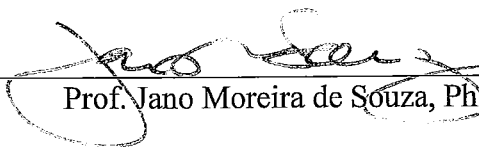


A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO  
ORGANIZACIONAL

Maurício Moreira de Lima

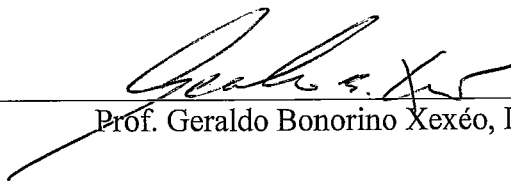
DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DA COORDENAÇÃO DOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS EM  
ENGENHARIA DE SISTEMAS E COMPUTAÇÃO.

Aprovada por:



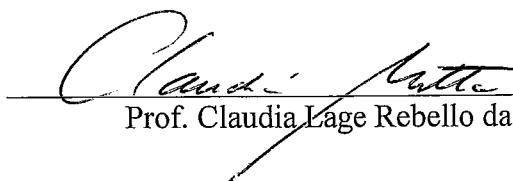
---

Prof. Jano Moreira de Souza, Ph.D.



---

Prof. Geraldo Bonorino Xexéo, D.Sc.



---

Prof. Claudia Lage Rebello da Motta, D.Sc.

RIO DE JANEIRO, RJ - BRASIL

MARÇO DE 2008

LIMA, MAURÍCIO MOREIRA DE

A Educação Profissional como Base para o  
Desenvolvimento Organizacional [Rio de Janeiro]  
2008

IX, 82 p. 29,7 cm (COPPE/UFRJ, M.Sc.,  
Engenharia de Sistemas e Computação, 2008)

Dissertação - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, COPPE

1. Educação Profissional
2. Gestão do Conhecimento
3. Gestão por Competência
4. Memória Organizacional
5. Trabalho Colaborativo
6. Gestão de Recursos Humanos
7. Qualificação e Certificação Profissional

I. COPPE/UFRJ II. Título ( série )

## DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai.

Que humildemente eu possa honrar os ensinamentos que ele me deixou.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço acima de tudo a Deus.

Agradeço a minha família.

Agradeço ao Jano, meu orientador.

Agradeço ao amigo Serginho.

Resumo da Dissertação apresentada à COPPE/UFRJ como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Ciências (M.Sc.)

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Maurício Moreira de Lima

Março / 2008

Orientador: Jano Moreira de Souza

Programa: Engenharia de Sistemas e Computação

Notoriamente, o poder de transformação tecnológica em benefício da sociedade advém do conhecimento das pessoas que atuam em suas instituições, como governo, universidades, empresas, organizações de classe ou manifestações populares, dado que o conhecimento é fomentado pelo desafio. Além disso, a geração do conhecimento é influenciada por aspectos sócio-culturais que catalisam a velocidade e expansão do conhecimento global em seus mais diversos eixos de aplicação, inclusive nas organizações empresariais, onde a gestão da retenção, manutenção e transferência do conhecimento assume um patamar estratégico tanto para a vida operacional da empresa como para a oxigenação da força de trabalho nas gerações futuras. Desta forma, visando ampliar a percepção destas circunstâncias, este trabalho foi desenvolvido. O texto aborda os principais conceitos de Gestão do Conhecimento e por Competências, considerando o uso da tecnologia e da qualificação profissional sob a ótica da andragogia. Estes preceitos embasam o desenvolvimento de um modelo de recuperação e disseminação do conhecimento para qualificação profissional em grande escala, proposto neste trabalho. Como forma de exemplificar o modelo sugerido, o texto apresentará resultados obtidos na aplicação deste modelo em uma grande indústria brasileira.

Abstract of Dissertation presented to COPPE/UFRJ as a partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science (M.Sc.)

THE PROFESSIONAL EDUCATION AS BASE FOR ORGANIZATIONAL  
DEVELOPMENT

Maurício Moreira de Lima

March / 2008

Advisor: Jano Moreira de Souza

Department: Computing and Systems Engineering

Notoriously, the technological transformation power in society benefits, originates from the knowledge of people taking action in their institutions, such as, Government, Universities, Companies, Associations and Demonstrations, since the Knowledge is fomented by challenges. Besides, The Knowledge Generation is influenced by cultural society aspects that stimulate the global knowledge velocity and expansion in its several axis of application even in business organizations, where the retention management, maintenance and knowledge transference assume an important level both to the company operational life and the to the oxygenation of the labor strength in the future generations, this way, the development of this assignment is aiming at extending the perception of these circumstances. The text debates the main concepts of knowledge management and competences considering the use of the technology and the professional qualification under the viewpoint of andragogy. These principles base the development of a recovery and dissemination model of knowledge for professional qualification on a large scale. As way of exemplify the suggested model the text will present obtained results in the application of this model in a large Brazilian company.

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>I - UM NOVO PARADÍGMA DE GESTÃO DE PESSOAS</b> .....	<b>3</b>
<i>I.1 - Tradição vs. inovação: a dificuldade de abandonar certezas</i> .....	3
<i>I.2 - Gestão de pessoas: caminho para o conhecimento</i> .....	5
<i>I.3 - Gestão do conhecimento</i> .....	7
<i>I.4 - Conhecimento tácito e explícito e espiral do conhecimento</i> .....	9
<i>I.5 - Processos estratégicos e as condições capacitadoras na gestão do conhecimento</i> .....	12
<b>II - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS</b> .....	<b>19</b>
<i>II.1 - Competências</i> .....	20
<i>II.2 - Modelo de competências vs. qualidades</i> .....	23
<i>II.3 - Gestão por competências: a visão atual</i> .....	25
<i>II.4 - Construindo competências essenciais na empresa</i> .....	28
<i>II.5 - Evolução da competência essencial: priorizando a aprendizagem organizacional</i> .....	32
<i>II.6 - Gestão do conhecimento, gestão por competências e educação corporativa</i> .....	33
<b>III - O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL</b> .....	<b>37</b>
<i>III.1 - Cultura e clima da empresa: o contexto organizacional em foco</i> .....	37
<i>III.2 - Treinamento &amp; desenvolvimento ou educação? discutindo o modelo andragógico</i> .....	41
<i>III.2.1 - Treinamento e gestão de pessoas</i> .....	43
<i>III.2.2 - Universidades corporativas na era da gestão organizacional</i> .....	46
<i>III.2.3 - Andragogia: aprendizagem a partir da experiência</i> .....	47
<i>III.2.4 - Contribuições de Carl Rogers e Paulo Freire à aprendizagem significativa</i> .....	49
<i>III.2.5 - Comparações entre pedagogia e andragogia relacionada a prática andragógica</i> .....	53
<b>IV - CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA</b> .....	<b>57</b>
<i>IV.1 - O momento da empresa</i> .....	57
<i>IV.2 - Abrangência: as distâncias físicas e a cultura organizacional</i> .....	59
<i>IV.3 - Perfil da ocupação na implantação do modelo de educação profissional</i> .....	61
<i>IV.4 - Nova proposta para o projeto corporativo</i> .....	63
<i>IV.5 - Prática de disseminação de conhecimentos e competências</i> .....	64
<i>IV.6 - Sistema de controle da educação corporativa</i> .....	65
<b>V - MÉTODO DE RETENÇÃO DE CONHECIMENTOS</b> .....	<b>67</b>
<i>V.1 - Recrutamento de profissionais para retenção de conhecimentos</i> .....	67
<i>V.2 - Preparação dos grupos de trabalho</i> .....	68
<i>V.3 - Encapsulamento de conhecimentos</i> .....	70
<i>V.4 - Relatos e resultados</i> .....	72
<b>VI - CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS</b> .....	<b>76</b>
<i>VI.1 - Uso da escola em processos de gestão de Recursos Humanos</i> .....	76
<i>VI.2 - Eficácia do método na retenção do conhecimento</i> .....	76
<i>VI.3 - Impacto na cultura e ambiência organizacional</i> .....	77
<i>VI.4 - A área de recursos humanos e a educação corporativa</i> .....	77
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>78</b>

## Lista de Figuras

FIGURA 1 - CRIANDO CONHECIMENTO PARA GERAR VANTAGENS COMPETITIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO. (NONAKA & TAKEUCHI, 1997) .....	8
FIGURA 2 - ESPIRAL DO CONHECIMENTO (NONAKA & TAKEUCHI, 1997). .....	11
FIGURA 3 - ESPIRAL DE CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL (NONAKA & TAKEUCHI, 1997) .....	12
FIGURA 4 - GESTÃO DO CONHECIMENTO (FLEURY & OLIVEIRA JR., 2002).....	13
FIGURA 5 - COMPETÊNCIAS COMO FONTE DE VALOR PARA O INDIVÍDUO E PARA A ORGANIZAÇÃO (FLEURY, 2002).....	22
FIGURA 6 - EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA, GESTÃO DO CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM (EBOLI, 2002). .....	35
FIGURA 7 - NÍVEIS DE APREENSÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL SEGUNDO SCHEIN. (FLEURY & SAMPAIO, 2002) .....	38
FIGURA 8 - DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE TREINAMENTO (GIL, 2001). .....	45



## Lista de Tabelas

TABELA 1 - CONTEÚDO DO CONHECIMENTO CRIADO PELOS QUATRO MODOS. (NONAKA & TAKEUCHI, 1997).....	10
TABELA 2 - MODELO DE CULTURA ORGANIZACIONAL VOLTADO ÀS ORGANIZAÇÕES DO CONHECIMENTO (SCHEIN, 2001).....	39
TABELA 3 - COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO PEDAGÓGICO E ANDRAGÓGICO (KNOWLES, 1984).....	54

## INTRODUÇÃO

Com o estudo o os recursos existentes é perfeitamente factível estruturar um plano de implantação de um modelo de gestão do conhecimento ou um modelo de gestão da educação corporativa, tomando como advento as questões relacionadas à competência. Entretanto, principalmente nas corporações de grande envergadura e complexidade de processo, tendo como pano de fundo um grande número de pessoas detentoras do conhecimento da empresa, será fundamental o uso de técnicas de gestão e liderança de pessoas, para que as técnicas de gestão do conhecimento e por competências possam ser colocadas em prática.

Esse trabalho expõe a realidade da implantação, com sucesso, de um modelo de gestão de educação corporativa numa grande empresa da indústria brasileira. A indústria havia solicitado um trabalho de medição de conhecimentos do seu principal eixo de produção, composto por operadores especializados. Até o momento da implantação do modelo de gestão, o conhecimento explicitado era insuficiente e disperso pelas diversas fábricas localizadas em alguns estados do Brasil.

A proposta adotada, tendo em vista os problemas de insuficiência de recursos para a disseminação de conhecimentos no âmbito corporativo, foi a criação de um sistema de Educação Profissional com base na gestão do conhecimento, visando a identificação, retenção, disseminação, uso e medição dos conhecimentos disseminados para todos os operadores.

Para que isso fosse possível, foi adotada a metodologia de mapeamento dos conhecimentos das atividades com posterior formação de grupos de trabalho, formados por representantes de todas as fábricas, sendo contempladas cerca de cinquenta especialidades daquela ocupação profissional. Os grupos de trabalho seriam apoiados por instituições de ensino, prevendo a fabricação de instrumentos de avaliação e qualificação, formação de instrutores, simuladores e outros recursos didáticos para a disseminação dos conhecimentos.

Os capítulos I, II e III tratam das bibliográficas, apresentando os estudos referentes a gestão do conhecimento, gestão por competências, educação e universidade corporativa e, finalmente, a educação de adultos.

No capítulo IV, descrevo o contexto da implantação do meu modelo de gestão da educação corporativa, mostrando o cenário político da empresa que serviu de estudo de caso, a sua abrangência, o perfil dos profissionais que contribuíram para a construção

do modelo e a mudança de filosofia de trabalho frente às expectativas iniciais da empresa e as possibilidades que o modelo trouxe.

O capítulo V aprofunda o estudo sobre a técnica de retenção e encapsulamento do conhecimento dos profissionais da empresa. Mostra o alinhamento do encapsulamento dos conhecimentos com a formação de portfólio de instrumentos de educação profissional, em atendimento a meta de disseminação de conhecimentos.

O capítulo VI apresenta considerações sobre os pontos-chaves do trabalho segundo a ótica da gestão. Aponta as vantagens e os impactos provenientes da adoção por modelos de gestão da educação corporativa no ambiente e na produtividade da empresa. Além disso, expõem a mudança de comportamento que pode ser agregada ao cotidiano da empresa a partir do envolvimento de diferentes parcelas da atividade profissional em sistemas de construção de novas tecnologias.

# **I - UM NOVO PARADÍGMA DE GESTÃO DE PESSOAS**

O mundo contemporâneo demanda não só autonomia e criatividade dos trabalhadores, como começa a valorizar um conhecimento particular e subjetivo de cada trabalhador: o chamado conhecimento tácito (Nonaka e Takeuchi, 1997).

É importante ressaltar que a discussão teórica deste texto visa explicitar como vem sendo desenvolvido, no mundo das organizações, o gerenciamento deste conhecimento tácito, tão difícil de ser mensurado, formulado e comunicado, por ser subjetivamente constituído a partir das crenças, valores e experiências pessoais dos trabalhadores.

Nonaka e Takeuchi (1997) são uns dos pioneiros no desenvolvimento de estudos sobre a gestão do conhecimento – particularmente deste tipo de conhecimento tácito, e, portanto servirão de base para esta discussão. Os autores mostram como as empresas japonesas, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, conseguiram vantagens competitivas em relação a empresas de outros países a partir do gerenciamento do capital intelectual que dispunham.

No mundo ocidental, o olhar sobre o conhecimento tardou a fazer parte do mundo organizacional. Ou seja, ocorreu um atraso, comparado ao mundo oriental, em deslocar o foco do “objeto” para o “sujeito”. Em suma, parece que as pessoas demoram a ter importância no processo produtivo. Assim, será discutido aqui o que diferentes autores trazem de contribuição sobre a gestão do conhecimento nas organizações. O que importa, neste novo paradigma, conhecido como sociedade do conhecimento, o respeito às idéias e aos talentos humanos, o “saber ouvir”.

## **I.1 - TRADIÇÃO VS. INOVAÇÃO: A DIFICULDADE DE ABANDONAR CERTEZAS**

Ao avaliar a evolução histórica da administração de recursos humanos no Brasil, percebe-se que a transição do administrador de recursos humanos para o gestor de pessoas ocorreu num momento de grande sensibilidade do mercado, pois vivíamos em plena recessão econômica, nos finais da década de 1990 (Gil, 2001).

Porém, conforme atesta Gil, a inovação tornou-se um dos bens mais preciosos das organizações, já que fulgurava como a grande estratégia competitiva da qual as empresas poderiam se utilizar. Assim, a despeito de todas as dificuldades econômicas

enfrentadas pelas empresas – como redução do fluxo de contratações e até dispensas, além da terceirização de muitos setores – algumas experiências inovadoras foram realizadas na década de 1990 pelas empresas brasileiras, rompendo dessa forma com o tradicionalismo das práticas gerenciais da administração.

No entanto, Gil (2001) mostra que havia uma assimetria entre o discurso e a prática dos gestores das empresas brasileiras. A valorização dos funcionários era vista como essencial vantagem competitiva, porém na prática isso não ocorria. Gil cita uma pesquisa desenvolvida pela Limiar Consultoria Organizacional (Rebouças, 1998, *apud* Gil, 2001) que mostra esta assimetria. Mais de 50% das empresas pesquisadas haviam alterado suas estruturas organizacionais para contemplar os modernos paradigmas administrativos. Porém, 53% dos gestores entrevistados priorizavam o cumprimento de normas e procedimentos em detrimento de inovações nas práticas.

Este comportamento dos gestores remete ao discurso de Bauman (2000) sobre a tradição e a autonomia no mundo pós-moderno. Para ele, tradição não é mesmo que hábito ou costume, que ele define como comportamentos automáticos. O sentido próprio de tradição estaria ligado à sociedade heteronômica, ou seja, aquela que tem suas regras e normas forjadas num âmbito exterior a ela e, portanto reconhece que *“não há nada que as pessoas vivas possam fazer para mudar as instituições herdadas e que se tentarem, esquecidas de sua impotência, (...) ocorrerão desastres inimagináveis, produzidos por punição divina ou pelas leis da natureza, que não admitem nem toleram qualquer violação”* (Bauman, 2000, p.140).

Dessa forma, podemos supor que os gestores se sentem presos às normas tradicionais dos cânones administrativos por não se sentirem capazes de modificar estas leis superiores. Porém, o paradigma pós-moderno da sociedade do conhecimento exige dos trabalhadores – e mais ainda dos gestores de pessoas nas organizações – uma autonomia de questionar tais leis superiores e ditas universais, de forma responsável e consensual. Bauman diz que este seria o convite para passarmos da sociedade heteronômica para a sociedade autônoma. E esta passagem só se iniciaria com indivíduos autônomos que preconizassem e referendassem esta autonomia social.

Vasconcelos *et alli* (2006) reiteram a posição de Bauman (2000) ao afirmarem em seu artigo que o paradoxo discurso *versus* prática pode ser superado através da mudança organizacional operada pelo modelo transformacional de gestão de pessoas, ou seja, um tipo menos mecanicista e mais humano de gerenciar o comportamento

organizacional. Os dois modelos – instrumental e transformacional – e suas peculiaridades serão discutidos mais a frente.

Por hora, é importante ressaltar o que Vasconcelos *et alli* (2006) evidenciam neste recente artigo sobre “a gestão do paradoxo”: os gestores e articuladores das mudanças organizacionais – profissionais de Recursos Humanos (RH), em geral – são os profissionais mais suscetíveis ao paradoxo discurso *versus* prática, por se defrontarem com a necessidade de inovação e flexibilização na organização e, ao mesmo tempo, continuar a adotar posturas e práticas tradicionais e mecanizadas.

Porém, no caso apresentado por Vasconcelos *et alli* (2006), através da criação de um espaço de transitoriedade, que é uma forma de estratégia adaptativa, os profissionais sentiram-se a vontade para construir o “novo” modelo a partir de suas antigas competências, e assim a resistência à mudança foi vencida. Portanto, conforme Bauman (2000), Canongia *et alli* (2004) e Vasconcelos *et alli* (2006) atestam, a necessidade do “novo” – autônomo, questionador, sobretudo, confiante e sem resistências à mudança – é urgente na sociedade do conhecimento, e especificamente no mundo organizacional.

## **I.2 - GESTÃO DE PESSOAS: CAMINHO PARA O CONHECIMENTO**

Por gestão de pessoas entende-se o modelo ou forma pelas quais os indivíduos se estruturam para orientar e gerenciar o comportamento humano no ambiente organizacional (Vasconcelos *et alli*, 2006). Porém, deve-se incorporar aspectos políticos, ideológicos, sociais e comportamentais a essa equação, para não haver riscos de reducionismos desnecessários.

Dois modelos de gestão de pessoas são discutidos pela literatura especializada: modelo *instrumental* e *transformacional*. O primeiro pressupõe que exista uma racionalidade superior, ou seja, um método melhor de interpretação da realidade e tomada de decisão. Diante de uma necessidade de mudança, por exemplo, o problema que se coloca aos gestores é como fazer com que os indivíduos adotem a forma de representação da realidade e de decisão consideradas melhores pelos diretores da empresa. Segundo essa visão da gestão de pessoas, os indivíduos são considerados seres utilitaristas e condicionáveis por meio de ações baseadas no conceito estímulo-resposta e em técnicas comportamentais. Os profissionais de RH que corroboram esta visão consideram que seja possível induzir os indivíduos a adotar os comportamentos esperados, medindo as suas respostas aos estímulos dados, comparando-as aos investimentos realizados.

Já segundo o modelo transformacional, o indivíduo tem um importante papel na organização: encontrar soluções criativas para enfrentar as situações de mudança organizacional com mais autonomia e confiança. O modelo propõe a participação dos atores sociais no processo de decisão organizacional, considerando a ação desses indivíduos sob uma ótica menos racionalizada. De acordo com Vasconcelos et alii (2006), ações de observação social, projetos negociados de forma provisória, estruturação de espaços transitórios de experimentação social e de pesquisa-ação são propostos neste modelo. É este segundo modelo que parece mais adequado para este novo paradigma, onde o capital intelectual, finalmente, ganha destaque.

Assim, no geral, o gerenciamento de pessoas implicava, até pouco tempo atrás, apenas em selecionar, desenhar cargos, treinar, liderar, motivar, avaliar e remunerar os empregados, de modo a alcançar eficiência e eficácia para a empresa, e alcançar igualmente a satisfação dos objetivos individuais. Porém, conforme os autores explicitam, apostar nas pessoas é visto hoje como uma excelente decisão organizacional, pois a melhoria da qualidade e da competitividade está intrinsecamente atrelada a isso. Conforme Chiavenato (1992) mostra, o gestor de pessoas deve priorizar o talento e a orientação para a aprendizagem já na admissão de novos funcionários para a empresa.

