UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM GESTÃO
DE PESSOAS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

Antônio de Pádua Araujo

Orientador: Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque

SÃO PAULO

2011

Prof. Dr. João Grandino Rodas
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

ANTÔNIO DE PÁDUA ARAUJO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM GESTÃO
DE PESSOAS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque

VERSÃO ORIGINAL

SÃO PAULO

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Araujo, Antônio de Pádua

Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico / Antônio de Pádua Araujo. -- São Paulo, 2011.

323 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

Orientador: Lindolfo Galvão de Albuquerque.

1. Administração de recursos humanos 2. Competência profissional
3. Educação corporativa I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade II. Título.

CDD – 658.3

Aos meus pais, Henrique (*in memoriam*) e Altamira, que, à frente do seu tempo, sempre vislumbraram a educação e o conhecimento como fontes de emancipação. À minha mulher, Wanda, e aos meus filhos, Pedro e Caio, pelo sentido maior que dão a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho que exigiu quatro anos de dedicação, quero agradecer aos que, mais de perto, contribuíram para sua realização. A primeira e fundamental ajuda veio do Professor Lindolfo, meu orientador no Mestrado, nos idos tempos de 1983 a 1985, e novamente agora, no Doutorado. Com sua orientação sábia e segura, fui deixando para trás o viés pragmático de executivo e de consultor de empresas e me iniciei no pensar crítico e analítico característico do pesquisador. O processo de mudança não foi fácil, mas com a sua ajuda consegui avançar nessa direção.

Duas outras ajudas foram essenciais. A da Professora Marisa Eboli, com quem pude aprofundar o conhecimento sobre educação corporativa, e a do Professor Joel Dutra, que me fez evoluir no conhecimento das competências. Ambos contribuíram muito para enriquecer este trabalho com valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

Agradeço aos demais professores da FEA-USP que ministraram as disciplinas cursadas.

Um agradecimento especial aos colegas do grupo de pesquisa em Gestão Estratégica de Pessoas, particularmente a Nildes, pelo convívio e pelas contribuições dadas enquanto o projeto de pesquisa ainda estava sendo delineado.

Aos colegas de curso, a Lina, a Edileusa, o Wagner Casimiro, o Eduardo Caruso, o Luciano Venelli, o Flávio Hourneaux, a Simone Guedes, o Álvaro, o Teodoro, o Severo, sou grato pela convivência e pelos esforços na elaboração dos trabalhos em grupo, que muito enriqueceram nosso aprendizado.

A atenção e o carinho da Marilsa, companheira de trabalho do Professor Lindolfo e amiga de longas datas, muito me tranquilizaram ao longo desses anos. Obrigado, Marilsa, mais uma vez, assim costumava encerrar meus *e-mails*.

Merecem também meus agradecimentos o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal e o SERPRO, pela valiosa colaboração, possibilitando o acesso aos dados empíricos utilizados neste trabalho. Aos diretores e gerentes corporativos entrevistados nessas empresas, a minha gratidão.

Ao Banco do Nordeste sou grato por ter permitido o acesso para a realização do estudo de caso-piloto que resultou nos ajustes feitos no roteiro de entrevista utilizado nas empresas pesquisadas.

À Universidade de Fortaleza (UNIFOR) agradeço por ter permitido afastar-me para cursar o programa de doutoramento.

A ajuda do amigo Geraldo Aciolly nos contatos com as empresas foi essencial para a conclusão da pesquisa.

Um agradecimento carregado de afeto faço à Ivonete e ao DiMarco, que me acolheram com carinho e generosidade durante o curso. Sem essa ajuda, que foi de valor inestimável, tudo teria sido muito mais difícil.

À Fátima e ao amigo, Carlos Martins, também devo muito. Nos banquetes às tardes de domingo, apreciando seus refinados dotes culinários, pude usufruir da intelectualidade de ambos e ser apresentado com muitos *insights* que contribuíram para o meu projeto de pesquisa.

Um agradecimento especial à minha mulher, Wanda, pelo estímulo e apoio constantes, e aos meus filhos, Pedro e Caio, minha fonte de inspiração para o novo.

