C Sra. Renata Albuquerque

Venho por intermédio desta, apresentar ***Bianca Patrícia Lopes Rocha***, aluna do Curso de Mestrado em Administração, da Linha de Pesquisa “Recursos Humanos”, matriculada em caráter regular no Programa de Mestrado em Administração da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo por mim orientada.

A mesma está realizando a pesquisa “***Avaliação de Programas de Gestão por Competências: um estudo em organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE***”, que tem por objetivo central: avaliar, na percepção dos sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento e/ou implantação dos programas de gestão por competências em organizações cearenses.

A fim de darmos prosseguimento à mesma, solicitamos a esta organização autorização no sentido de que a aluna possa dar início ao momento planejado para pesquisa de campo, que inclui aplicação de questionário com os gestores que tenham conhecimento do programa de gestão por competências, já a partir deste mês.

Desta forma, aguardamos contato para o mais breve possível com a aluna, no telefone ⁽¹⁾ abaixo discriminado, deixando registrados desde já nossos sinceros sentimentos de estima e consideração.

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima

Fortaleza, 03 de Novembro de 2009.

¹ Bianca Patrícia Lopes Rocha: fones 3216-1561/ 9621-1600