Neste sentido, o considerável atraso na formação educacional de boa parte da população brasileira não poderia deixar de ser atestado aqui. As chamadas “ilhas de excelência” provam que a superação deste atraso – que se torna, portanto, uma desvantagem competitiva – passa obrigatoriamente por estratégias educacionais, gerenciais e empresariais concatenadas e, pró-ativamente, inseridas no ambiente.

Portanto, qualquer esforço do governo de promover a mudança do país rumo a uma sociedade do conhecimento não pode deixar de levar em conta os avanços recentes na tecnologia gerencial relacionada à gestão do conhecimento. Esta procura compreender, a partir dos recentes avanços nas tecnologias de informática e de telecomunicações, e das conclusões das teorias sobre criatividade e aprendizado individual e organizacional, como os investimentos nesta área podem de fato aumentar a capacidade de gerar, difundir e armazenar conhecimento de valor para empresas e para o país (Terra, 2000).

No Brasil, este novo cenário competitivo trouxe mais investimentos em educação, pesquisa e desenvolvimento (P&D), ciência e tecnologia (C&T) e gestão do

conhecimento, de maneira geral. Porém, gestão do conhecimento vai muito além do investimento em tecnologia ou do gerenciamento da inovação.

### **I.3 - GESTÃO DO CONHECIMENTO**

O momento de transição pelo qual o ambiente econômico passa, impõe um desafio maior do que gerar vantagens competitivas a partir da inovação: implica numa mudança paradigmática, conforme visto acima, onde o capital intelectual passa a ser a peça fundamental para alavancar essa inovação contínua. E valorizar o capital intelectual, o conhecimento dos trabalhadores, é novidade no mundo do trabalho, particularmente nos países ocidentais, que sempre priorizaram a utilização de métodos e técnicas gerenciais e organizacionais como forma de baixar custos e manter as empresas competitivas. O trabalhador – e seu conhecimento tácito – sempre esteve em segundo plano dentro das organizações.

Porém, o mundo ocidental teve que se curvar à perspicácia dos orientais (particularmente, os japoneses), que souberam se utilizar muito bem do capital intelectual de que dispunham, e assim conseguir vantagens competitivas para suas empresas. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), as empresas japonesas conseguiram transformar conhecimento tácito em conhecimento explícito, ou seja, as informações de difícil disseminação que diziam respeito às práticas individuais de cada funcionário puderam ser compartilhadas por toda a organização.

Assim, gerir esse conhecimento tácito, particular e subjetivo de cada funcionário, tem se mostrado eficaz não só para evitar perdas – prejuízos econômicos e acidentes de trabalho, por exemplo, mas para impulsionar a inovação contínua, que tornará a empresa mais competitiva no mercado.

Segundo Woida *et alli* (2006), no ambiente corporativo, esse conhecimento é inerente às atividades de rotina. Por isso, é um conhecimento de difícil percepção, que não pode ser facilmente mapeado, por não estar documentado em arquivos, bases de dados e sistemas de informação. É o tipo de conhecimento encontrado em processos de negócios, práticas dos grupos de trabalho e experiências acumuladas pelas pessoas.

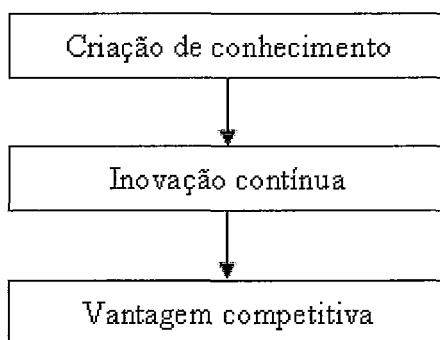
As empresas japonesas souberam como ninguém beneficiar-se da gestão desse conhecimento tácito. Em épocas de incerteza preferiram buscar o conhecimento dos indivíduos fora da organização a focarem-se nos tradicionais métodos de gerenciamento administrativo. Saber ouvir foi o diferencial dessas empresas, que se voltaram continuamente para seus fornecedores, clientes, distribuidores, órgãos governamentais e



até concorrentes, em busca de qualquer nova idéia ou pistas que pudessem oferecer (Nonaka e Takeuchi, 1997).

O que diferencia esta estratégia dos japoneses de outras quaisquer é a ligação entre o externo e o interno. “*O conhecimento acumulado externamente é compartilhado de forma ampla dentro da organização, armazenado como parte da base de conhecimentos da empresa e utilizado pelos envolvidos no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos*” (Nonaka e Takeuchi, 1997, p.4).

A interação entre os indivíduos possibilita a construção do conhecimento coletivo, o chamado *conhecimento organizacional* (Woida *et alli*, 2006). Assim, a criação de conhecimento a partir das informações externas – e essa troca interna e externa – sob a forma de novos produtos, serviços ou sistemas, é a chave para entender os motivos do sucesso das empresas japonesas. A figura 1 explicita a relação entre conhecimento, inovação e vantagens competitivas.



**Figura 1 - Criando conhecimento para gerar vantagens competitivas para a organização. (NONAKA & TAKEUCHI, 1997)**

Dessa forma, a gestão do conhecimento nas organizações passa, necessariamente, pela compreensão das características e demandas do ambiente competitivo e, também, pelo entendimento das necessidades individuais e coletivas associadas aos processos de criação e aprendizado. Assim, setores de baixa intensidade em tecnologia e conhecimento perdem participação econômica (Terra, 2000).

Ainda de acordo com Terra (2000), muitos são os aspectos relacionados à gestão do conhecimento, dentre os quais temos: papel da alta administração; cultura e estrutura organizacionais; práticas de gestão de recursos humanos; impacto dos sistemas de informação e mensuração de resultados; alianças estratégicas, etc. Assim, a visão deste autor reflete uma compreensão de que a gestão do conhecimento implica na coordenação sistemática de esforços em vários planos: organizacional e individual; estratégico e operacional; normas formais e informais.

## **I.4 - CONHECIMENTO TÁCITO E EXPLÍCITO E ESPIRAL DO CONHECIMENTO**

Nonaka e Takeuchi (1997) definem conhecimento tácito e explícito e explicam como é possível – e imprescindível – que os gestores consigam transformar o conhecimento tácito, subjetivo, vindo de fora e/ ou de dentro da empresa, em conhecimento explícito e compartilhado por toda a organização.

Conhecimento explícito: pode ser articulado na linguagem formal e sistemática, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais e assim por diante; esse tipo de conhecimento pode ser então transmitido, formal e facilmente, entre os indivíduos; esse foi o modo dominante de conhecimento na tradição filosófica ocidental.

Conhecimento tácito: difícil de ser articulado na linguagem formal, formulado ou comunicado; é um tipo de conhecimento mais importante; é o conhecimento pessoal incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor.

De acordo com Spender (2001), tácito não significa conhecimento que não pode ser codificado, mas que ainda não foi explicado. O autor apresenta três componentes do conhecimento tácito, que podem surgir no local de trabalho:

- 1) consciente: facilmente codificável, pois o indivíduo consegue entender e explicar o que está fazendo;
- 2) automático: o indivíduo não tem a consciência de que está aplicando esse conhecimento; e
- 3) coletivo: conhecimento desenvolvido pelo indivíduo e compartilhado com outros, resultante da formação aprendida em um contexto social específico.

Quanto à conversão do conhecimento tácito em explícito, Nonaka e Takeuchi (1997) definem quatro processos principais, esquematizados abaixo e na tabela 1:

- 1) do tácito para o tácito – socialização;
- 2) do tácito para o explícito – externalização;
- 3) explícito para explícito – combinação; e
- 4) explícito para tácito – internalização.

	Conhecimento Tácito em Conhecimento Explícito	
Conhecimento Tácito	(Socialização) Conhecimento Compartilhado	(Externalização) Conhecimento Conceitual
Conhecimento Explícito	(Internalização) Conhecimento Operacional	(Combinação) Conhecimento Sistemico

Tabela 1 - Conteúdo do conhecimento criado pelos quatro modos. (NONAKA & TAKEUCHI, 1997)

No processo de *socialização* ocorre a transformação de conhecimento tácito em outro do mesmo caráter, isto é, o compartilhamento de informações, experiências e modelos mentais através de seminários, treinamentos e *brainstorming*. Nessa dinâmica, o indivíduo pode gerar um “novo” conhecimento, sem necessariamente fazer uso da linguagem, ou seja, atendo-se à observação dos procedimentos e métodos pelos quais as tarefas são realizadas (Woida *et alli*, 2006).

Já no processo de *externalização*, esses modelos mentais são convertidos em conceitos, símbolos, signos, metáforas, etc, geralmente, como conseqüência do diálogo ou reflexão coletiva. Ocorre aí a passagem do conhecimento tácito em explícito, pela primeira vez.

O próximo processo de transformação, a *combinação*, trata da troca de informações já explicitadas, com o auxílio das tecnologias da informação e diversas mídias, que resultam em protótipos e modelos reais. Assim, os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de diversas possibilidades, como conversas telefônicas, reuniões, documentos e até redes de comunicação.

Por fim, a *internalização* é o processo de incorporação do conhecimento explícito ao conhecimento tácito. O “aprender fazendo” provoca a internalização, pois este é um processo similar ao conceito de “*learning organization*”, onde a prática dos membros da organização está voltada à aprendizagem.

Assim, as experiências individuais, até então intangíveis, quando são internalizadas sob a forma de modelos mentais e know-how compartilhado, se tornam ativos valiosos para as organizações (Nonaka e Takeuchi, 1997).

Esses modos são independentes entre si, mas suas interações produzem uma espiral, denominada por Nonaka e Takeuchi de “Espirale do conhecimento”, por representar um caráter dinâmico, evolutivo e de retroalimentação. Para os autores, portanto, a inovação contínua surge desses ciclos espirais.

Na figura 2, é possível visualizar o “espiral do conhecimento” descrito pelos autores:

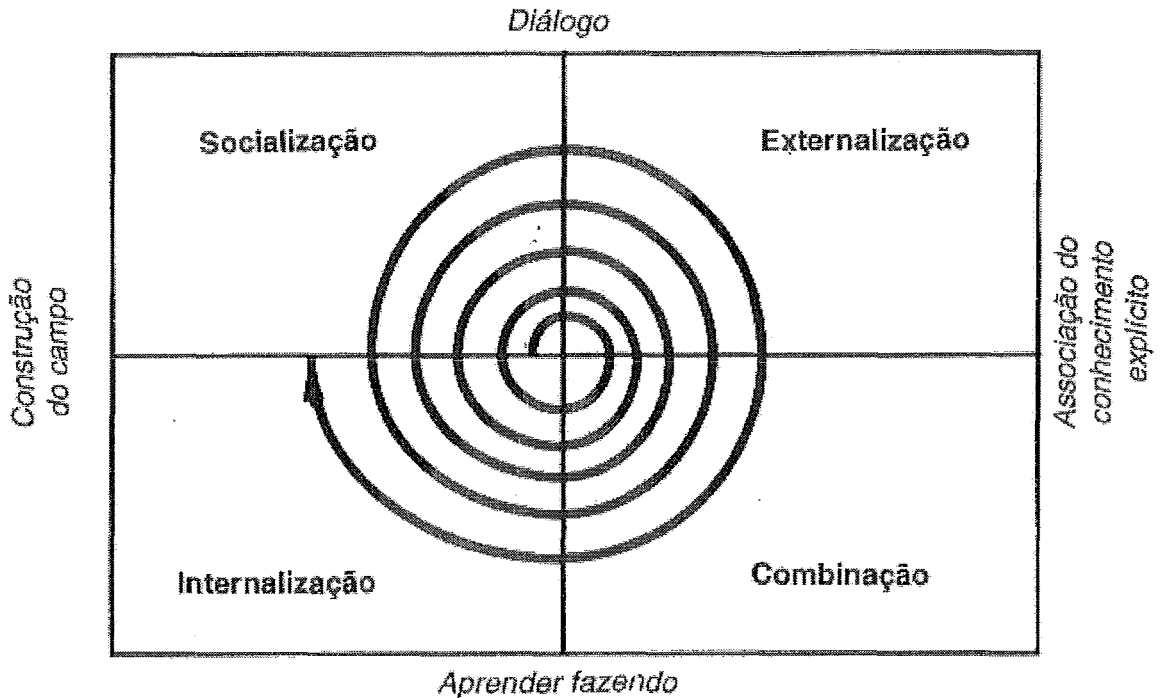


Figura 2 - Espiral do conhecimento (NONAKA & TAKEUCHI, 1997).

Assim, o conhecimento tácito dos indivíduos organizacionais constitui a base da criação do conhecimento organizacional. A partir daí, a organização tem que mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado no nível individual. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p.82):

“O conhecimento tácito mobilizado é ampliado ‘organizacionalmente’ através dos quatro modos de conversão do conhecimento e cristalizado em níveis ontológicos superiores. Chamamos isso de ‘espiral do conhecimento’, na qual a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito terá uma escala cada vez maior na medida em que subirem os níveis ontológicos. Assim, a criação de conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações”.

Na figura 3, a explicação dada pelos autores pode ser visualizada:

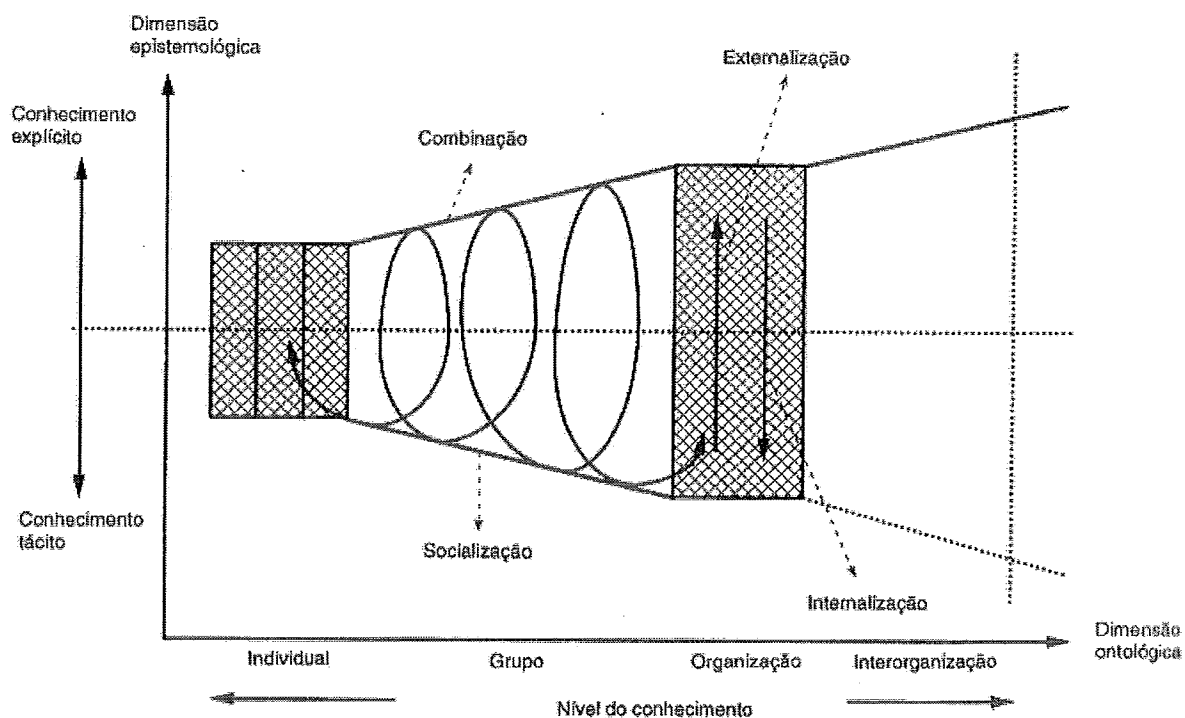


Figura 3 - Espiral de criação do conhecimento organizacional (NONAKA & TAKEUCHI, 1997)

É importante ressaltar, que a gestão do conhecimento centra-se em três aspectos principais: foco nos ativos intangíveis (principalmente o fator humano); tornar a gestão do conhecimento algo explícito e; incentivar e criar mecanismos que facilitem aos indivíduos o compartilhamento de seus conhecimentos (Terra, 2000).

Neste contexto, destaca-se a inevitável relação entre a gestão do conhecimento, gestão da informação, gestão das tecnologias e gestão documental, como elementos fundamentais para a eficiente criação e gestão do conhecimento organizacional (Leon Santos *et alli*, 2006). A relação entre estes elementos será mais bem compreendida no próximo tópico, onde serão discutidos os processos estratégicos e as condições capacitadoras de criação do conhecimento organizacional.

## I.5 - PROCESSOS ESTRATÉGICOS E AS CONDIÇÕES CAPACITADORAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento é composta por um grupo de processos estratégicos que se produzem de forma cíclica. Segundo Leon Santos *et alli* (2006), são metas estratégicas em gestão do conhecimento: a identificação; a aquisição; o desenvolvimento; a distribuição; o uso; a retenção; e a medição do conhecimento.

De forma semelhante Spender (2001) diz que, o conhecimento não pode ser gerenciado sem que seja identificado antes. E isto só acontece quando o conhecimento faz sentido para a organização, ou seja, quando está relacionado com seus objetivos estratégicos. Dessa forma, a identificação, o monitoramento, a retenção dos conhecimentos e competências-chave para a organização constituem processos cruciais para o seu posicionamento estratégico.

Portanto, segundo Fleury e Oliveira Jr. (2002), ao analisar como uma organização gerencia o conhecimento, é possível distinguir três momentos nesse processo:

1) Aquisição e desenvolvimento de conhecimentos: Acesso ou troca de dados e informações, compartilhando opiniões, com ou sem o uso de sistemas computacionais (CSCW, GROUPWARE);

2) Disseminação do conhecimento: Disponibilidade e acesso aos dados e informações de banco de dados e sistemas de gerenciamento de documentos;

3) Construção de memória: Dados e informações produzidos na organização e que podem servir a qualquer tempo. O conhecimento, produzido pela consciência das pessoas, pela cultura organizacional e pelas experiências obtidas no dia-a-dia, manifestado pela geração de documentos, produtos e até opiniões não registradas formalmente, estabelece a construção da memória.

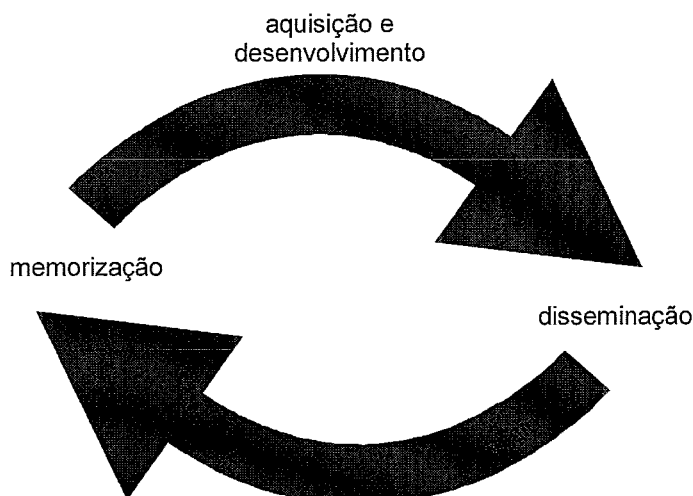


Figura 4 - Gestão do Conhecimento (Fleury & Oliveira Jr., 2002).

Dessa forma, pode-se começar a definir a primeira das cinco condições capacitadoras de criação do conhecimento organizacional: a *intenção* da organização (Nonaka e Takeuchi, 1997). Segundo estes autores, a espiral do conhecimento é

direcionada pela intenção organizacional que é definida como a aspiração de uma organização às suas metas. Portanto, do ponto de vista da criação do conhecimento organizacional, a essência da estratégia está no desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar conhecimento.

Uma vez identificado o conhecimento na organização, este cresce e se multiplica à medida que é utilizado. Assim, sabendo que o conhecimento é expresso por meio da informação e comunicado através de documentos, Leon Santos *et alli* (2006) afirma que todo sistema de gestão do conhecimento deve dispor de sistemas de informação e gestão documental para desenvolver o processo efetivo de aquisição do conhecimento.

O emprego de determinadas técnicas e ferramentas têm facilitado a criação de redes internas de comunicação e transmissão de conhecimento entre níveis hierárquicos distintos, de forma que os empregados explicitem seus conhecimentos, que estes se convertam em informações e que sejam registrados em documentos.

Outro aspecto discutido por estes autores é quanto ao desenvolvimento do conhecimento. Quando a organização não possui um determinado conhecimento, deve criar condições e investir em seu desenvolvimento na própria organização. Este processo de criação ou desenvolvimento é um processo onde se propicia o estabelecimento de um ambiente que favoreça o surgimento de novas idéias para fomentar a inovação e desta forma, gerar soluções que contribuam não só para a empresa – no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades dos empregados – mas também ao progresso da sociedade em geral.

Portanto, a segunda condição capacitadora descrita por Nonaka e Takeuchi (1997), a *autonomia*, se destaca, no contexto descrito acima, como agente desta inovação. No nível individual, todos os membros devem agir de forma autônoma conforme as circunstâncias. Ao permitir essa autonomia, a organização amplia a chance de introduzir oportunidades inesperadas. A autonomia também aumenta a possibilidade de os indivíduos se motivem para criar “novo” conhecimento. Assim, do ponto de vista da criação do conhecimento, esta organização é mais propensa a manter maior flexibilidade ao adquirir, interpretar e relacionar informações.