RESUMO

Este estudo representa uma contribuição para o conhecimento cumulativo sobre os temas competências profissionais e educação corporativa, de uma ótica da gestão estratégica de pessoas. Sua principal finalidade consistiu em investigar, com base em uma estrutura teórica construída e na análise das políticas e práticas desenvolvidas por empresas brasileiras, como ocorre a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais. Por ser um fenômeno ainda pouco estudado no Brasil, foi realizada uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que adotou a estratégia de estudo de casos múltiplos. As empresas pesquisadas foram o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal e o Serviço Federal de Processamento de Dados, todas integrantes da Administração Pública Federal. Procurou-se conhecer e analisar os modelos de gestão de pessoas por competências e os sistemas de educação corporativa, bem como as formas como cada empresa faz o alinhamento dessas abordagens, entre si, e com a estratégia corporativa. Isso possibilitou a construção de um quadro explicativo mais aprofundado sobre as relações dinâmicas que se estabelecem entre essas duas abordagens, ao considerá-las no contexto abrangente do processo estratégico e do sistema de gestão de pessoas. Embora se trate de uma pesquisa exploratória, algumas constatações foram reveladas pelos resultados. A primeira é a de que, nas três organizações pesquisadas, competências profissionais e educação corporativa são tratadas, integradamente, como funções estratégicas de gestão de pessoas. As contribuições de uma abordagem para a outra não ocorrem numa relação unidirecional, como se imaginava ao propor a questão central e o objetivo inicial da pesquisa. Na prática, o relacionamento é bidirecional, na medida em que uma atua reciprocamente sobre a outra, numa relação dialética de complementaridade. De um lado, as competências profissionais constituem os insumos básicos para a idealização e implementação das ações educativas. Do outro, os produtos da educação corporativa são os contribuidores-chave para o desenvolvimento dessas competências. Os resultados obtidos indicam que há fortes indícios de que a integração e o alinhamento entre competências profissionais e educação corporativa, entre si, com as demais funções de RH e com a estratégia corporativa dependem do grau de sistematização e formalização do processo estratégico da empresa e das políticas e práticas relacionadas a essas funções, confirmando a hipótese formulada para o trabalho. Há, também, indicações no sentido de que, quanto maior esse alinhamento e integração, maiores as possibilidades de contribuição entre ambas as funções. Outra constatação importante diz respeito à forma como as três empresas pesquisadas se apropriaram dessas abordagens. De um modo geral, iniciaram com uma visão ideologizada do processo, incorporando os conceitos nos formatos originalmente apresentados pelos autores e pelos consultores especializados. Com o tempo, à medida que acumulavam experiência ao lidarem com suas aplicações e perceberem a complexidade do processo, evoluíram para uma visão mais pragmática, ocorrendo uma ressignificação e uma customização das noções de competências profissionais e educação corporativa às diferentes dinâmicas organizacionais. Além das constatações mencionadas, este estudo propõe um modelo teórico desenhado com o objetivo de orientar o processo de apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa pelas práticas empresariais. Trata-se de uma construção idealizada a partir da arquitetura teórica que fundamentou a pesquisa e incorpora, também, os resultados comuns observados na realidade empírica das diferentes organizações pesquisadas.

ABSTRACT

This research represents a contribution to a corroborative knowledge about professional competences and corporate education, under the scope of strategic human resources management. Its main goal is to investigate, considering the theory that has been built through time and the analysis of procedures and best practices used by some Brazilian corporations, how the corporate education contributes to the development of the individual skills. As been a study field not so much developed in Brazil, the author did a qualitative and exploratory research and adopted the multiple cases studies strategy. The corporations chosen were Banco do Brasil, Caixa Econômica e Serviço Federal de Processamento de Dados, and once there, analyzed the models for human resources management based on skills, and how the companies keep these models aligned with the business strategies that drive the corporations. The intention is to understand and analyze models of people's competence management and also the systems for corporate education, as well as the ways each company makes the alignment of these approaches, among themselves and with the corporate strategy. This allowed the construction of a deep explanatory dashboard to investigate the dynamic relationships that are established between these two approaches, while considered in the context of the strategic process and comprehensive system of personnel management. Although it is an exploratory research, some findings were revealed by the final results. The first major finding is that in three organizations that made part of the research, professional competences and corporate education are treated in an integrated way, as strategic functions of people management. The contributions between two approaches does not happens in an unilateral way, as it was supposed in the initial objective. When applied, the two approaches work bidirectionally, building dialectic relationship of complementarity. On the one hand, competences are the main requirements for the realization and implementation of educational activities. On the other, the products of corporate education are the key contributors for developing these competences. The results indicate strong indications that the integration and alignment between corporate education and skills between themselves, and with other HR functions with corporate strategy depend on the degree of systematization and formalization of policies and practices related to these functions and the company's strategic process, confirming the hypothesis that was created along this research. There are also indications that the higher the alignment and integration, the greater the possibility of contribution between both functions. Another important finding relates to how the three companies make use of these approaches. Generally, they started with an ideological vies in the process, incorporating the concepts presented in its original format by specialized literature. As the time go by, they accumulate experience in dealing with their applications and realize the complexity of the process, developed into a more pragmatic view, causing a redefinition and a customization of these perspectives according to the organizational dynamics. Beyond the findings mentioned before, this study proposes a theoretical model designed with the objective of guiding the process of appropriation of approaches to competences and education to corporate business practices. It's about an idealized construction originated from architectural theory that justified the search and incorporates also the results commonly observed in empirical reality of the different companies that made part of the survey.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	1
LISTA DE QUADROS.....	3
LISTA DE TABELAS.....	4
LISTA DE FIGURAS.....	5
1 A PESQUISA	7
1.1 Introdução.....	7
1.2 Contextualização, questões, objetivos e contribuições da pesquisa	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 O surgimento de uma nova ambiência empresarial e a mudança de paradigma em gestão de pessoas	19
2.2 Os principais enfoques teóricos sobre gestão de pessoas	24
2.2.1 O enfoque comportamental	24
2.2.2 O enfoque estratégico	27
2.2.3 O enfoque das competências.....	31
2.3 O processo de desenvolvimento (pessoas e competências)	34
2.4 A gestão por competências	39
2.4.1 A dimensão individual da competência	40
2.4.2 A dimensão organizacional da competência.....	49
2.4.3 A integração entre estratégia empresarial e competências	54
2.4.4 O mapeamento das competências	59
2.4.5 A certificação e/ou avaliação das competências profissionais	61
2.5 A educação corporativa	63
2.5.1 O contexto de surgimento	63
2.5.2 Uma nova dinâmica de aprendizagem.....	68
2.6 Síntese da fundamentação teórica	79
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	91
3.1 O método da pesquisa	91
3.2 A escolha dos casos	94
3.3 O modelo da pesquisa	96
3.3.1 Instrumentos de coleta de dados	98
3.3.2 Técnicas de análise dos dados	100
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CASOS	103
4.1 Caso 1 – O Banco do Brasil	103
4.1.1 A empresa	103
4.1.2 Processo estratégico do BB.....	108
4.1.3 A gestão de pessoas no BB.....	110
4.1.3.1 Filosofia de RH do BB.....	114
4.1.4 A gestão por competências no BB	119
4.1.4.1 Mapeamento, tipologia e descrição das competências profissionais	122
4.1.4.2 A avaliação de desempenho por competências no BB.....	128
4.1.4.3 Aplicações do modelo de gestão por competências	131
4.1.5 A educação corporativa no BB	134
4.1.5.1 Formato institucional da UniBB.....	138
4.1.5.2 Modelo pedagógico da UniBB	139
4.1.5.3 Eixos educacionais da UniBB	141
4.1.5.4 Dinâmica de funcionamento da UniBB.....	143
4.1.5.5 Público-alvo da UniBB.....	152
4.1.5.6 Avaliação das ações educativas.....	153
4.1.5.7 Desafios da educação corporativa no BB	154
4.1.6 Síntese analítica do caso Banco do Brasil	155
4.2 Caso 2 – A Caixa Econômica Federal	157
4.2.1 A empresa	157