Outra forma de criar conhecimento organizacional, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é através da *flutuação e caos criativo*, que estimularia a interação entre a organização e o ambiente externo. Segundo os autores, quando a flutuação é introduzida em uma organização, seus membros enfrentam um “colapso” de rotinas, hábitos ou estruturas cognitivas, e dessa forma, têm a oportunidade de reconsiderar pensamentos e

perspectivas fundamentais. Deste modo, esse processo contínuo de questionamento e reconsideração de valores por cada membro da empresa, estimula a criação de conhecimento organizacional.

Já o caos pode ser gerado naturalmente, quando a empresa enfrenta uma crise real, como pode ser gerado intencionalmente quando os líderes simulam uma crise e evocam metas desafiadoras para a equipe. Este caos intencional é chamado de “caos criativo” e visa aumentar a tensão dentro da organização para focalizar a atenção dos membros na resolução do problema. Porém, é importante atentar que o caos criativo só trará benefícios a organização se os membros tiverem habilidade de refletir sobre suas ações. Caso contrário, a flutuação tende a levar ao caos destrutivo.

Antes de falar das estratégias de compartilhamento e distribuição do conhecimento, vale ressaltar a importância da *redundância* como condição de criação e disseminação do conhecimento tácito na empresa.

O compartilhamento de informações redundantes produz o compartilhamento de conhecimento tácito porque os membros da organização conseguem sentir o que os colegas estão tentando expressar. Sobretudo, a redundância é importante no estágio de desenvolvimento do conceito, quando é essencial expressar imagens baseadas no conhecimento tácito. Ou seja, a redundância de informações precipita o “aprendizado por intrusão” (Nonaka e Takeuchi, 1997) na esfera de percepção de cada indivíduo. Os autores também atestam que o rodízio dos membros da organização é outra forma de criar redundância, pois os ajuda a compreender a empresa de várias perspectivas, tornando o conhecimento organizacional mais fluido e mais fácil de colocar em prática.

Desta forma, tratando da questão da distribuição do conhecimento organizacional, Fleury e Oliveira Jr. (2002) descrevem quatro processos:

- 1) Comunicação e circulação de conhecimentos: o conhecimento precisa circular de forma rápida e eficiente pela empresa. Observa-se que o impacto das novas idéias é maior quando compartilhadas coletivamente do que quando apropriadas por poucos.
- 2) Treinamento: forma mais comum de pensar o processo de aprendizagem e disseminação de novas competências.
- 3) Rotação de pessoas: assim como Nonaka e Takeuchi falam dos benefícios do rodízio estratégico de pessoal, Fleury e Oliveira Jr. acreditam que esta rotação é uma forma dos membros vivenciarem e



compreenderem novas situações de trabalho e a contribuição das diferentes posições para o sistema-empresa.

- 4) Trabalho em equipes diversas: a interação com pessoas de equipes diferentes – em termos de formação, origem e experiência profissional – propicia a disseminação de idéias e o surgimento de propostas e soluções para os problemas.

Porém, as organizações enfrentam problemas para distribuir e colocar à disposição dos seus membros o conhecimento que eles necessitam. É preciso considerar que o conhecimento se transfere mediante ações pessoais e, portanto, este processo pode realizar-se desde um centro de distribuição do conhecimento, com um ou vários grupos específicos de indivíduos, entre e dentro dos grupos e equipes de trabalho da organização ou entre indivíduos. Para isto, se utilizam ferramentas tecnológicas, criam-se determinadas plataformas, softwares que facilitam compartilhar e distribuir o conhecimento, apesar disso não significar que ele é utilizado igualmente por todos os membros. O mais importante é que essas ferramentas possam proporcionar aos membros o acesso ao conhecimento que eles necessitam para a realização de suas tarefas específicas.

Por isso, é necessário considerar um sistema de gestão da informação que facilite informação atualizada sobre as necessidades dos usuários, visando conseguir uma eficiente gestão do conhecimento.

Observado isto, os autores voltam a insistir na necessidade de criação de plataformas de conhecimento, *intranets*, portais, entre outras ferramentas, com o objetivo de incentivar os indivíduos a consumir informação e incrementar seu conhecimento (Leon Santos *et alli*, 2006).

Terra (2000) também explicita algumas tecnologias com as quais podemos contar hoje para este fim: *intranets*, *groupware*, *desktop-videoconferencing*, etc. Além disso, segundo o autor, estas ferramentas podem ser classificadas em três grandes áreas:

- 1) repositório de materiais de referência: conhecimento explícito que pode ser facilmente acessado e que evita duplicações de esforços;

- 2) *expertise maps*: banco de dados com listas e descrições das competências de indivíduos de dentro e de fora da organização. Isto facilitaria o compartilhamento do conhecimento tácito;

- 3) *just-in-time knowledge*: ferramentas que reduzem as barreiras de tempo e distância no acesso a conhecimentos (ex: videoconferência).

Voltando às ditas cinco condições de criação do conhecimento organizacional, a última delas, ainda não mencionada, é a *variedade de requisitos*. De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), os membros da organização podem enfrentar situações distintas se estiverem capacitados com uma variedade de requisitos, que pode ser aprimorada através da combinação de informações de uma forma diferente, flexível e rápida e do acesso a informações em todos os níveis da organização. A existência de diferenciais de informações retarda a busca de diferentes interpretações das novas informações. Portanto, o desenvolvimento de uma estrutura organizacional horizontal e flexível, onde diferentes unidades são interligadas através de uma rede de informações, é uma maneira de lidar com a complexidade do ambiente.

Outra estratégia importante discutida por Leon Santos et alli (2006), é a retenção do conhecimento. Retenção do conhecimento significa conservar a informação e os conhecimentos utilizados por meio de um sistema de gestão documental que dê respaldo à organização e que facilite sua consulta quando necessária. Para isso, existem três sub-processos fundamentais:

- 1) selecionar, a partir dos múltiplos sucessos que a organização vive, as pessoas e os processos que devem ser retidos por seu importante valor;
- 2) guardar a experiência de forma apropriada; e
- 3) garantir que a memória organizacional se atualize constantemente.

Contudo, segundo Fleury e Oliveira Jr (2002), tanto as experiências bem sucedidas como as malsucedidas devem ser de fácil recuperação e estar à disposição dos membros.

Quanto à construção da memória organizacional, alguns autores (Hansen, Nohria e Tierney, 1999 *apud* Fleury e Oliveira Jr., 2002) diferenciam duas estratégias: a primeira seria a construção de um banco de dados onde o conhecimento seria codificado e estocado para ser disponibilizado a todos os membros da organização. Já pela segunda estratégia, a memória organizacional seria construída pelos próprios membros, individualmente, que disponibilizariam o seu conhecimento para os demais através de sua rede de interações, o que seria mais interessante ao nível do conhecimento tácito.

Como última estratégia proposta por Leon Santos *et alli* (2006), a medição do conhecimento significa avaliar em que medida se corroboram ou não os propósitos do conhecimento na organização. Para isto, aplicam-se diferentes técnicas, onde o processo de avaliação e medição pode dividir-se em duas fases:

- 1) na primeira se observam as trocas na base do conhecimento organizacional; e
- 2) na outra, essas trocas são interpretadas de acordo com os objetivos deste tipo de conhecimento.

Em suma, um dos desafios-chave da gestão do conhecimento é disponibilizar para toda a organização o conhecimento tácito que vem da experiência cotidiana, do erro, da mudança. Segundo Mayo (2003), através desse compartilhamento é possível evitar duplicação de erros e projetos; os membros podem se atualizar para as práticas mais conhecidas; e novas idéias são estimuladas.

## II - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Nos últimos anos, as organizações vêm passando por crescentes mudanças resultante das transformações ocorridas no ambiente externo (cenários: político, econômico e social) e no ambiente interno. Devido a este cenário mundial em que a organização encontra-se inserida, percebe-se a necessidade de as empresas definirem melhor sua visão estratégica, para estar bem posicionadas no cenário globalizado, hoje e futuramente.

Segundo Avarães (2003), a Gestão por Competências, muito mais do que uma forma de administrar, é uma filosofia de desenvolvimento de talentos nas empresas. Através dela podemos orientar as ações das pessoas no intuito de se construir uma organização eficaz, ou seja, aquela que alcança suas metas e seus objetivos traçados.

A partir dos estudos feitos por Goleman (Oliveira Jr, 2001) na década de 90, acerca da Inteligência Emocional, ficou comprovado que os profissionais mais bem sucedidos são aqueles que possuem um Quociente Emocional (mede capacidades comportamentais) mais apurado em detrimento do Quociente de Inteligência (mede apenas as capacidades e habilidades técnicas do indivíduo).

A partir deste dado, relevantes estudos e modelos foram desenvolvidos no mundo. No Brasil, grandes especialistas anunciaram esta nova filosofia e a implantaram em nossas empresas. A base era definir um conjunto de competências comportamentais que sustentariam a Cultura Organizacional e, a partir disto, orientar os processos de Recursos Humanos como a avaliação de desempenho, treinamento e desenvolvimento (T&D) e recrutamento e seleção, para a utilização destas competências como critérios e elementos de referência das organizações.

Havia sido dado, neste momento, um importante passo de um novo modelo de administração de pessoas e desenvolvimento de talentos. A Gestão por Competências, como qualquer sistema dinâmico, precisava de adaptações. Ela dava condições para a manutenção da eficácia organizacional, mas isso só seria garantido com a manutenção, também, da eficiência. Enquanto o modelo de Gestão por Competências comportamentais começava a se instalar, ele mesmo gerava uma tendência de colocação dos requisitos da eficiência em segundo plano. Na eficiência temos os seus dois principais compostos oriundos de especificidade técnica: a produtividade e a qualidade. Se por um lado a Gestão por Competências comportamentais, calcadas na teoria da

Inteligência Emocional de Goleman (Oliveira Jr, 2001), assegurava a conduta das pessoas, o que iria, por outro lado, sustentar a capacidade e desenvolvimento técnico delas?

Surgiu então a necessidade de se gerir, não somente as competências comportamentais, mas também as competências técnicas. A importância do equilíbrio entre estes dois tipos de competências, adequando-se a cada empresa, a cada cultura organizacional a cada tipo de produto pode ser visto na resposta de um questionamento básico: comparando-se uma empresa industrial com uma empresa de serviços, há diferença na predominância das competências?

Em uma indústria, as competências técnicas deverão ter um tratamento mais apurado na gestão, por ser, este tipo de empresa, composta de sistemas de atividades técnicas de modos operacionais, de habilidades adquiridas de aprendizados técnicos. Em uma empresa prestadora de serviços, as competências comportamentais deverão ter um tratamento mais apurado na gestão.

Disto, podemos concluir que é fundamental, na Gestão por Competências, levarmos em consideração não somente as competências comportamentais, mas também as competências técnicas, atribuindo-se pesos e profundidades a cada uma delas adequados ao perfil da empresa, sua cultura organizacional e sua atividade. Ainda, estendendo-se um pouco mais, subdividindo as competências comportamentais em essenciais (aquelas que são comuns a qualquer indivíduo na empresa) e as específicas (aquelas que são atribuídas a cada cargo específico).

O modelo de gestão de pessoas é um conceito amplo que diz respeito à maneira como os indivíduos se estruturam para orientar e gerenciar o comportamento humano no ambiente organizacional. Esse conceito incorpora aspectos políticos, ideológicos, sociais e comportamentais (Mascarenhas e Vasconcelos, 2004).

Em resumo, a Gestão por Competências não é e jamais pode ser um modelo paralisado, imutável. Ela deve ser adequada a cada empresa respeitando-se cada identidade organizacional.

## **II.1 - COMPETÊNCIAS**

De acordo com o dicionário inglês Webster (1981 *apud* Fleury, 2002), competência é: “*Qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou de ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada tarefa*”.

Esta definição genérica menciona conhecimento e tarefa, dois pontos principais ligados à competência.

Nos últimos anos, o tema competência entrou na pauta de discussões empresariais e acadêmicas associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (competência do indivíduo), das organizações (*core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (Fleury, 2002).

Segundo Zarifian (1999 *apud* Fleury, 2002), competência é a inteligência prática de situações que se apóia nos conhecimentos adquiridos e os transforma com tanto mais força quanto maior for a complexidade das situações. Ele busca ir além do conceito de qualificação, referindo-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, dominar novas situações do trabalho, ser responsável e reconhecida por isso etc.

Le Boterf (1995 *apud* Fleury, 2002) diz que a competência é formada pelo cruzamento de três eixos:

- 1) Pessoa – sua biografia e socialização;
- 2) Formação educacional; e
- 3) Experiência profissional.

*“Implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado”* (Fleury, 2002, p. 55).

As competências organizacionais são o mais importante fator na estruturação das redes interorganizacionais internacionais. A participação e a posição de cada empresa é função de suas competências. A posição na rede e a forma pela qual as competências são administradas vão, por sua vez, influenciar as estratégias competitivas.

Isso nos atenta para o fato de que as competências são sempre contextualizadas e a rede de conhecimento em que o indivíduo encontra-se inserido é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere competência.

Para Fleury (2002, p. 55), competência seria *“um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que se agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”*.

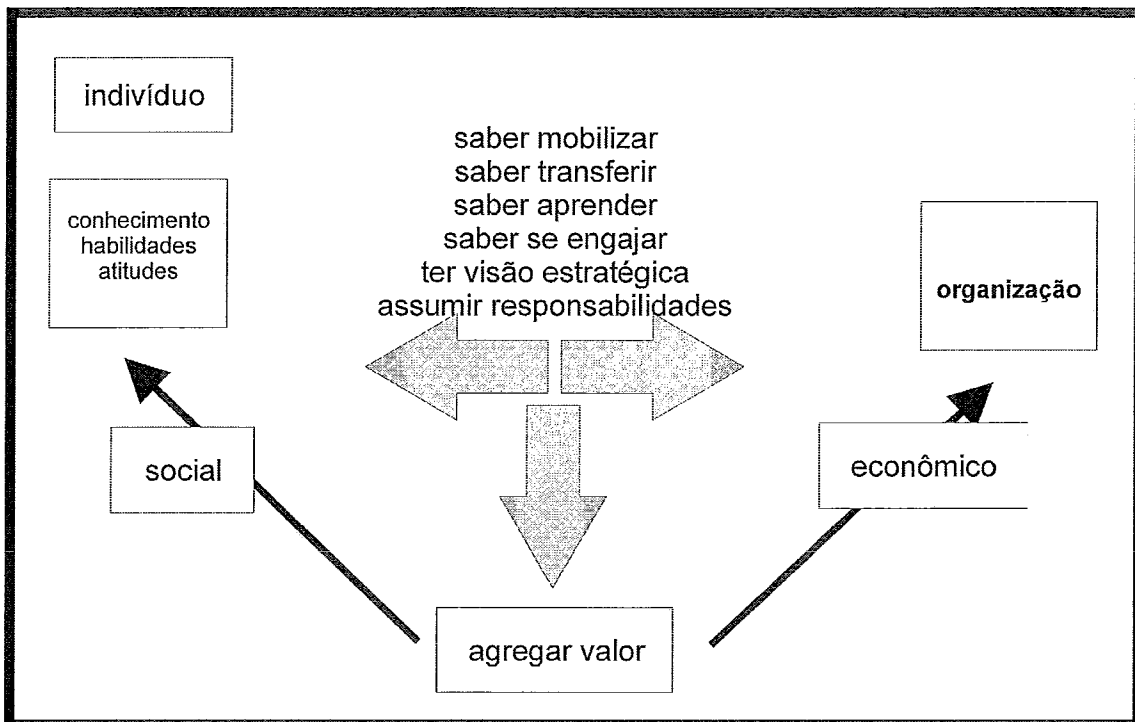


Figura 5 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização (FLEURY, 2002)

Segundo Isambert-Jamati (1997 *apud* Brandão e Guimarães, 2001), o conceito de competência designa, nos tempos atuais, o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém de pronunciar-se em relação a determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizado, de forma mais genérica, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

No início do século XX, o homem era reduzido a uma dimensão secundária do processo produtivo. Era o modelo de Fayol, que deu origem aos conceitos de superespecialização, ordem, disciplina, cujo objetivo era o de maximizar a eficiência. Neste modelo, a unidade básica é o cargo, sendo ela estruturada numa hierarquia funcional.

Zarifian (1999 *apud* Fleury, 2002) percebe mudanças na esfera do trabalho que justificam, na gestão das organizações, a urgência da mudança do modelo de competências em lugar do tradicional modelo de cargos e salários, a substituição do cargo pelo indivíduo.

São eles:

- 1) Noção de evento – situações que ocorrem de maneira imprevista na rotina da empresa e que demandam do funcionário recursos para resolvê-las;
- 2) Comunicação – se dá pelo fato de compreender o outro e a si mesmo, entrando em acordos sobre objetivos organizacionais e partilhando normas sobre sua

gestão, o que produzirá um ambiente de fronteiras mais flexíveis entre empresas e pessoas; e

3) Noção de serviço – o serviço deve ser direcionado aos clientes externo e interno.

Seguindo um modelo *taylorista*, competências essenciais organizacionais são aquelas que conferem vantagem competitiva, geram valor distintivo percebido pelos clientes e são difíceis de serem imitadas pela concorrência. Desde então, percebe-se como é possível a classificação de competências humanas (as relacionadas à equipe de trabalho ou aos indivíduos) e competências organizacionais (as que dizem respeito a uma organização como um todo).

## II.2 - MODELO DE COMPETÊNCIAS VS. QUALIDADES

O conceito de competência, tal como é posto no debate atual, é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial (Hirata 1994). É um conceito polissêmico, uma vez que seu sentido define-se em função dos sujeitos que o utilizam. Diferentemente da aceção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais.

Sem abandonar o conceito de qualificação, Leite (1996) sugere que o conceito de competência centra-se no caráter da qualificação como relação social. De acordo com a autora, a partir desta perspectiva, qualificação define-se em situações histórico-sociais concretas, como resultado não só da dialética capital-trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores. Construir competências significaria, pois, definir posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade.

Seguindo essa linha de análise, Gallart e Jacinto (1995) definem o conceito de competência como um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica. Nesse sentido, as competências não são "transmissíveis", resultando de uma "mescla" de conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas que provêm, fundamentalmente, do trabalho no mundo real; incorporam-se por meio de experiências sociais distintas – família, escola, trabalho – sendo entendidos como atributos da pessoa



do trabalhador e não de um posto de trabalho. Corresponderiam a uma síntese de elementos individuais e sociais.

Deluiz (1996, p.17) propõe o conceito de qualificação real, para designar o *"conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos diversos saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem as características dessa qualificação real"*. Ela classifica as competências em:

- 1) Técnico-intelectuais — habilidades básicas como aprender a pensar;
- 2) Organizacionais e metódicas — organização do próprio trabalho, estabelecimento de meios próprios, gerenciamento do tempo e o espaço;
- 3) Comunicativas — capacidade de se comunicar com o grupo;
- 4) Sociais — saber ser, transferir conhecimentos; e
- 5) Comportamentais — que advêm da necessidade de incorporação da subjetividade do trabalhador nos processos produtivos.

Machado (1996) questiona o modelo de competência, argumentando que a centralidade deste apóia-se no estabelecimento de paradigmas — lista de categorias de competências e de um conjunto de proposições dedutivas, originadas da identificação de supostas tendências qualificadoras em função das quais o conjunto da força de trabalho é classificado e tomado como objeto de intervenção de políticas de qualificação.

A referência às aptidões pessoais necessárias ao emprego, segundo Lerolle (*apud* Hirata 1994, p. 133), não é uma novidade. O que parece evidenciar-se é que *"quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por 'saber-ser'".* Observa-se o aumento de exigências de uma massa de conhecimentos e habilidades cada vez menos específicas diante de um trabalho flexível e pouco previsível". Nesse sentido, há de se perguntar se a mobilização de aspectos da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo.

De acordo com Deluiz (1996), para que isto se torne possível é necessário agregar ao conjunto das competências profissionais, as competências políticas que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como

atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.

Embora observemos uma rápida difusão do conceito de competência, tanto nos meios acadêmicos, como empresariais e governamentais, muitos pesquisadores vêm tecendo críticas tanto ao conceito quanto aos riscos de sua utilização.

Deluiz (1996) apresenta três riscos na abordagem do modelo da competência:

- 1) Visão de uma formação profissional adequacionista voltada para o atendimento exclusivo das necessidades empresariais, em detrimento da formação do sujeito político; a formação pauta-se, neste caso, numa abordagem restritiva das competências, tornando-se instrumental e tecnicista;
- 2) Perspectiva de abordagem individualizada e individualizante tanto na compreensão da construção das competências quanto na sua avaliação; favorecem-se os acordos particulares entre empregado-empregador, enfraquecendo a negociação coletiva em prol do aproveitamento individual e da desmobilização da ação sindical; e
- 3) Preocupação com os produtos (resultados) sem considerar-se os processos de construção das competências.

Machado (1996) argumenta que o jogo do mercado produz uma reificação das qualidades, dos atributos e das capacidades humanas, que passam a ser tomados como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como características criadas e possibilitadas socialmente. O indivíduo competente, como personificação, acaba se transformando num fetiche:

“Assim a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital”.  
(Machado, 1996, pp. 3-4)

### **II.3 - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: A VISÃO ATUAL**

A gestão por competências pode ser visualizada por uma teoria derivada da *Resource-Based Management Theory* (Brandão e Guimarães, 2001). Esta teoria argumenta que certos recursos são condicionamentos do sucesso da empresa com

relação à concorrência. Segue um pressuposto é o de que o domínio de recursos raros, valiosos e difíceis de serem imitados, confere à organização certa vantagem competitiva (Taylor, Beechler e Napier, 1996 *apud* Brandão e Guimarães, 2001). Esta corrente sugere também que a gestão estratégica de recursos humanos contribui para gerar vantagem competitiva sustentável por promover o desenvolvimento de habilidades, produzir um complexo de relações sociais e gerar conhecimento, isto é, desenvolver competências.

Muitas empresas têm recorrido à utilização de modelos de gestão por competências necessárias ao respectivo negócio. Lenaga (1998 *apud* Brandão e Guimarães, 2001) sugere um modelo que tem como passo inicial, a identificação do “gap” (lacuna) de competências na organização. Esse processo consiste em estabelecer os objetivos e as metas a serem alcançados segundo a intenção estratégica da organização e, posteriormente, identificar a lacuna entre as competências necessárias à consecução desses objetivos e as competências internas disponíveis na empresa. Os passos seguintes compreendem o planejamento, a seleção, o desenvolvimento e a avaliação de competências, buscando-se minimizar a referida lacuna, o que pressupõe a utilização de diversos subsistemas de recursos humanos, entre os quais, recrutamento e seleção, treinamento e gestão de desempenho. De acordo com Stewart (1998 *apud* Brandão e Guimarães, 2001), a idéia é que a organização e seus profissionais eliminem as lacunas entre o que podem fazer e o que os clientes esperam que eles façam.

A gestão por competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional. Ela toma como referência a estratégia da organização e direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira e formalização de alianças estratégicas, entre outras, para a capacitação e o desenvolvimento das competências necessárias para atingir seus objetivos. Esse processo pode proporcionar a “consistência interna da estratégia” (Tilles, 1997 *apud* Brandão e Guimarães, 2001), ou seja, um impacto positivo cumulativo dessas ações sobre o desempenho organizacional.

A gestão por competências deve ser vista como um processo circular, envolvendo os diversos níveis da organização, desde o corporativo ao individual, passando pelo divisional e o grupal. O ponto importante é que a gestão por competências esteja em sintonia perfeita com a estratégia organizacional (missão, visão de futuro, objetivos) da empresa.

Os debates sobre os fatores que determinam a competitividade das empresas têm sido enriquecidos nos últimos anos com novas abordagens.

Em relação à perspectiva da estratégia empresarial, os nexos entre competitividade e gestão do conhecimento têm sido objeto de atenção crescente. Porter (1980; 1996 *apud* Fleury e Fleury, 2003) contribuiu-nos com um modelo de grande importância para a análise do ambiente competitivo e de como as empresas podem lidar melhor com este ambiente. Ao incorporar questões ligadas à organização interna da empresa, a abordagem do posicionamento competitivo mantém e reforça a perspectiva "de fora para dentro".

Preconiza esta abordagem a existência de um determinismo ambiental que tira das mãos dos administradores a autonomia para descobrir formas novas de lidar com os desafios apresentados pelo mercado (ênfase no ambiente externo, na abordagem "de fora pra dentro").

Isso favorece a "competição ampliada" que restringe as possibilidades de desenvolvimento de novos arranjos produtivos, como alianças estratégicas com fornecedores, compradores, competidores. O resultado disso é determinante para os resultados superiores da empresa.

Com o tempo, as críticas à análise do posicionamento estratégico foram se avolumando. A maior delas diz respeito a sua natureza estritamente estática. Para Proença (1999 *apud* Fleury e Fleury, 2003), os *frameworks* não dão resposta às questões mais cruciais para o tomador de decisão. Segundo Fleury e Fleury (2003, p. 132), "*na visão jocosa dos profissionais da área, trata-se de um excelente método para saber por que os outros estão, neste momento, se dando bem e você não*".

Uma abordagem alternativa a este posicionamento estratégico está sendo construída a partir da "visão da empresa baseada em recursos" (VBR) – *Resources Based View of the Firm* (Fleury e Fleury, 2003). Essa abordagem procura ampliar e refinar o quadro de referência dos tomadores de decisão. Considera que toda empresa possui um *portfolio* de recursos: físicos, financeiros, intangíveis (marca, imagem), organizacionais (cultura organizacional, sistemas administrativos) e recursos humanos. É a partir desse *portfolio* que a empresa pode criar vantagens competitivas. Para os defensores dessa abordagem (Prahalad & Hamel, 1990; Krogh & Ross, 1995 *apud* Fleury e Fleury, 2003), a definição das estratégias competitivas deve partir de uma perfeita compreensão das possibilidades estratégicas passíveis de serem operacionalizadas e sustentadas por tais recursos. Isto caracteriza essa abordagem como primordialmente "de dentro para fora".

Assim, a VBR postula que são os recursos da empresa, baseados em competências e capacitações que criam e exploram lucrativamente um potencial de diferenciação latente nos mercados.

Outra premissa básica da VBR é de que as firmas diferem de forma fundamental em seus modos de operar porque cada uma delas possuirá um agrupamento singular de recursos (seus ativos, competências e capacitações específicas). Dosi & Coriat (2002 *apud* Fleury e Fleury, 2003) observam que as firmas têm formas diferentes de fazer as coisas, sendo heterogêneas até no modo de realizar tarefas similares.

Tidd *et alli* (1998 *apud* Fleury e Fleury, 2003) classifica a abordagem da análise da indústria como racionalista e a VBR como incrementalista: a primeira seria fortemente influenciada pela experiência militar e inadequada para ambientes complexos e de mudanças rápidas. Eles recomendam a adoção da segunda, que deve ser vista como uma forma de aprendizagem e experiência corporativa que visa combinar maior eficiência com complexidade e mudanças.

#### **II.4 - CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS NA EMPRESA**

Segundo Prahalad e Hamel (1990), mais importante que o desenvolvimento de Unidades Estratégicas de negócios que obstruem a difusão do conhecimento pela empresa é a habilidade em construir, a menor custo e mais velozmente do que os competidores, as competências essenciais que originarão produtos não esperados. Esses autores compreendem competências essenciais como a aprendizagem coletiva na organização, especialmente na forma de coordenar diversas habilidades de produção e integrar múltiplos *streams* de tecnologias. Segundo os autores, para adquirir papel-chave, as competências devem atender a três requisitos:

- 1) Oferecer reais benefícios aos consumidores;
- 2) Ser difíceis de imitar; e
- 3) Prover acesso a diferentes mercados.

Assim, competência seria a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços para atingir o desejado aos clientes.

O conceito de competências essenciais é uma ferramenta útil para o entendimento de como os recursos da empresa estão associados com seu desempenho, segundo Leonard-Barton (1992) e pode ser nomeado de outras formas.

Para reconhecer as competências essenciais de uma empresa é necessário entender por que uma empresa alcança resultados superiores e quais são as capacidades diferentes que sustentam tais resultados. Competências ou capacidades, partindo deste princípio, possuem caráter dinâmico, pois são transformados, necessariamente, com o objetivo de atender a mudanças no ambiente competitivo, num processo ininterrupto.

Prahalad e Hamel (1990), Rumelt (1994 *apud* Oliveira Jr., 2001) citam as seguintes características das principais competências essenciais, sendo elas:

- 1) Abrangência corporativa – As competências essenciais dão sustentação a vários produtos ou negócios, dentro da corporação, não sendo propriedade de uma área ou indivíduo, isoladamente;
- 2) Estabilidade no tempo – Os produtos são a expressão momentânea das competências essenciais de uma corporação. As competências são mais estáveis e evoluem mais lentamente que os produtos;
- 3) Aprendizagem ao fazer – Quanto mais se investe e desenvolve em uma competência, maior sua diferenciação em relação aos competidores. Elas são adquiridas e aperfeiçoadas por meio do trabalho operacional e do esforço gerencial no dia-a-dia; e
- 4) Locus competitivo – A competição de um produto de mercado é apenas a expressão superficial de uma competição mais profunda em termo de competências , sendo que a competição atual se dará em cima de competências e não de produtos ou serviços.

Leonard-Barton (1995 *apud* Oliveira Jr., 2001), nos trás a visão de que as competências que hoje são essenciais e asseguram a vantagem da empresa, podem tornar-se fonte de dificuldades para a empresa num outro momento futuro. Há, nas empresas, uma “rigidez essencial”, segundo ele, que impede que mudanças sejam feitas. Cabe a administração, observar, alertar e investir no desenvolvimento de novas competências enquanto as antigas ainda estão rendendo os resultados esperados, isto é, desenvolver novas competências essenciais para que a empresa possa tornar-se competitiva novamente.

A competência essencial deve ter uma natureza dinâmica, para preveni-la de se tornar uma rigidez essencial, principalmente em ambientes caóticos e turbulentos. Competências essenciais dinâmicas requerem aprendizagem organizacional para seu desenvolvimento e atualização contínua (Fleury, 2002).

Zarifian (1999 *apud* Fleury, 2002) diferencia as competências de uma organização em:

- 1) Competência sobre processos – conhecimento do processo de trabalho;
- 2) Técnicas – Conhecer especificamente o trabalho a ser realizado;
- 3) Sobre a organização – saber organizar os fluxos de trabalho;
- 4) De serviço – aliar a competência técnica ao impacto causado pelo produto em questão; e
- 5) Sociais – ter: autonomia, responsabilização e comunicação.

Estas competências estariam mais ligadas ao processo de trabalho de operações industriais.

A aprendizagem ocorre na empresa e na rede da empresa (em nível corporativo), existindo a aprendizagem interorganizacional por meio de alianças e colaboração, aonde parceiros podem trocar conhecimento e aprender uns com os outros, construindo assim um veículo para nova aprendizagem organizacional e para a renovação das competências essenciais da empresa (Hamel, 1991; Inkpen, 1996; Child e Faulkner, 1998 – *apud* Oliveira Jr., 2001).

Alguns autores trabalham com a “metáfora do caleidoscópio” para explicar o ciclo de aprendizagem, mudanças e inovações fazem girar o caleidoscópio e que uma empresa competitiva precisa administrar o processo de aprendizagem de forma sistêmica, no qual se aprende cada uma das áreas da atividade empresarial e ao mesmo tempo, repensa-se o conjunto, buscando um desempenho cada vez mais eficiente (Oliveira Jr., 2001).

Para Hitt, Hoskisson e Ireland (1990 *apud* Lei *et alli*, 2001), a transferência e a recuperação de informação podem resultar do conhecimento gerado na empresa. A informação adquirida, armazenada e recuperável torna-se base de conhecimento universal e tático da empresa. A aquisição do conhecimento isolada é insuficiente para o desenvolvimento de competências essenciais.

A experimentação também é algo vital para enriquecer a capacidade organizacional para a mudança. Em pequena escala e em ambientes controlados é usada para fazer melhorias contínuas, aperfeiçoar habilidades existentes e assimilar tecnologias novas que possam ajudar a desenvolver novos produtos para mercados novos (Prahalad e Hamel, 1990). A melhoria contínua e a criação de novas tecnologias resultantes da experimentação produzem habilidades tecnológicas diferenciadas que

auxiliam na solução de problemas. Essa experimentação, segundo Itami (1987) estimula uma tensão criativa que ajuda as empresas a superarem as forças inerciais e mantém seu potencial de aprendizagem.

Outro ponto importante a ser abordado é o desenvolvimento de rotinas organizacionais dinâmicas, que exerce papel importante na geração de novas habilidades e capacidades. O estabelecimento de rotinas é a base para canalizar os recursos em habilidades da empresa, muitos dos quais dependem do treinamento, de consciência compartilhada, experiência coletiva e outros arranjos sociais complexos (Itami, 1987; Prahalad e Hamel, 1990).

Cada dimensão da aprendizagem organizacional influencia diretamente a capacidade de solução de problemas complexos na organização. Além disso, o desenvolvimento de uma competência essencial fornece o contexto exato para aperfeiçoar e focar os esforços de aprendizagem da empresa.

Uma dimensão da aprendizagem organizacional associada à criação de competências essenciais tem a ver com as rotinas dinâmicas na organização que promove a geração de novas habilidades.

Outra dimensão diz respeito à sua habilidade de promover mudança ou experimentação na empresa (Prahalad e Hamel, 1990; Badaracco, 1991). Existem dois tipos de experimentação que podem ajudar a desenvolver e a aperfeiçoar a competência essencial da empresa. Assim, podem ser:

- 1) O primeiro tipo está associado a capacidade de inovação rápida. Ele redefine a heurística e conceitos em torno do desenho de produto e de processos resultantes de *breakthroughs* tecnológicos ou de mercado (Tushman e Anderson, 1986 *apud* Lei *et alli*, 2001);
- 2) O outro seria o tipo de experimentação que pode melhorar firmemente a capacidade da empresa de definir e solucionar problemas. A experimentação para produzir mudanças incrementais, firmes, porém focadas, ajuda a melhorar a comercialização de produtos e a implementação de processos.

A coleta de informações de fontes internas e externas na construção da base de conhecimento da empresa, que pode ocorrer como resultado de esforços internos de P&D ou de alianças estratégicas e arranjos de colaboração externas é um importante meio de aprender e internalizar conhecimento embutido de outras empresas (Badaracco, 1991).



Grande parte do trabalho sobre competência essencial e aprendizagem organizacional assume um contexto estratégico de ordem, uniformidade e equilíbrio.

## **II.5 - EVOLUÇÃO DA COMPETÊNCIA ESSENCIAL: PRIORIZANDO A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Segundo Lei *et alli* (2001), o elo entre aprendizagem organizacional e as competências essenciais foi estabelecido no trabalho de Fiol (1991) e Hamel (1991) – *apud* Lei *et alli* (2001). A aprendizagem organizacional deve estar focada na construção da heurística complexa de definição da solução de problemas que se tornam a base da vantagem competitiva (Itami, 1987; Nonaka, 1994).

Prahalad e Hamel (1990) sugeriram que a estratégia deveria estar orientada para a aprendizagem. Leonard-Barton (1992) discutiu a noção de capacidades principais como uma função da habilidade da empresa organizar-se em um sistema de criação de aprendizagem.

A maioria das abordagens da aprendizagem organizacional assumiu que a aprendizagem estava dissociada de uma estratégia consciente da empresa. A aprendizagem organizacional tem sido relacionada à mudança ambiental por vários pesquisadores, e quando bem-sucedida, depende da aquisição e assimilação de novas bases de conhecimento para as ações subsequentes. Ghoshal (1987 *apud* Lei *et alli*, 2001) atribui grande importância para a diversidade de habilidades e da aprendizagem no enriquecimento da capacidade de sobrevivência de uma empresa. Lei *et alli* (2001) relatam que a aprendizagem organizacional de nível mais elevado é prevalente em empresas com contexto ambiental diverso e não naquelas cujos ambientes são mais homogêneos.

A aprendizagem organizacional de nível mais elevado envolve a formação e o uso da heurística e de *insights* que ajudam a organização a definir e solucionar problemas organizacionais altamente ambíguos, frequentemente associados à aprendizagem de circuito duplo. Esta está relacionada à mudança de resultados a longo prazo. Para lidar com a aprendizagem complexa, há desenvolvimento extensivo de regras e papéis altamente diferenciados e as tarefas não são rotineiras. Já a aprendizagem de nível mais baixo, geralmente, envolve repetição de comportamentos passados, com a formação de poucas associações, segundo Argyris (1983).

A conversão da aprendizagem em recursos e habilidades específicos da empresa, principalmente as competências essenciais, representa um comprometimento dos ativos que ajudam a moldar sua estratégia.

Deste modo, as características desse ambiente produzem incerteza significativa para a empresa. Alguns autores acreditam que a empresa pode ser hábil, pelo menos, parcialmente, para controlar o caos ambiental e seu próprio destino mediante certos arranjos internos (Fleury, 2002).

A redução da incerteza no ambiente organizacional é de extrema importância para que competências possam ser estimuladas, ou até mesmo, dirigidas e formadas, pois havendo incertezas, ou seja, ambigüidades, as competências essenciais não serão direcionadas para o objetivo organizacional. Assim, uma das maneiras de reduzir a incerteza, conforme atesta Fleury (2002), é através do desenvolvimento de arranjos sociais complexos que ajudam a embutir as competências e as práticas de aprendizagem preparadas para desenvolvê-las, ao criar ambigüidade causal.

O desenvolvimento de competências dinâmicas mediante a meta-aprendizagem, que segundo Prahalad e Bettis (1986 *apud* Lei *et alli*, 2001), é a conceituação simultânea de formas diferentes e contraditórias de conhecimento – integra transferência de informações, experimentação e rotinas dinâmicas em uma perspectiva sistêmica, podendo fazer com que um conhecimento antiquado seja substituído por um novo e criando adições ou substituições de conhecimento. Pode também, produzir novas habilidades ou novos produtos e mercados imprevistos pelos concorrentes. Como resultado, a empresa pode estar em posição superior ao perceber o valor de seus investimentos e reduzir a incerteza de suas estratégias futuras.

Os arranjos sociais complexos continuarão a promover meta-aprendizagem e padrões eficazes de comunicação entre as unidades das empresas.

## **II.6 - GESTÃO DO CONHECIMENTO, GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Percebe-se no mundo corporativo contemporâneo, que as empresas interessadas em projetos de educação corporativa são as que realizam esforços contínuos e intensos para mapear suas competências críticas e investir em gestão do conhecimento.

A segunda metade do século XX foi palco de notáveis transformações em decorrência da transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, com profundos reflexos sobre a educação, em todos os níveis, sobre a ciência e tecnologia –

com a presença cada vez mais significativa da inovação tecnológica – e sobre a organização de empresas e governos (Gomes, 2004).

As empresas, obrigadas a lidar cada vez mais com panoramas inovadores, a modernizar continuamente as práticas gerenciais adotadas e a identificar novos perfis de habilidades e competências para atender a novas demandas, sentiram-se estimuladas a oferecer alternativas de capacitação, por meio de modelos que permitam familiarizar seus quadros com as inovações tecnológicas e de gestão, e, ainda, que possibilitem o estreito contato com as fronteiras do conhecimento.

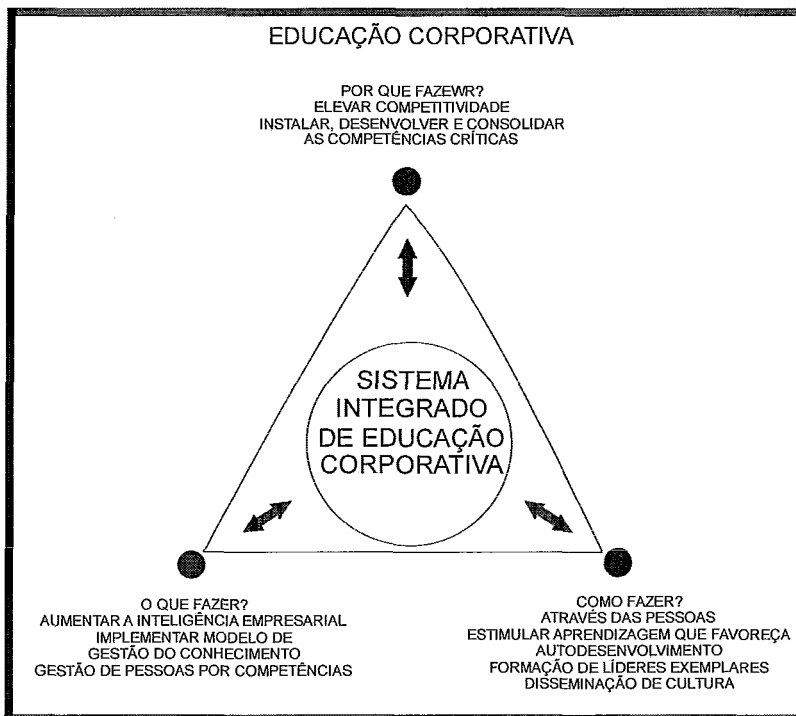
A migração do T&D tradicional para a educação corporativa ganhou foco e força estratégica, evidenciando-se como um dos pilares de uma gestão empresarial bem-sucedida (Eboli, 2002).

Pode-se então considerar que a universidade corporativa é uma consequência da consolidação da sociedade da informação, com a missão de oferecer mecanismos de aprendizagem vistos até pouco tempo atrás como não convencionais, em modalidades que consideram as peculiaridades da empresa (por muitos, chamadas just-in-case) ou a atualidade das informações necessárias ao desenvolvimento de um produto inovador (just-for-you), conferindo-lhes uma missão bastante diversa daquela das universidades tradicionais, sempre voltadas para uma formação capaz de assegurar a formação básica necessária ao enfrentamento dos novos desafios (Gomes, 2004).