4.2.2	Processo estratégico da CAIXA.....	160
4.2.3	A gestão de pessoas na CAIXA	163
4.2.3.1	Filosofia de RH da CAIXA	167
4.2.4	A gestão por competências na CAIXA	170
4.2.5	A educação corporativa na CAIXA.....	180
4.2.5.1	Formato institucional da Universidade Caixa	185
4.2.5.2	Modelo pedagógico da Universidade CAIXA	188
4.2.5.3	Eixos educacionais da Universidade CAIXA	190
4.2.5.4	Dinâmica de funcionamento da Universidade CAIXA.....	191
4.2.5.5	Avaliação das ações educativas pela Universidade CAIXA	199
4.2.5.6	Público-alvo da Universidade CAIXA	199
4.2.6	Síntese analítica do caso CAIXA	200
4.3	Caso 3 - O SERPRO	202
4.3.1	A empresa	202
4.3.2	Processo estratégico do SERPRO	206
4.3.3	A gestão de pessoas no SERPRO	212
4.3.3.1	Filosofia de RH do SERPRO	214
4.3.4	A gestão por competências no SERPRO	217
4.3.5	A educação corporativa no SERPRO.....	226
4.3.5.1	Formato institucional da UniSerpro	230
4.3.5.2	Eixos educacionais da UniSerpro.....	233
4.3.5.3	Dinâmica de funcionamento da UniSerpro	242
4.3.5.4	Público-alvo da UniSerpro	245
4.3.5.5	Avaliação das ações educativas pela UniSerpro.....	245
4.3.6	Síntese analítica do caso SERPRO	246
5	PROPOSIÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO PARA A APROPRIAÇÃO DAS ABORDAGENS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA	249
6	SÍNTESE DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	257
6.1	Sobre o processo estratégico	258
6.2	Sobre a gestão de pessoas	260
6.3	Sobre a gestão por competências.....	263
6.4	Sobre educação corporativa.....	267
6.5	Sobre o modelo teórico proposto.....	273
6.6	Conclusões	274
	REFERÊNCIAS	277
	APÊNDICES	295

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	39
QUADRO 2 - MODELOS DE COMPETÊNCIAS	43
QUADRO 3 - INTEGRAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIA EMPRESARIAL COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL	56
QUADRO 4 - INTEGRAÇÃO ENTRE ESTRATÉGIA, COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS.....	57
QUADRO 5 - DIFERENÇAS ENTRE T&D E EDUCAÇÃO CORPORATIVA	72
QUADRO 6 - SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	80
QUADRO 7 - MISSÃO, VALORES, VISÃO DE FUTURO E OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DO BB	109
QUADRO 8 - COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS DO BB	127
QUADRO 9 - COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO BB	127
QUADRO 10 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO BB	128
QUADRO 11 - PAPEL, VISÃO DE FUTURO E OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DA UNIBB	137
QUADRO 12 - TRILHA DE DESENVOLVIMENTO VINCULADA A UMA COMPETÊNCIA FUNDAMENTAL BB	147
QUADRO 13 - MISSÃO, VALORES E VISÃO DE FUTURO DA CAIXA	162
QUADRO 14 - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DA CAIXA	163
QUADRO 15 - COMPETÊNCIA FUNDAMENTAL CAIXA.....	178
QUADRO 16 - COMPETÊNCIA GERENCIAL CAIXA.....	178
QUADRO 17 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA CAIXA.....	179
QUADRO 18 - MISSÃO, VISÃO DE FUTURO E PAPÉIS DA UNIVERSIDADE CAIXA.....	182
QUADRO 19 - PREMISSAS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA DA CAIXA.....	183
QUADRO 20 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA DA CAIXA.....	184
QUADRO 21 - MOMENTOS DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO SERPRO	207
QUADRO 22 - COMPONENTES ESTRATÉGICOS DO SERPRO	208
QUADRO 23 - DIRECIONAMENTOS ESTRATÉGICOS DO SERPRO – DIMENSÃO PESSOAS	209
QUADRO 24 - PROBLEMA ESTRATÉGICO RELACIONADO À GESTÃO DE PESSOAS DO SERPRO	210
QUADRO 25 - PROJETOS ESTRATÉGICOS NA ÁREA DE RH DO SERPRO – 2009/2010	211
QUADRO 26 - COMPETÊNCIA ORGANIZACIONAL DO SERPRO	220
QUADRO 27 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DO SERPRO.....	221
QUADRO 28 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DO SERPRO.....	222
QUADRO 29 - COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DO SERPRO.....	223
QUADRO 30 - COMPETÊNCIAS APLICADAS À DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO DO SERPRO.....	224
QUADRO 31 - COMPONENTES ESTRATÉGICOS DA UNISERPRO	229
QUADRO 32 - CONHECIMENTOS DEMANDADOS PELO SEGMENTO GESTÃO PÚBLICA DO PLANCADI-2010.....	238
QUADRO 33 - PORTAL DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL DO SERPRO – EXEMPLOS DE CONTEÚDOS ASSOCIADOS ÀS COMPETÊNCIAS..	240
QUADRO 34 - EDUCAÇÃO CORPORATIVA E GESTÃO POR COMPETÊNCIAS – ANO DE IMPLANTAÇÃO	267