No Brasil, essa tendência ainda é discreta, mas as empresas já começam a perceber a necessidade de renovar seus tradicionais centros de T&D como uma forma estratégica de agregar valor ao resultado do negócio (Eboli, 2002).

O conhecimento é um recurso que pode e deve ser gerenciado para melhorar o desempenho da empresa. Assim, ela precisa descobrir as formas pelas quais o processo de aprendizagem organizacional pode ser estimulado e investigar como o conhecimento organizacional pode ser administrado para atender às suas necessidades estratégicas, disseminado e aplicado por todos como uma ferramenta para o sucesso da empresa (Fleury e Oliveira Jr., 2002).

Na figura 8, apresentam-se de maneira simplificada as principais idéias abordadas até este ponto sobre as relações entre competências, gestão do conhecimento, aprendizagem e um sistema de educação corporativa integrador e articulador desses conceitos.



**Figura 6 - Educação Corporativa: articulação dos conceitos de competência, gestão do conhecimento e aprendizagem (Eboli, 2002).**

Este modelo busca responder a três questões básicas:

1) Por que implantar um sistema de educação corporativa?

Refere-se ao motivo principal de implantação de um sistema de educação corporativa, que é elevar o patamar de competitividade empresarial através do desenvolvimento, da instalação e da consolidação das competências críticas empresariais e humanas.

2) O que fazer para implantar um sistema de educação corporativa?

Refere-se ao que deve ser feito para que um sistema de educação corporativa seja eficaz, isto é, aumentar a inteligência da empresa através da implementação de um modelo de gestão de pessoas e da gestão do conhecimento.

3) Como fazer?

Para que um sistema de educação corporativa atinja seus propósitos é fundamental que pessoas motivadas se envolvam e se comprometam. Só através das pessoas será construído um sistema de educação verdadeiramente simples e eficaz. Para tanto, é essencial a criação de um ambiente e uma cultura empresarial cujos princípios e valores disseminados sejam propícios a processos de aprendizagem ativa e contínua que despertem e estimulem nas pessoas a postura do autodesenvolvimento e favoreçam a formação e a atuação de lideranças educadoras.

Adotar uma estratégia baseada nos talentos significa que as empresas levam mais em conta a formação, desenvolvimento e retenção desses talentos. Corroboram, dessa forma, a visão de que as pessoas farão diferença entre empresas vencedoras e perdedoras.

Contudo, a mudança de enfoque do treinamento para a educação corporativa provocou um grande impacto na forma como as carreiras eram gerenciadas. No modelo tradicional, a carreira era controlada pela empresa e as expectativas do membro estavam alinhadas com as tendências paternalistas, que sempre caracterizam as relações de trabalho nessa área.

Segundo Lopes (2004), pessoas que atuam em recursos humanos há algum tempo devem se lembrar dos célebres planos de sucessão e de cargos e salários, que constituíam os instrumentos de controle pela empresa da carreira de seus funcionários. Hoje, na empresa do século XXI, quem controla a carreira é o próprio funcionário. Portanto, ou o profissional investe na sua atualização e cuida da sua empregabilidade, ou corre o risco de ficar obsoleto e sem condições de competitividade no mercado de trabalho.

Neste contexto, a empresa obriga-se a facilitar o acesso de seus funcionários ao conhecimento. Outra mudança visualizada é quanto ao modo de ensino, que deixa de ser predominantemente presencial para virtual – o ensino à distância, principalmente *on line*, chegou para ficar.

Essas são as grandes diferenças que caracterizam as empresas flexíveis e globalizadas. Quando falamos em organizações do conhecimento estamos nos referindo àquelas que, se não inovarem e investirem em criatividade, vão perder o seu poder de competitividade (Lopes, 2004).

Assim, o principal objetivo da educação corporativa é aumentar a produtividade da força de trabalho e criar uma vantagem competitiva em nível de mercado (Lopes, 2004; Eboli, 2002; Nonaka e Takeuchi, 1997). Portanto, quando se perde esse foco, perde-se também o grande objetivo a ser alcançado pela educação corporativa: aprender mais rapidamente que os concorrentes.

### **III - O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

O sucesso de modelos de gestão orientados para o conhecimento está fortemente vinculado a comportamentos e ações individuais e coletivas. Portanto, o contexto organizacional exerce grande influência nesse processo.

“Tratando-se da cultura organizacional, percebe-se que a discussão é essencialmente a respeito das pessoas, isto é, discutem-se questões relacionadas às pessoas que atuam em organizações competitivas e estão inseridas no paradigma de uma sociedade que valoriza a informação e o conhecimento, fato que exige esforços contínuos para gerenciar a informação como insumo da organização do conhecimento” (Woida *et alli*, 2006, p. 36).

#### **III.1 - CULTURA E CLIMA DA EMPRESA: O CONTEXTO ORGANIZACIONAL EM FOCO**

Segundo Mayo (2003), cultura organizacional relaciona-se aos sistemas, processos e expectativas comportamentais construídos ao longo do tempo e que afetam toda a organização. Como exemplos concretos de cultura organizacional, o autor cita os valores corporativos e os processos padronizados.

Já Fleury e Sampaio (2002) definem cultura organizacional como um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em símbolos, que tem capacidade de ordenar, atribuir significações e construir a identidade organizacional, podendo desta forma, agir visando o consenso e a comunicação entre os membros, como também podendo instrumentalizar relações de dominação. Assim, a cultura pode ser um bloqueio para quaisquer aspirações e um bloqueio às mudanças vitais, porém pode ser também a força motora da empresa (Mayo, 2003).

É importante mencionar que a abordagem da cultura organizacional advém dos conceitos de Schein (2001) que desenvolveu uma proposta de trabalho variada, que inclui diferentes dimensões. O autor elaborou um conceito de cultura concebendo-a como um modelo dinâmico em que é aprendida, transmitida e mudada. Para ele, o conceito é complexo e serve à compreensão de fenômenos em grupos pequenos ou grandes, como uma sociedade, por exemplo.

Assim, segundo Schein (2001), existem três níveis possíveis de apreensão da cultura organizacional:

- 1) Artefatos visíveis: layout organizacional, comportamento e vestuário das pessoas, rituais, mitos organizacionais, assim como crenças expressas em documentos – fáceis de ser percebidos, mas difíceis de ser interpretados.
- 2) Valores compartilhados: Schein aponta o problema da diferença existente entre os valores aparentes e os valores em uso. É difícil identificar esses valores pela observação direta. Seria necessário entrevistar membros-chave ou realizar análise de conteúdo de documentos formais da organização. Esses valores, entretanto, expressam o que as pessoas pensam ser a explicação do seu comportamento, o que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações. As razões subjacentes ao seu comportamento permanecem escondidas ou inconscientes.
- 3) Pressupostos básicos: normalmente inconscientes, determinam como os membros do grupo percebem, pensam e sentem. À medida que certos valores compartilhados pelo grupo conduzem a determinados comportamentos e esses comportamentos se mostram adequados para solucionar problemas, o valor é gradualmente transformado em um pressuposto inconsciente de como as coisas realmente são.

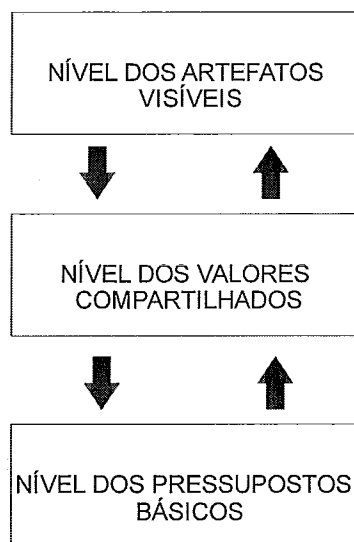


Figura 7 - Níveis de apreensão da cultura organizacional segundo Schein. (Fleury & Sampaio, 2002)

Schein também atribui importância fundamental ao papel dos fundadores da organização no processo de moldar seus padrões culturais: os primeiros líderes, ao desenvolver formas próprias de equacionar os problemas da organização, acabaram por imprimir sua visão de mundo nos demais e também sua visão do papel que a organização deve desempenhar no mundo.

Esses pressupostos básicos não estão organizados aleatoriamente, padronizam-se em “paradigmas culturais”, com alguma ordem e consistência para orientar a ação dos membros da organização. No entanto, é possível coexistirem pressupostos incompatíveis e inconsistentes em uma organização.

A compreensão da cultura de uma organização implica a discussão de seus pressupostos básicos descritos por Schein. Assim, o autor propõe um conjunto de categorias para o estudo da cultura, como se vê na tabela 2, onde apresentam-se os elementos ou os processos encontrados com mais frequência na literatura pesquisada, combinados com os três níveis da cultura organizacional propostos por Schein (2001, p.46).:

<b>Modelo de Cultura Organizacional Voltado às Organizações do Conhecimento</b>	
<b>Padrão Básico de Cultura Organizacional</b>	<b>Elementos ou Processos da Cultura Voltados às Organizações do Conhecimento</b>
<b>Questões de Sobrevivência</b>	
Missão, estratégia, objetivos	Apoio da alta gerência
Meios	Treinamento, compartilhamento, socialização
Avaliação	<i>Feedback</i>
<b>Questões de Integração Interna</b>	
Linguagem e conceito comuns	Comunicação
Identities e limites do grupo	Equipe, rede de relacionamentos
Natureza da autoridade e dos relacionamentos	Liderança, credibilidade, confiança
Alocação de recompensas e <i>status</i>	Motivação
<b>Certezas Profundas</b>	
Relacionamentos humanos com a natureza	Mudança cultural
Natureza da realidade e da verdade	Rotina, valores
Natureza da natureza humana	Proatividade
Natureza do tempo e do espaço	Layout físico

**Tabela 2 - Modelo de Cultura Organizacional Voltado às Organizações do Conhecimento (Schein, 2001).**



Schein (2001) afirma que a cultura da empresa deve ter estabilidade, para que se possam sustentar as atitudes e comportamentos das pessoas. Dessa forma, ao aprenderem e compartilharem a mesma cultura organizacional, indivíduos e grupos fazem com que os conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, entre outros elementos da cultura, sejam transmitidos propositadamente, dos mais antigos membros da empresa para os mais novos, conforme acontece a convivência na organização. Assim, os valores são importantes e decisivos para a integração das ações dos subgrupos e, conseqüentemente, para atingir o maior objetivo da empresa.

Woida *et alli* (2006) destacam ainda a importância dos valores culturais como incentivadores do compartilhamento de informação e conhecimento. Os valores culturais são partes dos elementos responsáveis pela integração interna da cultura organizacional.

Ao discorrer sobre clima organizacional, Fleury e Sampaio (2002) explicam que o termo é empregado para definir o conjunto de satisfações e insatisfações dos membros de uma organização em determinado período, geralmente identificado através de pesquisas calcadas em percepção e opinião. Contudo, é mais volátil e menos estrutural que a cultura organizacional.

O clima organizacional inclui todas as influências locais que coexistem com a cultura mais ampla, podendo ter inúmeras variações. Ele é afetado em especial pelas pessoas – por sua geografia e história – e pela liderança local, segundo Mayo (2003).

O clima organizacional refere-se à percepção que as pessoas têm da organização onde trabalham, percepção que pode ser influenciada por fatores conjunturais externos e internos à organização. A idéia do clima organizacional retrataria, dessa forma, um estado momentâneo da organização, fazendo menção à noção de clima meteorológico. Assim como a opinião pública, o clima pode alterar-se ante uma notícia, um evento ou um boato.

De acordo com Mayo (2003), a combinação de clima e cultura inclui os seguintes tipos de características:

- 1) normas de comportamento – o que é esperado, o que está certo e o que não está certo;
- 2) a dosagem de “entretenimento” que acompanha o trabalho;
- 3) o que é recompensado;
- 4) graus de liberdade e empowerment em oposição à burocracia e à restrição;
- 5) o ajuste entre autoridade e responsabilidade;

- 6) a medida e a eficácia da comunicação;
- 7) a quantidade de confiança na organização; e
- 8) o nível de respeito e flexibilidade para com o indivíduo.

Por fim, chega-se ao elemento que pode ser considerado integrante das atividades-meio, na mesma intensidade com que é classificado como atividade-fim: o *compartilhamento*. Este elemento visa integrar a cultura da organização, por meio da ampliação do acesso aos dados e informação, assim como busca estabelecer o equilíbrio na troca de conhecimento entre os indivíduos.

O compartilhamento é visto como um dos principais protagonistas desse modelo, pois é por meio do desenvolvimento de ações corporativas, voltadas ao compartilhamento, que os indivíduos conseguem construir conhecimento passível de ser socializado, uma vez que os significados corporativos são compreendidos por todos, neste âmbito (Woida *et alli*, 2006).

Esse elemento da cultura corporativa favorece o fluxo de crenças, valores e normas ligados à organização, já que é por meio dele que se consegue estimular a criação de conhecimento organizacional e, por consequência, solidificar/potencializar a cultura.

Quando se considera o compartilhamento resultado da cultura corporativa e a cultura é entendida como alicerce para a construção de conhecimento, o que se ressalta é o fato de que, quando outros elementos e processos ligados à cultura, como motivação, liderança, aprendizado e satisfação, entre outros, correlacionam-se, se obtém uma cultura que qualifica a organização como uma 'organização do conhecimento'.

Segundo Schein (2001, p.118), "*Mudar alguma coisa implica não só aprender algo novo, mas desaprender algo que já existe e que possivelmente atrapalhará o processo.*" Portanto, a aprendizagem é um dos meios utilizados para estabelecer a mudança na cultura da organização. Assim, é possível verificar a viabilidade de mudança nos processos que envolvem a organização e examinar as possibilidades e vantagens potenciais, a partir da mudança do ambiente.

### **III.2 - TREINAMENTO & DESENVOLVIMENTO OU EDUCAÇÃO?**

#### **DISCUTINDO O MODELO ANDRAGÓGICO**

Com uma frequência cada vez maior, as empresas vêm desenvolvendo programas de formação, treinamento e desenvolvimento de pessoas, objetivando uma

constante capacitação destas para que elas se tornem mais eficazes naquilo que fazem. Por isso, muitas empresas têm optado por programas que envolvem centros educacionais e universidades corporativas, além dos centros de treinamento e desenvolvimento (T&D), baseados nos modelos andragógicos de aprendizagem.

Graças à Escola Clássica de Administração, período de início do século XX, programas eram desenvolvidos com o objetivo de preparar os indivíduos para atingir o mais alto grau de produtividade possível (Gil, 2001). Porém, o treinamento considerava apenas aspectos mecânicos do trabalho, graças à visão *tayloriana*. Com o advento da Escola das Relações Humanas (década de 40), o treinamento nas empresas passou a abranger também os aspectos psicossociais dos indivíduos, ou seja, voltaram-se para relacionamentos interpessoais e integração à organização, agindo também um pouco em relação à desenvolvimento de lideranças.

Na década de 60, com a adoção do enfoque sistêmico pela Administração de Recursos Humanos, o treinamento passou a envolver, portanto, todas as atividades voltadas para o suprimento das carências dos indivíduos ou grupos em tarefas altamente necessárias para alcançar os objetivos da empresa. Daí, o treinamento passou a ser visto como um sistema que deveria abranger os seguintes temas:

- 1) Diagnóstico – para identificar as necessidades de treinamento;
- 2) Prescrição – com a elaboração de plano eficaz para suprir a carência;
- 3) Execução – levando a cabo o plano de ação; e
- 4) Avaliação – verifica em quais medidas os objetivos foram alcançados.

Portanto, neste capítulo será discutida a evolução dos modelos de treinamento e desenvolvimento nas empresas, que antes visavam a capacitação do profissional como forma de aumentar a produtividade e lucratividade, e atualmente, as chamadas universidades corporativas ditam o tom dos modelos de capacitação profissional das grandes corporações. Atrelado a isso, é importante ressaltar que a metodologia de ensino-aprendizagem de adultos, a chamada andragogia, tem sido bastante utilizada atualmente em educação corporativa, conforme será discutido neste capítulo, por priorizar a aprendizagem significativa a partir da experiência dos indivíduos participantes do processo de aprendizagem (Goeks, 2003; Rogers, 1972; Freire, 2000). Ou seja, os indivíduos organizacionais finalmente ganham espaço e voz para que, a partir das experiências pessoais e profissionais – conhecimento tácito (Nonaka e

Takeuchi, 1997) – possam compartilhar estas com os demais colegas em prol da organização.

### **III.2.1 - TREINAMENTO E GESTÃO DE PESSOAS**

As mudanças relatadas acima, têm servido para ressaltar que o principal patrimônio das instituições são as pessoas. As empresas, hoje em dia, necessitam de pessoas ágeis, competentes, empreendedoras, dispostas a assumir riscos, conduzir o negócio da empresa, produzir bens e prestar serviços altamente competitivos. Estas pessoas devem ser muito mais que treinadas, devem possuir competências.

Hoje, o treinamento faz parte de um processo de desenvolvimento de competências nos indivíduos (qualidades inovadoras e produtivas) em suas organizações, para assim, contribuir para seu melhor e maior desenvolvimento.

Desenvolver pessoas não significa apenas proporcionar-lhes conhecimentos e habilidades para o adequado desempenho de suas tarefas, mas dar-lhes a formação básica para que modifiquem antigos hábitos, desenvolvam novas atitudes e capacitem-se para aprimorar seus conhecimentos, com o objetivo de tornarem-se melhores naquilo que fazem. É um processo que passa pelo treinamento de pessoal e envolve componentes que o assemelham ao processo educativo, segundo Gil (2001).

“Diferentemente do treinamento, que é orientado para a presente, o desenvolvimento de pessoas focaliza os cargos a serem ocupados futuramente na organização e os conhecimentos, habilidades e atitudes que serão requeridos de seus ocupantes. Dessa forma, as ações voltadas ao desenvolvimento envolvem um compromisso maior com a capacitação das pessoas” (Gil, 2001, p.123).

O contraste entre Gestão de Pessoas e Administração de Recursos Humanos é visto quando estabelecemos relações considerando os seguintes aspectos:

- 1) Educação;
- 2) Educação Profissional;
- 3) Formação;
- 4) Treinamento;
- 5) Desenvolvimento.

O mais abrangente destes é o conceito de educação. Na empresa (Educação na empresa), ele vem sendo referido como o conjunto de experiências de aprendizagem que preparam as pessoas para desafios futuros que envolvem seus cargos. Assim, vem surgindo uma nova modalidade de educação nas empresas: a Educação Corporativa, que seria o conjunto de todas as atividades realizadas para identificar, modelar, difundir e aperfeiçoar as competências essenciais para o sucesso de uma organização.

Ainda segundo Gil (2001), um outro aspecto importante dos atuais processos de treinamento e desenvolvimento, é o Diagnóstico de Necessidades de Treinamento e Desenvolvimento (DNT). Este é um processo que tem como objetivo identificar as necessidades de grupos ou indivíduos para a execução das tarefas necessárias para o alcance dos objetivos da organização. É, geralmente, desenvolvido pela área responsável pelo treinamento organizacional, já que estes possuem instrumentos padronizados para a coleta e análise dos dados obtidos.

Por sua natureza de pesquisa científica, o DNT é considerado uma pesquisa que se desenvolve em três níveis:

- 1) Análise organizacional – identificação dos níveis de eficiência e eficácia da organização, com o objetivo de determinar as formas de treinamento que podem melhorar tal atuação;
- 2) Análise das tarefas – identificação das atividades que compõem as tarefas e os requisitos pessoais necessários para seu desempenho eficaz;
- 3) Análise dos recursos humanos – identificação, junto aos empregados, dos níveis de conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para a realização das tarefas que executam.

Porém, a rigidez na elaboração dos DNT vem sendo criticada, pois padroniza a particularidade de cada organização. Segundo Gil (2001), especialistas têm proposto a utilização de instrumentos mais abertos para a coleta dos dados, a fim de obter uma análise qualitativa, que se mostra adequada em relação ao dinamismo empresarial do processo administrativo. Também propõem o envolvimento ativo dos participantes, principalmente dos gerentes, como *“estratégia para torná-los co-responsáveis pelos resultados dos DNT”* (Gil, 2001, p.124).

Outro método utilizado em T&D, a análise organizacional, envolve toda a empresa e seu maior objetivo é identificar as áreas em que o treinamento é necessário.

Uma profunda análise organizacional possibilita a identificação de como ocorre o crescimento de uma empresa, quais recursos humanos ela dispõe para contribuição de seu crescimento e quais fatores o dificultam. Ela, por si só possibilita o DNT, mediante a obtenção de dados indicadores de necessidades, como:

- 1) Baixa produtividade;
- 2) Mudança de tecnologia e processos de trabalho;
- 3) Qualidade inadequada na produção;
- 4) Avarias freqüentes em equipamentos e instalações;
- 5) Relações humanas deficientes;
- 6) Excesso de queixas etc.