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DO BB POR SEXO, TEMPO DE CASA, IDADE E SITUAÇÃO FUNCIONAL	111
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS EMPREGADOS DO BB POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	112
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS EMPREGADOS DO BB POR REGIÃO/LOCALIZAÇÃO	112
TABELA 4 - ALOCAÇÃO DOS EMPREGADOS NA ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS DO BB	113
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA CAIXA POR SEXO, ESCOLARIDADE E IDADE.....	166
TABELA 6 - PARTICIPAÇÕES DOS EMPREGADOS DA CAIXA EM AÇÕES EDUCACIONAIS	198
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS EMPREGADOS DO SERPRO POR SEXO/ESCOLARIDADE – QUADRO INTERNO	213

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO ESTUDO	18
FIGURA 2 - UM MODELO SISTÊMICO DE RH	26
FIGURA 3 - MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	58
FIGURA 4 - MODELO DA PESQUISA.....	97
FIGURA 5 - ORGANOGRAMA DO BANCO DO BRASIL – NÍVEL CORPORATIVO .	107
FIGURA 6 - MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS DO BB	121
FIGURA 7 - APLICAÇÕES DO MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS AOS PROCESSOS DE RH NO BB	132
FIGURA 8 - APLICAÇÕES DO MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS AOS SUBISTEMAS DE RH NO BB.....	134
FIGURA 9 - PROGRAMA DE CERTIFICAÇÃO COMO ELEMENTO INTEGRADOR DAS FUNÇÕES DE RH DO BB	151
FIGURA 10 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ÁREA DE RH DA CAIXA	164
FIGURA 11 - ORGANOGRAMA DO SERPRO – NÍVEL CORPORATIVO	205
FIGURA 12 - ORGANOGRAMA DA UNISERPRO.....	233
FIGURA 13 - ESTRUTURA DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO E DESENVOLVI- MENTO CORPORATIVO DO SERPRO.....	236
FIGURA 14 - ESTRUTURA DO PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO TECNOLÓGI- CA DO SERPRO – PLANCAP.....	237
FIGURA 15 - PROPOSIÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO PARA A APROPRIAÇÃO DAS ABORDAGENS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	250

1 A PESQUISA

1.1 Introdução

Novas formas de gestão de pessoas vêm sendo experimentadas pelas empresas nas últimas décadas. Quando se analisam os avanços ocorridos, observa-se que, atualmente, os temas desenvolvimento de competências individuais e educação corporativa – objeto empírico desta pesquisa – ganharam centralidade em RH e passaram a despertar maior interesse da pesquisa acadêmica.

Esse movimento pode ser explicado por um conjunto complexo de fatores. Tem sido um fator determinante nesse processo as incessantes mudanças no ambiente corporativo, em grande medida, motivadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, pela globalização e pelo acirramento da competição entre empresas e mercados.