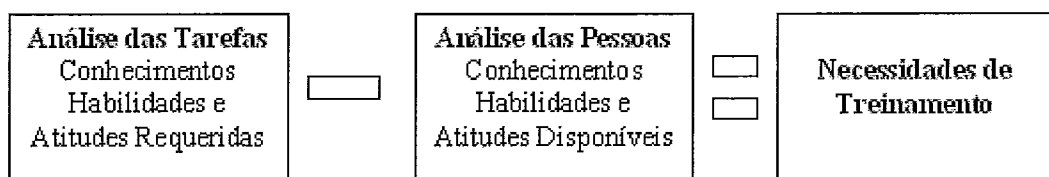
Mais um método apresentado por Gil (2001), a análise das tarefas, requer a obtenção dos seguintes dados:

- 1) Identificação das atividades que compõem a tarefa;
- 2) Identificação das responsabilidades do executante da tarefa;
- 3) Identificação das condições de trabalho e riscos; e
- 4) Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias.

Em seguida, os dados obtidos devem ser analisados, validados, para assim poder se dar a descrição da tarefa.

O último método descrito por Gil (2001), a análise de pessoas, consiste em perceber em qual medida os empregados dispõem de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho das tarefas necessárias para o alcance dos objetivos da organização.

Da intercessão entre a análise dos recursos humanos com a análise das tarefas é que são identificadas as necessidades de treinamento.



**Figura 8 - Diagnóstico de Necessidades de Treinamento (Gil, 2001).**

Dessa forma, Chiavenato (1992) mostra que atualmente empresas buscam uma gerência participativa, ou seja, pessoas são sujeitos ativos da gerência, que guiam, controlam para alcançar os objetivos organizacionais. Assim, para conseguir a mudança do modelo de gerenciamento de pessoas para gerenciar “com” pessoas é necessário, segundo o autor:

- 1) Desmontar a estrutura organizacional, tornando a organização mais flexível, menos hierárquica e rígida;
- 2) Mudar a cultura organizacional, sintonizando as atitudes, decisões e ações da empresa aos dias atuais;
- 3) Abrir-se às pessoas, adotando uma administração transparente e cristalina;
- 4) Concentrar-se no “*core business*”, ou seja, na real aptidão da empresa;
- 5) Eliminar o supérfluo e ser objetivo;
- 6) Mudar sempre, no sentido de desenvolver-se, aprender e adaptar-se a novas condições que sempre surgem.

*“Gerenciar pessoas é chegar a um alto grau de cooperação e comprometimento, e isto é mais do que gerenciar pessoas: é gerenciar com pessoas”* (Chiavenato, 1992, p. 252).

### **III.2.2 - UNIVERSIDADES CORPORATIVAS NA ERA DA GESTÃO ORGANIZACIONAL**

A missão de uma Universidade Corporativa (UC) é formar e desenvolver talentos na gestão de negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (criação, assimilação, difusão e aplicação), através de um processo de aprendizagem ativa e contínua. O objetivo principal desse sistema é o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio.

De acordo com Eboli (2002), um projeto de UC bem sucedido necessita de oito princípios e práticas, os quais:

- 1) Ações e programas educacionais concebidos com base na identificação das competências críticas (empresariais e humanas);

- 2) O sistema de gestão do conhecimento estimula o compartilhamento de conhecimento e a troca de experiências;
- 3) Intensiva utilização da tecnologia aplicada à educação: “aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”;
- 4) Forte compromisso da empresa com a cidadania empresarial;
- 5) Veículo de fortalecimento e disseminação da cultura;
- 6) Líderes e gestores se responsabilizam pelo processo de aprendizagem;
- 7) Na avaliação dos resultados dos investimentos em educação são considerados os objetivos do negócio; e
- 8) Formação de parcerias com instituições de ensino superior.

Assim, a universidade corporativa deve ser situada como um espaço de intercâmbio de conhecimento entre o ambiente empresarial e o ambiente acadêmico. O que interessa é o vínculo da atividade empresarial com o pioneirismo da pesquisa acadêmica, tendo em vista treinar pessoas numa dimensão de educação continuada, com o respaldo da universidade. Assim, em vez de catedráticos, a empresa ganha funcionários tanto atentos à realidade dos negócios quanto capazes de gerar resultados de alta qualidade e de atualidade indiscutível para a empresa (Chagas, 2004).

### **III.2.3 - ANDRAGOGIA: APRENDIZAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA**

Andragogia é um termo usado para designar “ensino para adultos”. Um caminho educacional que busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, e entendê-lo como um ser bio-psico-social. Busca promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação. O adulto, após absorver e digerir conteúdos, aplica-os. É o aprender através do fazer, o “aprender fazendo”, segundo Goeks (2003), Rogers (1972) e Freire (2000).

Larrosa e Kohan (*apud* Goeks, 2003), na apresentação da coleção “Educação: Experiência e Sentido”, falam da importância da experiência do aprendizado, pois é ela que dá sentido a educação. Deve-se educar para transformar o que se sabe e não apenas para transmitir conteúdos, reproduzindo-os.

Freire (2000) também faz uma crítica às pedagogias tradicional e tecnicista, usando a expressão “educação bancária”, na qual a educação é o ato de depositar, de



transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nesta concepção de educação, a criticidade dos educandos é desestimulada e estes se tornam sujeitos passivos na aprendizagem, o que satisfaz, segundo Freire, os interesses dos opressores.

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação (...) não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (...) Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (Freire, 2000, p.67 e 70).

Assim, voltando ao conceito de Andragogia, foi em 1926, com a Associação Americana para Educação de adultos que iniciou-se pesquisas acerca de melhores formas de educar adultos, influenciadas pelos escritos de John Dewey e de Eduard C. Lindeman em “O significado da educação para adultos: nosso sistema acadêmico deve amadurecer em ordem inversa” (Conner, 2004). Antes, porém, o modelo pedagógico onde professores assumiam responsabilidades pela tomada de decisões sobre o que se iria aprender, como isto seria aprendido e quando se daria este aprendizado, era o método dominante. Existia um culto ao ensino formal, que valorizava a crença de que a inocência da criança não deveria ser “tirada” através da aprendizagem, ou seja, o livre conhecimento seria prejudicial. Dewey começou a enfatizar o aprender através de várias atividades, ao invés das tradicionais formas de ensino curriculares, existentes na época.

Lindeman (1926 *apud* Goeks, 2003), identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje, estes pressupostos fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

1) Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Daí o fato destes serem os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;

2) A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida. Assim, as unidades apropriadas para a organização de um programa de aprendizagem são as situações de vida e não as disciplinas “fechadas”;

3) A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender. Dessa forma, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;

4) Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto-dirigidos. Daí o papel do professor, ou facilitador da aprendizagem é o de engajar-se no processo de mútua

investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;

5) As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade. Assim, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Percebe-se assim, uma forte congruência entre estes pressupostos desenvolvidos por Lindeman e a visão de educação e aprendizagem compartilhada pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers (1972; 1985) – fundador da Abordagem Centrada na Pessoa – e o educador brasileiro Paulo Freire (2000).

Pesquisas de Miller apresentadas por Goeks (2003) atestam que estudantes adultos aprendem apenas 10% do que ouvem, após 72 horas, e são capazes de lembrar 85% do que ouvem, veem e fazem, após as mesmas 72 horas. Percebe-se, portanto, que não basta apenas o envolvimento do ser humano na esfera do “pensar”, através de estímulos lógicos e racionais. É necessário também que se dê o envolvimento na esfera do “sentir”, proporcionando estímulos interiores e emocionais. Desta maneira, o “sentir” estimula o “querer”, transformando em vontade e ação (Goeks, 2003).

Assim, esta visão da aprendizagem dos estudiosos da Andragogia remete ao que Rogers (1972) postula como “aprendizagem significativa”. As contribuições deste autor e de Paulo Freire, no âmbito da educação de adultos, serão discutidos a seguir.

#### **III.2.4 - CONTRIBUIÇÕES DE CARL ROGERS E PAULO FREIRE À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Apesar de ser mais conhecido por seu trabalho clínico – na abordagem centrada na pessoa – o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987) trouxe vasta contribuição para a área educacional. Em toda a sua obra, há manifestações críticas aos modelos educacionais tradicionais e propostas de desenvolvimento de uma pedagogia que contemple a aprendizagem significativa.

Em “Liberdade Para Aprender” (1972), Rogers fala de aprendizagem como algo experiencial, que ocorre na *experiência vivenciada, envolvendo emoções*. E é isso que, para Rogers, seria a *aprendizagem significativa*, que seria auto-iniciada, avaliada pelo

aprendiz, e sua essência seria a significação. Ele a diferencia da aprendizagem teórica<sup>1</sup>, onde o aprendiz é instruído a fazer ou assimilar algo sem maior compreensão (Rogers, 1972).

Segundo Rogers (1985), “(...) *O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, como se adaptar à mudança; o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança*” (p.65).

Assim, Rogers (1985) recomenda mudar o foco do ensino para a facilitação da aprendizagem, ou seja, não se preocupar tanto com as coisas que o aluno deve aprender ou com aquilo que vai se ensinado, mas sim com “o como”, “porque” e “quando” aprendem os alunos, “como se vive e se sente” a aprendizagem, e quais as suas conseqüências sobre a vida do aluno.

Neste contexto, o papel do professor é o de facilitador, não havendo intervenção, porque esta é inibidora da aprendizagem. O professor deve ajudar o aluno a se organizar, visando facilitar aos alunos os meios de buscarem o conhecimento por si mesmos.

Assim, Rogers (1985, p.125-132) mostra o que um professor que se propõe a ser *facilitador da aprendizagem significativa* deverá considerar:

- liberdade para a curiosidade do aluno, permitindo que este se remeta a novas direções ditadas pelos seus próprios interesses e abrindo tudo ao questionamento e à exploração;
- como qualidades que facilitam a aprendizagem, talvez a mais básica seja a atitude de autenticidade do facilitador. O professor sendo ele mesmo com os alunos, tendo uma atitude honesta e real quanto ao que sente e pensa em relação àquilo que é produzido pelos alunos, a probabilidade de obter sucesso é maior;
- que o facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança com relação ao aluno, suas opiniões e seus sentimentos. Isso faz com que o aluno sintam-se importante, um indivíduo diferenciado e não apenas mais um; e

---

<sup>1</sup> Entende-se por aprendizagem teórica, aquela onde o aluno não vivencia e significa, na prática, aquele conhecimento que está aprendendo. Por isso Rogers (1972) usa o termo “teórica”, pois é uma aprendizagem que se limita à teoria.

- a compreensão empática, que significa colocar-se na posição do aluno para compreender suas reações frente àquilo que lhe é apresentado no processo de aprendizagem.

Como métodos de trabalho, indicados por Rogers (1985, p.155-168), temos alguns abaixo:

- trabalhar problemas significativos para os alunos;
- colocar a disposição do aluno, os recursos relevantes a suas necessidades de aprendizagem: livros, artigos, revistas, espaço físico para trabalhar, laboratório, vídeos, músicas, mapas, palestras, pesquisas etc;
- fazer contratos com os estudantes, nos quais estes estabeleçam seus objetivos e seus planos. Isto os ajuda a estabelecer metas que orientem o caminho a percorrer, e são úteis para solucionar dúvidas, reduzindo a insegurança do aluno;
- inserção e envolvimento dos alunos com a vida e os problemas da comunidade;
- incentivo à troca de experiência entre pares, onde eles possam se alternar no papel de facilitar a aprendizagem do outro. Permitir que os alunos escolham se querem trabalhar por sua conta, de forma auto-dirigida, ou pelo método convencional;
- incentivar atividades de pesquisa, dando aos alunos orientações sobre métodos e técnicas de investigação;
- eventualmente a instrução programada pode ser utilizada como ferramenta para aquisição de informações tais como: operar microscópio, introdução à estatística etc.;
- os grupos de encontro (T-Group) se constituem em um recurso que, se bem utilizado, serve para reduzir defesas e ambições que dificultam a comunicação e a expressão entre os alunos; e
- utilizar a auto-avaliação, que se constitui em um dos meios para tornar a aprendizagem auto-iniciada também uma aprendizagem responsável. O facilitador e os alunos chegam a um acordo sobre as maneiras de cada um se avaliar, incluindo critérios a serem seguidos, percepção de pontos fortes e fracos etc.

Paulo Freire é visto também como forte contribuição ao estudo da educação de adultos. Seu livro “Pedagogia do Oprimido” (a 1ª. edição publicada em 1968) nasce em meio aos duros anos de ditadura militar brasileira, durante a qual o próprio autor foi preso e exilado. O educador foi um dos primeiros a desenvolver técnicas de

alfabetização de adultos, e por isso, seu nome tem prestígio internacional na pedagogia e na andragogia.

Paulo Freire foi o primeiro a aplicar as palavras *conscientização e conscientizar* no campo da pedagogia. Segundo Freire, havia um “medo da liberdade”, medo de que a conscientização das massas, as levassem a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “*sensação de desmoronamento total do mundo em que estavam esses homens*” (Freire, 2000, p. 24). Para ele, a conscientização possibilita ao sujeito inserir-se no processo histórico, inscrevendo-o na busca de sua afirmação. E é a partir dessa conscientização que se daria a educação realmente libertadora, pois “*a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais (...) que são componentes reais de uma situação de opressão*” (Freire, 2000, p.24).

Percebe-se, portanto, que a crítica ao modelo tradicional e as propostas para um modelo humanista se assemelham na visão dos dois autores.

Ambos criticavam a postura passiva do aluno no modelo de educação tradicional, conforme vemos nos trechos abaixo:

*“Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”* (Freire, 2000, pp. 58 e 59).

*“Os professores são os possuidores de conhecimento, os alunos são os supostos recipientes. (...) Os alunos sentam-se com caderno e lápis na mão, esperando pelas palavras sábias. Há uma grande diferença de status entre educadores e alunos”* (Rogers, 1983, p 93).

Além dessas aproximações, quanto à forma como percebem a educação tradicional, os dois autores percebem também, o quanto suas idéias são ameaçadoras ao poder hierarquicamente constituído.

Portanto, para finalizar a comparação entre esses dois textos é válido mostrar dois trechos que deixam claro o quanto se aproximam as visões dos autores sobre qual deveria ser a “*pré-condição*” para um educador se tornar verdadeiramente humanista. Ambos falam aí, em criar condições de facilitação da aprendizagem através da confiança mútua, que ajudará no desenvolvimento da autonomia no saber:

“Um educador humanista, revolucionário, (...) deve orienta-se no sentido da humanização de ambos [educadores e educandos]. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 2000, p. 62).

“O primeiro aspecto fundamental é, basicamente, uma pré-condição. (...) Os líderes, ou pessoas percebidas como representantes da autoridade na situação [facilitadores], são suficientemente seguras interiormente e em seus relacionamentos pessoais, de modo a confiarem na capacidade das outras pessoas de pensar, sentir e aprender por si mesmas. Quando essa pré-condição existe, os aspectos seguintes tornam-se possíveis e tendem a ser efetivados” (Rogers, 1983, p. 96).

### III.2.5 - COMPARAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA RELACIONADA A PRÁTICA ANDRAGÓGICA

Na tabela 3, abaixo, pode-se visualizar comparativamente as diferenças e as semelhanças entre as visões dos especialistas nos modelos Pedagógico e Andragógico, no que diz respeito: ao papel da experiência na aprendizagem; à vontade de aprender; à orientação da aprendizagem; e à motivação para aprender (Knowles, 1984).

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Papel da Experiência	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua

Aprender	critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares	utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas.	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
Motivação	A motivação para a aprendizagem fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor.	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc).

**Tabela 3 - Comparação entre o Modelo Pedagógico e Andragógico (Knowles, 1984).**

Quanto à prática da andragogia, Goeks (2003) atesta que a utilização do modelo nos cursos universitários é uma forte tendência atualmente. Apesar da rigidez dos programas é possível implementar algumas práticas andragógicas capazes de facilitar o aprendizado e estimular o desenvolvimento e amadurecimento dos jovens estudantes universitários - partindo do pressuposto de que em média, os universitários não são todos adultos, sendo alguns ainda adolescentes.

Nas mesmas pesquisas citadas anteriormente, Miller (*apud* Goeks, 2003) observou que as informações lembradas são as recebidas nos primeiros 15 minutos de aula. Percebe-se a importância, portanto, de evitar uma longa explanação.

Observemos abaixo uma sugestão de metodologia, apresentada por Goeks (2003), muito semelhante àquela apresentada por Rogers (1985) no tópico anterior:

**Passo 1)** O conceito deve ser oferecido, lembrando que o conteúdo maior virá das experiências. Uma explanação de até 50 minutos torna-se aceitável.

**Passo 2)** Os participantes são convidados a se dividirem em grupos (no máximo de 5 alunos) para discutir o conteúdo e associá-lo com a realidade. Uma forma de fazê-lo é utilizar um texto (reportagem, caso, etc.) e solicitar que o grupo elabore perguntas para serem discutidas em plenário. As perguntas não podem ser fechadas, elas precisam estimular o debate e a troca de experiências e percepções. Desta forma o grupo digere o conteúdo e o pratica.

**Passo 3)** Cada pergunta que é colocada no plenário é discutida. Os conceitos são expandidos e as respostas compartilhadas.

**Passo 4)** Após as perguntas respondidas, o facilitador faz uma retrospectiva extraíndo do grupo as ações e conclusões compartilhadas.

Uma forma de manter a seqüência e resgatar algo que não foi totalmente digerido é, ao longo do processo, anotar os tópicos e perguntas abordados no quadro.

A postura do facilitador é de estimular o grupo a seguir o caminho do aprendizado (Goeks, 2003). Percebe-se assim, que estes passos descritos cabem tanto à aprendizagem de jovens e adultos em instituições de ensino, como à aprendizagem organizacional.

Assim, Goeks (2003) mostra que os métodos andragógicos têm sido utilizados em empresas de todo o mundo. Os conceitos estão sendo expandidos para a gestão de pessoas, planejamento estratégico, marketing, comunicação, processos de qualidade, etc.

Desde simples reuniões até complexos projetos de planejamento estratégico estão seguindo métodos baseados em conceitos andragógicos. As empresas já perceberam as vantagens e rapidamente implantaram programas de formação para transformarem seus funcionários em facilitadores permanentes dentro da organização.

A missão do facilitador está em estimular os participantes a um posicionamento ativo no aprendizado, provocar experiências, estimular a capacidade de auto-avaliação e de trabalho em equipe, evitando a passividade e o esmorecimento.

A andragogia se aplica a qualquer forma de aprendizado para adultos e tem sido extensivamente usada no modelo de programas de treinamentos organizacionais, especialmente para domínios "soft skill" (habilidade sensível), como desenvolvimento gerencial.



Knowles (1984) fornece um exemplo de aplicação dos princípios da andragogia para o modelo de treinamento em computador pessoal:

- 1) Existe uma necessidade de explicar porque coisas específicas estão sendo ensinadas (certos comandos, funções, operações etc.);
- 2) A instrução precisa ser orientada para o trabalho, em vez de ser direcionada para a memorização, ou seja, as atividades de aprendizado devem estar no contexto de tarefas comuns a serem realizadas;
- 3) A instrução deve considerar a grande faixa de diferentes *backgrounds* dos aprendizes. Materiais e atividades de aprendizado devem levar em conta os diferentes níveis e tipos de experiência anterior com computadores.
- 4) Como adultos são auto-direcionados, a instrução deve permitir que aprendizes descubram as coisas por si sós, fornecendo orientação e ajuda quando erros são cometidos.

Portanto, as ações descritas por Knowles (1984) partem da visão diferenciada da andragogia a respeito do que deve ser entendido como educação de adultos. Esta visão contempla que adultos precisam estar envolvidos no planejamento e avaliação de suas instruções; a experiência, inclusive os erros, fornecem a base para as atividades de aprendizado; adultos são mais interessados em aprender matérias que têm relevância imediata para seu trabalho ou vida pessoal; e finalmente, o aprendizado adulto é centralizado no problema, em vez de ser orientado para o conteúdo.

## **IV - CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Tive, entre 2002 e 2005, a oportunidade de coordenar a implantação de um Sistema de Educação Corporativa na sede de uma grande organização empresarial ligada ao segmento da energia. No espaço onde pude experimentar as minhas técnicas de gestão tive acesso a catorze empresas dessa organização. As empresas estavam espalhadas por catorze estados, indo do norte ao sul do país, sendo que para todas elas pude estabelecer um mesmo portfólio de competências. A intenção era a de usar a gestão da educação corporativa para aplicar o desenvolvimento de competências e medir as proficiências por toda a empresa, garantindo junto à alta administração o compromisso de formalizar o controle do capital intelectual no departamento de recursos humanos, mantendo atualizados os bancos de dados de conhecimento e os portfólios de competências, com base em práticas de identificação, retenção e disseminação de conhecimentos, além de produzir uma considerável oferta de soluções educacionais que foram oferecidas aos indivíduos da organização. O modelo de gestão sugerido por mim estava sustentado por seis etapas principais, conforme a descrição a seguir:

### **IV.1 - O MOMENTO DA EMPRESA**

A empresa atravessava o final de uma difícil fase de pressões políticas quando uma seqüência de acidentes de grande monta, envolvendo algumas mortes e grandes distúrbios ao meio ambiente, fez com que a sociedade questionasse a própria competência e os princípios da empresa no trato de sua produção.

As pressões do governo e da própria sociedade, intensos por um período de dois anos, provocaram uma reação forte de reestruturação de conceitos, principalmente com o interesse de conscientização dos empregados para o problema de ordem política e para um constante estado de alerta para que outros acidentes não voltassem a acontecer.

A sociedade passou a questionar a competência da força de trabalho da empresa, se perguntando se havia treinamento e especialização nas atividades operadas por ela. Outro questionamento que não demorou a surgir, foi relacionado à gestão do negócio, colocando em dúvida se os acidentes estavam sendo causados por profissionais contratados. Contudo, apesar de notoriamente ser conhecida a insuficiência de

competências para atividades envolvendo alta tecnologia, logo ficou claro que os acidentes estavam relacionados ao pessoal próprio da empresa.

O que de fato havia naquele momento não era uma incapacidade ao trabalho, mas era hora de rever alguns procedimentos quanto à manutenção e o acompanhamento dos equipamentos e processo operacionais da empresa. De qualquer modo, isso também passava pelo desenvolvimento da competência das pessoas e era necessário, em função da crise estabelecida, expor alguns indicadores de qualidade.

Foi nessa época que eu entrei no projeto. A minha experiência estava centrada na prática operacional e em conhecimento de gestão que eu havia adquirido recentemente na escola. Não tinha experiência em processo de treinamento em massa e nem em programas de educação profissional.

A missão era a de criar um sistema de certificação profissional, algo que reconhecesse formalmente a competência das pessoas. Na verdade, a intenção não era expor as práticas de treinamento e nem justificar os acidentes como o fruto do acaso, mas determinar, a partir da aplicação de testes, qual o nível de conhecimento de seus profissionais.

Por ser oriundo dos níveis mais operacionais da empresa, eu sabia que tudo aquilo, de certa forma, se referia a mim. Não que a minha convocação tivesse uma relação direta entre o que eu desempenhava na empresa até ali, mas tinha relação com o que eu deveria fazer como coordenador de certificação profissional naquele momento em diante.

Eu conhecia bem a formação das pessoas que trabalhavam comigo na empresa da qual eu havia sido convocado, e tinha uma boa idéia de que o que eu sabia valia para as outras empresas do grupo, só não tinha a certeza. O que eu tinha a certeza é que não havia um sistema formal de treinamento voltado às especificidades operacionais desempenhadas por mim e pelos meus colegas, apenas tínhamos treinamentos de questões correlatas, com pouquíssimo material de estudo.

Naquela primeira missão, o segmento de profissionais que eu deveria integrar era o de operação de processos. Aquela ocupação possuía algumas características especiais. Além de ser considerada a atividade essencial da empresa, sem a qual as máquinas e sistemas de produção não poderiam operar, era também uma ocupação sem

precedente nas escolas e instituições de educação profissional no mercado. Não havia um curso ou uma faculdade pronta para ministrar aquele tipo de ocupação.

A insuficiente oferta de instituições de ensino para a formação desse tipo de mão-de-obra existia e existe até hoje em detrimento da concentração desse tipo de profissional especificamente na empresa em questão. Além disso, a complexidade dos sistemas de produção manobrados por esses profissionais são de difícil simulação em um ambiente de laboratório escolar.

Dentro da empresa, apesar dos esforços para a criação de conhecimento explicitado, não encontrei algo com diversidade, profundidade e organização suficiente para que houvesse um sistema de formação profissional ou uma avaliação de competência profissional. Para esse nicho de profissionais havia apenas um conjunto de procedimentos operacionais, visando salvaguardar comportamentos e ações de interferência nos processos, mas havia muito pouco sobre o por quê, o quê ou como eram os processos em que eles trabalhavam. Essa era uma deficiência que permitia apenas uma visão empírica dos processos produtivos e pouca reflexão sobre seu comportamento e pontos de melhorias.

O pouco conhecimento explicitado me dava uma outra percepção: o investimento em retenção e disseminação de conhecimentos era insuficiente, assim como a integração das pessoas intra-empresas do grupo também.

O paradoxo disso tudo é que a organização não fazia significativas contratações nos últimos dez anos, desde que tinha criado um programa de demissão voluntária que levou grande parte dos especialistas em fim de carreira. Pensei várias vezes em convocar essas pessoas para o trabalho de construção do meu modelo de educação corporativa, mas elas desapareceram ou estavam com os conhecimentos muito defasados.

## **IV.2 - ABRANGÊNCIA: AS DISTÂNCIAS FÍSICAS E A CULTURA ORGANIZACIONAL**

Até o momento em que foram desenvolvidos os trabalhos do programa de educação corporativa, a empresa tinha catorze fábricas espalhadas por catorze estados do país, além de algumas bases localizadas em alguns países da América Latina. As distâncias físicas, as regionalidades e o próprio tamanho e grau de complexidade das

fábricas, que eram superiores na medida em que avançávamos para o sul, foram influências determinantes no processo de construção das bases do programa de educação profissional corporativa.

As distâncias físicas sempre foram grandes obstáculos para a criação e manutenção dos recursos do programa. Naquele contexto, eu não acreditava que qualquer sistema de integração ou colaboração, baseado em sistemas computacionais, pudesse romper a primeira barreira da troca de informações e estabelecimento de consensos frente a tantos conceitos técnicos. Como dito anteriormente, o conhecimento organizado, produzido a partir da integração entre os profissionais de diferentes fábricas, não era uma prática muito disseminada na organização.

A crença era por um encontro de representantes que fossem reconhecidos pelas comunidades técnicas de cada fábrica. O encontro visando debates, apresentação de materiais informativos e voltados à qualificação profissional, na busca pelo consenso e posterior criação de estruturas de educação profissional, parecia o caminho mais viável e mais rápido para a estruturação do programa. Vale ressaltar que, além dos problemas relatados, é de se esperar que muito dos conhecimentos explicitados não estivesse em meio eletrônico e as pessoas, todas eminentemente técnicos, não estavam acostumadas ao debate com o objetivo de estabelecer paridades entre expressões, métricas e conceitos de processo.

A logística para identificar as pessoas e conduzi-las para um local de encontro determinou um outro desafio: o tempo limitado para cumprir os objetivos do programa. O tempo estava diretamente associado ao período em que os profissionais estariam afastados da produção, e à meta para a entrada em operação dos produtos e serviços do modelo de gestão da educação profissional corporativa que eu havia proposto.

Dependendo do ponto de encontro e a fábrica onde o profissional era lotado, grandes distâncias seriam percorridas em todas as oportunidades em que o trabalho de construção do modelo de educação profissional necessitasse. Por outro lado, o risco por um insucesso dependia do aproveitamento que cada encontro proporcionaria. No começo, as pessoas estariam se encontrando para nivelar conceitos e aprender a formatar estruturas de educação profissional, mas, depois, os encontros estavam relacionados à efetiva construção das estruturas, visando à construção dos sistemas de retenção e disseminação de conhecimentos.

Outro aspecto relevante desse movimento foi o da regionalidade e a complexidade das fábricas. Contudo, cabe ressaltar que, indiferentemente da posição geográfica, herança cultural ou complexidade das fábricas, algumas pessoas foram tão marcantes durante todo esse processo, a ponto de assumirem uma liderança para o seu grupo de trabalho e para os demais. Essa foi a contribuição especial das pessoas que acreditavam no processo educacional e possuíam uma formação de caráter tipicamente associada à liderança de grupos e ao empreendedorismo.

As fábricas localizadas nas regiões sul e sudeste são as maiores e mais complexas, e as fábricas das demais regiões do país são um pouco menores. Essa diferença foi durante um curto espaço de tempo um ponto de diferença entre as equipes de trabalho. Aqueles que trabalhavam nas fábricas mais complexas pareciam possuir um diferencial intelectual, muito provavelmente em função de algumas diferenças tecnológicas naturalmente relevantes nas fábricas com maior complexidade, entretanto as discussões nos grupos de trabalho logo permitiam um nivelamento de entendimento que, na maioria esmagadora das vezes, independia da região ou complexidade da fábrica.

As regionalidades trouxeram algumas expressões diferentes para alguns significados comuns, mas não foram um grande obstáculo. As expressões e o próprio “dialeto” utilizado nas fábricas era bastante comum. Na verdade, as expressões utilizadas no ambiente operacional derivavam de expressões da língua inglesa. Por exemplo, a expressão “*by pass*” era escrita e falada corretamente, mas sua aplicação no cotidiano de trabalho poderia ser apresentada por “*eu by passei*” ou “*foi by passado*” etc.

Finalmente, o registro de maior importância é o de que os diferenciais tecnológicos ou as possíveis diferenças de hábito das diferentes regiões do país não foram fatores dificultadores para o sucesso do trabalho.

### **IV.3 - PERFIL DA OCUPAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Como mencionado anteriormente, o segmento de profissionais que deveria ser contemplado inicialmente pelo meu modelo de gestão da educação corporativa era o de operação de processos. Aquela ocupação é considerada a atividade essencial da empresa, sem a qual as máquinas e sistemas de produção não poderiam operar.

O pessoal de operação, profissionais que trabalhavam e trabalham unicamente para a empresa em questão, não possuíam escolas e instituições de educação profissional para a sua formação, e o seu conhecimento não estava suficientemente explicitado e organizado na empresa. A consequência disso era a vulnerabilidade na oxigenação e qualificação dessa importante parcela da força de trabalho na organização.

Por ocasião das contratações, a empresa recrutava unicamente por concurso. A formação desses profissionais, distinta entre uma fábrica e outra, iniciava com um curso aplicado por aposentados da mesma ocupação e de ocupações correlatas. Esse processo de capacitação era bastante interessante e muito rico do ponto de vista da troca de experiências, mas não era pedagogicamente estruturado e nem possuía qualquer unidade com as demais empresas espalhadas pelo país, o que representava uma espécie de *não-conformidade*” do ponto de vista da qualidade.

Ultrapassada a etapa da formação em sala de aula, um processo de estágio supervisionado era iniciado junto às máquinas e processos de produção. Os integrantes começavam trabalhando em regime diurno, mas logo eram transferidos para o regime ininterrupto de revezamento de turno, trabalhando em períodos de manhã, tarde e noite, dependendo de uma escala específica para a função.

Um detalhe fundamental é o de que esses profissionais, totalizando cerca de 5.000 indivíduos, embora considerados de uma mesma ocupação, podiam estar dedicados a cinquenta especialidades diferentes. Ou seja, cada operador podia executar uma atividade que, em sua especificidade, diferenciava-se profundamente das demais. Qualquer que fosse o trabalho de educação corporativa, teria que haver uma segmentação de até cinquenta formas.

Os “tipos” de operadores estavam diretamente relacionados aos tipos de processos produtivos da organização como um todo. Em cada fábrica, havia parte desse portfólio de ocupações, por isso não encontrávamos todos os tipos de ocupações numa mesma fábrica.

Já na fase de recrutamento dessas pessoas, durante os concursos, identificávamos 25% da massa de entrantes com formação de nível superior, enquanto 75% possuíam formação de nível médio técnico. Entre todos os aprovados no concurso, verificávamos ainda 25% do total com fluência em pelo menos um idioma estrangeiro. Esses números denotavam, já naquela época, o bom nível de profissionais iniciantes.

#### **IV.4 - NOVA PROPOSTA PARA O PROJETO CORPORATIVO**

Diante desse contexto a melhor oportunidade era a de criar um sistema de gestão da educação corporativa ao invés de um sistema de avaliação, que pouco representaria para os profissionais, e com benefícios duvidosos para a empresa.

Ultrapassada a etapa de negociações de uma nova proposta de trabalho com a empresa, ficou estabelecido que:

1. O projeto teria como base a gestão do conhecimento e a gestão por competências;
2. Seriam mapeadas as atividades da ocupação de operador, identificando tipos de atividade, localizações, quantitativos e diversas taxas referentes a idade, tempo de serviço e para aposentadoria etc.;
3. Para cada atividade seriam produzidos instrumentos para o encapsulamento de conhecimentos e a disseminação de competências;
4. Entidades da área de educação seriam integradas em apoio ao projeto;
5. Todos os trabalhos desenvolvidos seriam de abrangência nacional, tornando o processo corporativo.

A dinâmica do trabalho teve início com o levantamento das atividades de processo existentes nas fábricas, comparando os resultados com os registros da sede da empresa. Em seguida, alguns especialistas dos diversos processos produção foram consultados quanto ao levantamento feito no primeiro momento. Nessa fase o levantamento foi esmiuçado, especificando a forma com que a atividade dentro de cada processo era subdividida.

Para efeito de nomenclatura de projeto, os grandes segmentos de produção foram chamados de processos. As divisões, áreas onde os operadores estão lotados, foram chamadas de sistemas. Finalmente, as áreas de trabalho, subdivisões dos sistemas, locais onde os operadores desempenham os requisitos da sua ocupação e especialidade, foram chamadas de subsistemas. A competência dos operadores foi avaliada ao nível dos sistemas, mas considerávamos os subsistemas como grandes áreas de conhecimentos de cada sistema.

Tendo esse primeiro mapeamento dos perfis da atividade dos operadores, contratei algumas entidades de ensino visando extrair os conhecimentos de cada tipo de



atividade para a posterior criação de instrumentos de encapsulamento de conhecimentos e disseminação de competências. Na verdade, num primeiro momento, foram contratadas duas respeitadas entidades da educação.

A primeira, uma universidade com grande destaque em engenharia de processos, teria como papel consolidar o conhecimento de cada especialidade, através de dados, informações, debates e referências de conhecimentos explicitados em diversas literaturas espalhadas pelo mundo, e nas literaturas que a empresa pudesse oferecer.

A segunda, uma escola com grande destaque na educação profissional técnica de nível médio, teria como papel a consolidação do mapa de perfil de atividade, detalhando as competências relacionadas a cada especialidade, servindo de apoio ao trabalho de organização de conhecimentos da universidade. Além disso, a escola técnica deveria criar, com base nos conhecimentos organizados e estruturados pela universidade, instrumentos para a disseminação das competências por todas as fábricas, por todas as especialidades.

O trabalho das entidades de educação começou em um workshop, totalizando seis até o final do projeto, mas diversos outros encontros, mini-workshops, foram realizados na universidade e na escola, contemplando as cinquenta especialidades. Os profissionais, média de dez integrantes divididos pelos cinquenta grupos de especialidade, representaram a massa de 5.000 profissionais até o final do projeto, quatro anos mais tarde.

Durante esse período foram criados, a partir do conhecimento retido pelo programa, diversas publicações, banco de questões diagnósticas, cursos, programas de formação e capacitação para operadores etc. Esses produtos incorporaram o sistema de educação corporativa, dando unidade aos processos de desenvolvimento de recursos humanos para a ocupação de operador.

#### **IV.5 - PRÁTICA DE DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS**

Assim como se deu a parceria com entidades de educação para estruturar o conhecimento e as competências da empresa, também fiz a contratação de outras entidades de ensino para a disseminação dos conhecimentos e boas práticas assimiladas na etapa de retenção estruturação do programa de educação.

Em cada estado onde havia uma fábrica, também havia um convênio com uma ou duas entidades de ensino, visando à aplicação dos produtos e serviços do programa de educação corporativa. A dinâmica tinha início quando a fábrica de um determinado estado necessitava de algum serviço de educação profissional. Tomando como exemplo a entrada de novos operadores, a fábrica solicitava a central do programa de educação corporativa um curso de formação de operadores. A central enviava os materiais didáticos e disponibilizava os instrutores que haviam sido treinados no programa em diversos estados do país, usando a estrutura da entidade de educação conveniada. Os laboratórios das escolas conveniadas e a própria fábrica serviam de ambiente de experimentação para o curso.

Esse tipo de metodologia de disseminação funcionou como uma rede, disponibilizando a qualquer data, recursos que antes representariam um grande encargo e custo para a fábrica. Além disso, através dessa prática, de posse de uma série de produtos e serviços, o movimento de identificação, retenção, disseminação e uso dos conhecimentos da empresa passou a existir. Sistemáticamente, em função de outros momentos de encontro e colaboração técnica, novas publicações e demais produtos e tecnologias de educação profissional foram criados.

O convênio com entidades de educação não só proporcionou flexibilidade e disponibilidade de serviços, como deu a todo esse processo o profissionalismo e a qualidade necessária. Também, através da geração e distribuição de produtos e serviços corporativos, foi possível manter a padronização e grau de adequação dos serviços de educação a especificidade das fábricas, sustentando ainda o portfólio de diferentes especialidades dos operadores.

#### **IV.6 - SISTEMA DE CONTROLE DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Com o desenvolvimento das etapas do programa de educação corporativa e, conseqüentemente, com o aumento dos dados, informações e outros registros relativos ao controle das atividades de educação corporativa, começou a ser desenvolvido um sistema corporativo de controle, com acesso via intra e extranet.

Todas as fábricas, entidades de educação para a retenção e disseminação de conhecimentos, bem como a minha supervisão geral estavam integradas. O sistema armazenava todos os dados e informações do processo e auxiliava no controle dos eventos de educação. Cursos, programas, identificação de instrutores, agendamentos

com entidades de educação, solicitação de materiais, bem como relatórios de desempenho e cronograma de eventos passaram a ser manipulados pelo sistema da educação corporativa.

Não seria possível administrar o programa de educação corporativa, pelo menos com tantos requisitos e níveis de informação, se não tivéssemos construído a ferramenta do sistema corporativo. Do mesmo modo, o manejo do programa seria muito difícil, face a sua abrangência e complexidade, se a ferramenta computacional não fosse de rede, com acesso intra e extranet, permitindo ações de negociação e colaboração.

## **V - MÉTODO DE RETENÇÃO DE CONHECIMENTOS**

O êxito do programa de educação corporativa que implantei se deve ao sucesso da metodologia de retenção e encapsulamento de conhecimentos. Havia uma real importância para que a retenção de conhecimentos fosse feita. Uma grande empresa enfrentava reais dificuldades no manejo da qualificação da sua mais importante mão-de-obra e, considerando o volume de pessoas envolvidas e a abrangência das atividades profissionais desempenhadas por essas pessoas, podemos afirmar que o modelo é válido e aplicado a qualquer outro segmento profissional.

### **V.1 - RECRUTAMENTO DE PROFISSIONAIS PARA RETENÇÃO DE CONHECIMENTOS**

Quando é preciso encaixar um programa de educação corporativa numa empresa de produção, tendo que identificar, reter e encapsular conhecimentos dos profissionais que executam a própria produção, percebemos o quanto difícil é realizar essa tarefa.

Não é possível desfalcocar a produção para atender aos programas de recursos humanos, mas se não há outro profissional para que a produção continue o seu curso normal e o programa de recursos humanos possa ser atendido, é porque a produção já estava desfalcada, mesmo com todos os profissionais disponíveis. Pode ser que a conclusão também seja a de que a área de recursos humanos deixou a produção desfalcada muito antes de pensar em criar programas

Os programas de educação profissional existem para que não falte a competência necessária para o bom andamento da produção, mas os programas precisam ser alimentados e a única forma de fazer isso é disponibilizando os melhores profissionais. Entretanto, para que isso aconteça, a alta administração tem que patrocinar sistematicamente todo esse processo. Foi assim no meu programa de educação profissional, forte e mobilizador quando nasceu, mas enfraquecido quando a alta administração diminuiu seu interesse.

De qualquer forma, ainda que com o total apoio da alta administração, principalmente numa corporação com tantas empresas e representantes, é bastante intensa a negociação com os gerentes para que os seus técnicos estejam longe da produção para prestar serviço aos mecanismos de gestão do conhecimento. Talvez um

trabalho de conscientização da gerência intermediária ajudasse, mas o problema está realmente no dilema de continuar produzindo com segurança e qualidade mesmo sem suas grandes competências. Sinceramente, esse é um problema bastante polêmico e isso está fora do objetivo central deste trabalho.

De qualquer forma, para que o modelo de retenção e encapsulamento de conhecimento funcione, é muito importante que os especialistas de melhor desempenho e experiência compareçam aos grupos de trabalho. É como a fabricação do bom vinho, requerendo as melhores uvas, mas a colheita e o preparo da bebida deve obedecer a uma série de requisitos e, principalmente, prazos.

Dentro dos grupos de trabalho, os profissionais se respeitam pelo conhecimento expressado, mas também pelas patentes que exibem. Os grupos de trabalho ensaiam a explicitação de conhecimentos tácitos, oriundos de sua experiência, de sua vivência, e isso só é possível se o profissional teve tempo e oportunidade para experimentar seus conhecimentos.

Mesmo com o recrutamento dos melhores profissionais da especialidade a ser trabalhada, há uma forte influência nos resultados do trabalho causada pelo tipo de personalidade, capacidade de expressão oral e escrita, e até pelo nível de sensibilização quanto à importância do trabalho. Além disso, como dito anteriormente, a ambiência é fator fundamental para que as pessoas possam produzir. Não é possível combinar as etapas do modelo proposto aqui com os problemas que estiverem acontecendo na empresa, assim como deve haver uma considerável disciplina quanto ao atingimento de metas e prazos durante os encontros, além do absoluto cumprimento dos compromissos assumidos para entrega de trabalhos em encontros posteriores.

## **V.2 - PREPARAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO**

O método para a retenção dos conhecimentos em ambiente profissional corporativo foi idealizado tendo como referências: a integração empresa – escola, o estímulo motivacional e a imersão em ambiente de estudos. Foram promovidos seis workshops principais e uma série de outros menores, complementares, normalmente dentro das próprias instituições de ensino.

Na minha experiência, a opção pelos workshops foi em um hotel simples e confortável, afastado do centro urbano, em contato direto com a natureza, mas com recursos didáticos e eletrônicos. O objetivo era o de buscar o maior rendimento

possível, evitando o desvio da atenção para outras questões, e propiciando a mais intensa atmosfera para o compartilhamento de experiências.

A presença de professores, além de significar uma forte colaboração técnica para o sucesso do trabalho, representava um estímulo para os profissionais. As pessoas se sentiam valorizadas, importantes ao lado de docentes e outras referências profissionais que chegavam de várias partes do país.

Em cada workshop, grupos de profissionais, docentes e pessoal de apoio, totalizando cerca de cento e cinquenta pessoas, referenciavam-se em, aproximadamente, dez equipes de trabalho. Na verdade, as pessoas adotavam a indicação do primeiro documento de perfis de atividades para operadores, produzido quando o programa estava sendo idealizado. Posteriormente, já inseridos nos grupos de trabalho, validavam ou ajustavam a descrição da atividade.

Antes de serem distribuídos entre os grupos de trabalho, eu promovia a abertura do evento discursando sobre a oportunidade que era aquele trabalho para toda a comunidade de operadores. Buscava a motivação das pessoas expondo o desafio e o grau de dificuldade que representava aquele projeto. Pude perceber ao longo do projeto que a motivação foi despertada não somente entre os operadores, mas entre os docentes. Asseguro que a motivação foi fator decisivo para que tudo o que foi construído pudesse existir.

Para os operadores, o significativo era a capacidade de gerar um legado às próximas gerações, poder interferir na redução de acidentes e no aumento do desempenho da empresa através do conhecimento que só eles poderiam disponibilizar. Eu posso garantir que depois daquele trabalho aquelas pessoas passaram a se ver como verdadeiros especialistas, superando o paradigma de empregado de chão de fábrica. Lembro que toda a produção intelectual desses profissionais nunca lhes rendeu qualquer remuneração extra e tudo o que eles produziram, na maioria das vezes, foi em suas casas, fora do horário de trabalho.

Para os professores, o significativo era a oportunidade de conhecer os bastidores dos processos produtivos, agregando mais conteúdo à sua formação. Além disso, a experiência era inédita para todos os professores. Até aquele momento, nunca haviam participado de um programa de retenção e encapsulamento de conhecimentos com aquela envergadura.

Após a abertura do evento e as devidas explicações quanto aos objetivos do encontro, profissionais e professores eram encaminhados às salas onde os debates e os primeiros passos para o encapsulamento de conhecimentos seriam dados. Era como a execução de dez ou quinze workshops ao mesmo tempo.

Em cada sala, além dos profissionais representando as fábricas dispersas pelo país, havia dois professores, um oriundo de uma universidade de engenharia e outro de uma escola técnica. Como mencionado anteriormente, cada professor da escola técnica seria o responsável pela validação dos sistemas e subsistemas de cada especialidade. O professor de universidade seria o responsável pela consolidação dos conhecimentos de seu grupo de trabalho, reunindo o material produzido pelos profissionais, apreciações dos debates, literaturas correlatas já existentes e outros materiais trazidos pelos próprios profissionais.

Para tanto, os profissionais recebiam dos professores orientação quanto à criação de artigos com os relatos de suas experiências e vivências, formulação de perfis profissionais, metodologias para a formulação de questões de diagnóstico de conhecimento e metodologia de pesquisa. Ao final dos workshops, os profissionais sabiam quais materiais deveriam ser criados ou encontrados até o próximo encontro. Durante esse período, os componentes do grupo trocavam mensagens por e-mail, enviavam correspondências com materiais e comunicavam-se por telefone ou vídeo-conferência. Nos grupos de trabalho, planilhas pré-formatas para a composição dos perfis das especialidades eram preenchidas e isso servia de referência para a distribuição das tarefas de levantamento de conhecimentos para cada membro do grupo.

### **V.3 - ENCAPSULAMENTO DE CONHECIMENTOS**

Com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional por toda a organização, o programa de educação corporativa promovia a ampla divulgação e disseminação de seus produtos. Entretanto, o conhecimento trabalhado era restrito ao uso dos profissionais da própria empresa, sendo vedado ao público externo.

O conhecimento trabalhado pelo programa era muito importante para a empresa, algo que até então não havia sido conseguido, mas não era um conhecimento do âmbito estratégico, por isso o nível de proteção exigido não inviabilizava os propósitos da área de recursos humanos. Muitas publicações técnicas foram criadas,

bem como mídias eletrônicas, dicionários técnicos e uma série de atividades de qualificação para atender ao segmento de operação e formação de instrutores.

Tomando como exemplo as publicações técnicas, o processo de encapsulamento de conhecimentos era feito respeitando as seguintes etapas:

- a) Preparação dos docentes;
- b) Preparação dos especialistas;
- c) Validação da planilha de perfil profissional;
- d) Criação do texto bruto através de elementos captados em debates, textos escritos nos grupos de trabalho, e outros textos produzidos pela empresa;
- e) Consolidação e validação do texto bruto pela empresa;
- f) Tratamento de textos e imagens;
- g) Formatação dos textos no formato das publicações do programa;
- h) Validação da publicação pela empresa;
- i) Reprodução.

A preparação dos docentes e especialistas, conforme mencionado anteriormente, estava relacionada ao processo de retenção de conhecimentos. Os docentes assumiam caráter de coordenadores dos grupos de trabalho. A orientação era a de consolidar o mapa de perfil profissional, distribuir a demanda de atividades entre os membros do grupo, e era o responsável pela conclusão do texto bruto, que também era validado pela equipe de trabalho antes de ser validado pela minha coordenação. Já os especialistas recebiam instruções para escrever os textos referentes às atividades de sua ocupação. Recebiam orientação quanto à estrutura e formulação dos textos, considerando principalmente os insumos dos relatos do grupo. Outra instrução que era oferecida aos especialistas era referente à criação de bancos de questões diagnósticas. As questões diagnósticas eram utilizadas para mapear as áreas de conhecimento, indicando as áreas em que o profissional tinha as melhores ou menores proficiências.

O mapa de perfil, criado no início do programa, foi à referência para o recrutamento dos profissionais e dimensionamento das primeiras áreas de conhecimento a serem trabalhadas. Nos workshops, os mapas foram analisados, retrabalhados e consolidados, servindo também de referência para a produção das primeiras



publicações. As publicações técnicas eram chamadas de texto bruto. A execução das publicações estava sob a coordenação dos professores, orientando a entrega de insumos, organizando, ajustando e reescrevendo os materiais.

Vencida essa etapa, o material era enviado a minha coordenação, local onde o material era submetido aos coordenadores técnicos da sede da organização. Os coordenadores de sede analisavam o material, entravam com suas considerações, questionando parte do material ou informando e contribuindo na hipótese de identificação de lacunas de conteúdo.

Em seguida a aprovação do material, o texto era encaminhado para a área de tratamento de texto e imagem. Outros professores organizavam pedagogicamente o texto original, criando a publicação técnica. O texto original tinha uma linguagem e uma organização incompatível com a formatação e a organização de livros didáticos, e esse era o objetivo. Essa forma de encapsulamento sempre foi destinada a disseminação de conhecimentos, retendo conteúdos atualizados e aplicando na força de trabalho, com a pretensão de atingir uma uniformização de competências técnicas nas fábricas.

Nessa etapa eram tratadas ou incluídas imagens, tabelas e outras informações com o objetivo de melhorar a didática dos produtos. Esse trabalho, normalmente, tomava mais tempo do que a criação do texto bruto.

A etapa final era a validação da publicação pela comunidade técnica, incluindo fábricas e sede, seguida da reprodução dos primeiros exemplares que eram distribuídos através dos programas corporativos de qualificação, juntamente com a estrutura de docentes, escolas, laboratórios, estágios, palestras, mídias eletrônicas, simuladores e demais instrumentos destinados à solução educacional.

#### **V.4 - RELATOS E RESULTADOS**

Há uma parte fundamental na construção do modelo de retenção de conhecimentos, mas, paradoxalmente, é a parte mais intangível do modelo. Refiro-me ao aspecto motivacional que permeou o desempenho de professores e especialistas.

Quando mencionei a abertura dos workshops, certamente não consegui expressar com palavras a energia humana de superação, vontade e determinação que tomou conta daquelas pessoas. Essa motivação venciu os limites dos workshops e invadia o cotidiano

das empresas. Não era raro receber telefonemas de várias fábricas que comentavam sobre um turbilhão de movimentos por resgate ao estudo e o aprimoramento profissional. Quando eu aparecia em visita às fábricas, muitas vezes era parado nos corredores por operadores que participavam do trabalho de educação corporativa utilizando o broche com a marca do programa.

Também é verdade que o estímulo dos professores foi diferente do que estimulou os operadores, que eram os especialistas em nos processos de fabricação que estavam sendo trabalhados.

Particularmente entre os professores das universidades, no começo, houve um clima de dúvida com relação ao papel da universidade e o trabalho proposto pela minha organização. Cheguei a ouvir do diretor da universidade algo do tipo: *“A universidade se presta a desenvolver alunos de engenharia de pós-graduação, mas os profissionais da empresa são de nível médio. Não sei se isso será bom para a universidade.”*. Também no começo, entre os professores da escola técnica, a dúvida era com relação a forma, metodologia, que eu estava adotando para tratar tantas especialidades ao mesmo tempo.

Vale o comentário que na universidade, no momento em que a oportunidade surgiu, mesmo sendo uma entidade geradora de conhecimento e tecnologia, faltou a visão do que realmente estava por trás daquele projeto. O momento de autentica integração empresa e escola tinha como desafio a explicitação da tecnologia de operação de uma das maiores empresas do país. Além disso, era a oportunidade de viver um grande processo de gestão do conhecimento, envolvendo várias especialidades, o que significava a validação e revalidação do modelo proposto. Mais tarde, quando o processo ainda estava em curso, ouvi depoimentos de professores, do tipo: *“Nós discutimos muito a planilha de perfil. Acho que agora temos uma boa referência para trabalhar. Eu aprendo muito com esses caras.”*.

Quanto aos operadores, o que posso dizer é que eu disse a verdade durante o contato que tive com eles. Falávamos da forma com que éramos preparados para o trabalho, como enfrentávamos as dificuldades, como poderíamos contribuir para que não tivéssemos acidentes e para que o nosso trabalho pudesse contribuir mais para os resultados da empresa. O momento de dificuldade política enfrentado pela empresa

naquele momento, as mortes e o dano ao meio ambiente causado pelos acidentes intensificou o impacto emocional naquelas pessoas. Por outro lado, diante de tantos cuidados para a execução daquele trabalho, mesmo não sendo conhecedores dos processos de gestão do conhecimento, puderam perceber a responsabilidade e a oportunidade que estava sendo imputada a eles.

Inúmeras vezes, independentemente da minha orientação como coordenador, continuavam trabalhando até altas horas, operadores e professores, mantendo, apesar do cansaço, a vontade de concluir com excelência o trabalho. No encerramento dos workshops, tendo concluído a etapa ali proposta e já tendo agendado os próximos encontros, muitos me solicitavam um espaço na fala de encerramento do workshop para que pudessem também ajudar no encerramento declamando uma poesia.

Encerrar um trabalho profissional declamando uma poesia foi a maior prova de comprometimento e amor pelo trabalho que eu já vi em toda a minha vida.

Nos anos que se seguiram, entre os outros workshops promovidos pela empresa, cerca de 500 (quinhentos) profissionais e 300 (trezentos) professores distribuídos em 5 (cinco) importantes instituições de pesquisa e ensino integraram o programa de educação corporativa da empresa. Diversos instrumentos de educação profissional foram produzidos, entre eles: 180 (cento e oitenta) publicações técnicas específicas, cerca de 7.000 (sete mil) itens de avaliação de conhecimentos, diversos produtos de educação, eletrônicos e impressos, cursos e subprogramas de formação e qualificação profissional, que contemplou outros 15.000 (quinze mil) profissionais entre empregados próprios e contratados num período de 5 (cinco) anos, desde a concepção do programa até a operação das atividades de educação profissional.

Até o último ano do programa, 20 (vinte) outras entidades de ensino foram associadas ao programa para disseminar as competências que eram fornecidas pela matriz da empresa. Nesse movimento, outro significativo contingente de instrutores da empresa, e das próprias instituições de ensino, participaram desse processo.

O programa de educação corporativa da empresa teve o reconhecimento da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Organização Internacional do Trabalho

(OIT) da Suíça e de outras instituições de ensino e empresas no Brasil, Canadá e América do Sul.

## **VI - CONCLUSÕES E TRABALHOS FUTUROS**

Do ponto de vista da gestão, importa chamar a atenção para quatro pontos relacionados à eficácia do método aplicado, o uso de parcerias, o comportamento da cultura organizacional e a atuação da área de recursos humanos.

### **VI.1 - USO DA ESCOLA EM PROCESSOS DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

Sobretudo para atividades de treinamento e apoio a processos de educação profissional, a parceria com as instituições de ensino demonstra eficácia. Deve ser preservada a análise criteriosa quanto a competência da instituição em relação ao tipo de projeto pretendido pela empresa.

No estudo de caso não foi evidenciado qualquer tipo de metodologia relacionada à gestão do conhecimento ou por competências, de modo que a margem de risco fosse reduzida. A contribuição foi estritamente relacionada à organização dos conhecimentos e a consolidação da planilha de perfil profissional.

Os custos de contratação dessas instituições são bastante elevados, embora o projeto fosse considerado de grande proporção, haja vista a quantidade de pessoas envolvidas e a quantidade de produtos que seriam produzidos.

### **VI.2 - EFICÁCIA DO MÉTODO NA RETENÇÃO DO CONHECIMENTO**

O método aplicado atingiu os resultados esperados, como pode ser verificado pelo portfólio de produtos e serviços em atividade, até hoje, na empresa em questão. Os pontos críticos sempre estiveram relacionados a formação dos grupos de trabalho e a velocidade de produção das publicações, muitas vezes prejudicadas pela carência de imagens e outros recursos para a ilustração e embasamento do trabalho.

Por outro lado, apesar da insuficiente quantidade de insumos para a explicitação de conhecimentos, o método superou as expectativas, sendo capaz de transferir uma significativa quantidade de conhecimento tácito para os produtos destinados a disseminação de conhecimentos e formação de competências.

### **VI.3 - IMPACTO NA CULTURA E AMBIÊNCIA ORGANIZACIONAL**

Mesmo na etapa de planejamento do projeto não foi possível estimar o impacto na cultura e na ambiência organizacional. Os profissionais que participaram diretamente do programa, lideraram um movimento de conscientização dentro das fábricas. Os relatos foram de que havia uma onda de busca por conhecimentos. As pessoas passaram a discutir entre elas os assuntos que, mais tarde, foram incorporados às publicações.

A suposta transferência de responsabilidade do sucesso do projeto para os próprios técnicos estimulou um comprometimento maior pelas questões a cerca de suas atividades profissionais, demonstrando o interesse por manter seu trabalho uma referência para os outros. Entre os profissionais, foi estabelecido um nível de liderança sustentado pela competência de quem era capaz de produzir aqueles livros.

### **VI.4 - A ÁREA DE RECURSOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Fatalmente um programa dessa magnitude, integrando tantas fábricas, não só necessitava da integração dos técnicos para a retenção e uso dos conhecimentos, como havia a necessidade de integrar os profissionais de RH.

O modelo não contemplou a preparação dos profissionais de RH das fábricas. Esse foi um fator de grande ruído durante o desenrolar de todo o projeto. No desenvolvimento do modelo, em futuras aplicações, esse deve ser fundamentalmente um ponto de melhoria.

Qualquer trabalho futuro deve considerar a total preparação das pessoas envolvidas no projeto, considerando a diversidade de suas atribuições em relação ao seu papel dentro do modelo.

De qualquer modo, o modelo também pareceu eficiente do ponto de vista da gestão em cada fábrica justamente por ser integrado, o que favoreceu a padronização de procedimentos e, por conseqüência, a redução dos pontos de falha de gestão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGYRIS, C. Action science and intervention. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1983.

AVARÃES, A. *Gestão por Competências: um modelo adaptado para cada empresa*. Artigos sobre Gestão por Competências – W3net, 2003.

Disponível em: [http://www.w3net.com.br/artigos/competencias/op\\_modelo.doc](http://www.w3net.com.br/artigos/competencias/op_modelo.doc)

BADARACCO, J. *The knowledge link*. Boston, MA: Harvard Business Scholl Press, 1991.

BAUMAN, Z. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BRANDÃO, H. P. e GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *RAE* – Vol 41 Nº 1 Jan/Mar, 2001.

CANONGIA, C. *et alli*. Foresight, inteligência competitiva e gestão do conhecimento: instrumentos para a gestão da inovação. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 11, n. 2, 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2004000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2004000200009&lng=pt&nrm=iso) Acessado em 12/01/2007.

CHAGAS, H. O papel da Universidade Corporativa na Educação Continuada. In BAYMA, F. / FGV (org) *Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2004.

CHIAVENATO, I. *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books, 1992.

CONNER, M. L. *Andragogy and Pedagogy*. Ageless Learner, 2004.

Disponível em: <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html> Acessado em 12/01/2007.

DELUIZ, N. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. In: Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, nº 22(2), maio/ago./1996.

DRUCKER, P.F. *Managing for the future: the 1990s and beyond*. New York: Plume, 1993.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In Fleury, M.T.L. (org). *As pessoas na organização*. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FLEURY, M. T. L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In Fleury, M.T.L. (org). *As pessoas na organização*. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

\_\_\_\_\_ e OLIVEIRA JR. M.M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In Fleury, M.T.L. (org). *As pessoas na organização*. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

\_\_\_\_\_ e SAMPAIO, J.R. Uma discussão sobre cultura organizacional. In Fleury, M.T.L. (org). *As pessoas na organização*. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FLEURY, A.C.C. e FLEURY, M.T.L. Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 10, n. 2, 2003.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2003000200002&lng=pt&nrm=iso) Acessado em 12/01/2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GALLART, M.A. & JACINTO, C. Competências laborales: Tema clave en la articulación Educacion-Trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP*, ano VI, nº 2, Buenos Aires, dez./1995.

GIL, A.C. *Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2001.

GOECKS, R. *Educação para adultos: uma abordagem andragógica*. Artigo na home-page do autor. Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.andragogia.com.br/> Acessado em 12/01/2007.



GOMES, P.A. Uma visão estratégica da Educação Corporativa. In BAYMA, F. / FGV (org) *Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

HIRATA, H. S. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferreti, C. et alii (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

ITAMI, H. *Mobilizing invisible assets*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

JACOBSEN, P. O Intrapreneur e as Oportunidades. In ABRH Rio. *Recursos Humanos: foco na modernidade: textos selecionados*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed, 1992.

KNOWLES, M. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

LEI, C. et alii. Construindo Competências Essenciais da Empresa. In FLEURY, M.T. e OLIVEIRA Jr, M.M.(orgs). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*, São Paulo, Atlas, 1996.

LEONARD-BARTON, D. Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product development. *Strategic Management Journal*, 1992.

LEON SANTOS, M., PONJUAN DANTE, G. e RODRIGUEZ CALVO, M. Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *ACIMED*. [online]. vol.14, no.2. mar.-abr. 2006.

Disponível em [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352006000200008&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352006000200008&lng=es&nrm=iso) Acessado em 12/01/2007.

LOPES, N.V. Treinamento e Educação Corporativa. In BAYMA, F. / FGV (org) *Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

- MACHADO, L. R.S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: Fidalgo, F.S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MASCARENHAS, A. e VASCONCELOS, F. *Tecnologia na gestão de pessoas – estratégias de auto-atendimento para o novo RH*. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2004.
- MAYO, A. *O valor humano da empresa*. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- NONAKA, I. *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. Organization Science, 1994.
- NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA JR., M.M. Competências Essenciais e Conhecimento na Empresa. In FLEURY, M.T. e OLIVEIRA Jr, M.M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- PINCHOT, G. *Intrapreneuring*. São Paulo: Ed. Harbra, 1989.
- PORTER, M. *Competitive strategy*. New York: Free Press, 1980.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL G. *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review, May/June, 1990.
- ROGERS, C.R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Um Jeito de Ser*. São Paulo: EPU, 1983
- \_\_\_\_\_. *Liberdade para Aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SCHEIN, E.H. *Guia de sobrevivência da cultura corporativa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SPENDER. J. C. Gerenciando sistemas de conhecimento. In FLEURY, M.T.; OLIVEIRA Jr, M.M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

TERRA, J. C. G. *Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial – uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio Ed, 2000.

VASCONCELOS, I. F.G., MASCARENHAS, A.O. e VASCONCELOS, F. C. Gestão do paradoxo "passado versus futuro": uma visão transformacional da gestão de pessoas. *RAE electron.*, São Paulo, v. 5, n. 1, 2006.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-56482006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482006000100004&lng=pt&nrm=iso) Acessado em 12/01/2007.

WOIDA, L.M., VIEIRA GELINSKI, J.V. e POMIM VALENTIM, M.L. Cultura e Conhecimento Corporativo. *Espacios*, ago. 2006, vol.27, no.2, p.035-049.