Para enfrentar a concorrência, atribuir maior competitividade aos negócios e obter diferenciação, as empresas foram compelidas a reformular estratégias e a investir na modernização de seus sistemas produtivos. A incorporação de novas tecnologias, a expansão da oferta de produtos e serviços, a ampliação de mercados locais e internacionais, os investimentos em racionalizações, reestruturações, fusões, responsabilidade socioambiental e na melhoria da gestão, entre outras medidas, passaram a integrar as agendas estratégicas das organizações.

Um dos aspectos mais visíveis desse processo de transformação organizacional é o deslocamento do trabalho como unidade dominante da produção de riqueza. A tendência que se acentua é a valorização, cada vez maior, da inteligência humana e do conhecimento aplicados aos processos produtivos. A atividade produtiva passou a se fundar mais no trabalho com elevado conteúdo de conhecimento e informação do que no trabalho rotineiro e desqualificado que prevaleceu durante o *taylorismo-fordismo*. Do ponto de vista da gestão, o foco deslocou-se do controle dos processos para o controle dos resultados e colocou-se maior responsabilidade nas mãos do trabalhador, que deixou de ser reduzido a uma dimensão

secundária no sistema produtivo (HARVEY, 2007; LACOMBE, 2005; CASTELLS, 2002; STOREY, 2001; OLIVEIRA, 1998; LEGGE, 1995; PFEFFER, 1994).

De uma ótica da gestão de pessoas, esse processo de transição histórica evidenciou a natureza estratégica dos recursos humanos e questionou a rigidez dos modelos tradicionais de RH, que se tornaram incapazes de dar conta do dinamismo das organizações modernas. Esses modelos, que têm sua gênese na Administração Científica (TAYLOR, 1982), consideram as pessoas e os investimentos a elas associados como custos a serem minimizados. Por isso, se baseiam na previsibilidade, no controle e no cargo como referencial básico para gerir a relação entre a empresa e seus empregados (DUTRA *et al.*, 2006; FLEURY e FISCHER, 1992; ALBUQUERQUE, 1992; GORZ, 1980; BRAVERMAN, 1974).

A significação desse descrédito deve ser buscada nos novos modelos de pensamento desenvolvidos sobre a valorização do desempenho humano como fonte geradora de riqueza. As empresas passaram a adotar formas alternativas de organização do trabalho, baseadas em metas, resultados, responsabilidades e multifuncionalidade, e não em tarefas preestabelecidas, programadas e controladas para o exercício de cargos previamente definidos.

Atualmente, cada vez mais, as novas ocupações – concentradas no setor de serviços – são expressas pelo chamado “trabalho imaterial”, que não exige um local determinado e fixo para sua realização. Dado o elevado nível de informatização das empresas, o trabalho pode ser realizado em qualquer lugar e horário, uma vez que aumentaram as demandas informacionais das atividades (computador, internet, telefone celular, etc.). Esses supertrabalhadores, plugados 24 horas por dia no trabalho e que têm gerado enormes ganhos de produtividades para as organizações – apesar de não registrados pelas medidas de contabilidade social – exigem novos padrões de segurança social e trabalhista (POCHMANN, 2009).

Essa nova dinâmica empresarial fez crescer enormemente as exigências sobre a gestão de pessoas, que precisou expandir as bases teórico-conceituais sobre as quais fundamenta suas políticas e práticas. Diversificaram-se, então, os enfoques teóricos sobre gestão de pessoas, e começou a ser delineado um novo conjunto de abordagens no contexto de uma produção teórica mais ampla, construído à medida que se avançava nas práticas e se conhecia melhor a realidade que se pretendia mudar. Os principais enfoques, embora sustentados por pressupostos distintos quanto à lógica que deve embasar a gestão de pessoas, buscam

aprimorar o entendimento da relação entre a organização e as pessoas que nela trabalham de modo à melhor administrar e conciliar interesses e expectativas de ambas as partes.

O enfoque comportamental começou a ser concebido ainda nos anos 60 do século XX e preconiza que os resultados dos negócios estão estreitamente associados aos níveis de desempenho das pessoas. Nesse sentido, o sucesso da empresa ficou mais dependente de um padrão de comportamento humano coerente com os negócios. Daí, a importância da gestão no sentido de desenvolver os comportamentos desejados nas pessoas, que devem ser “promotores dos objetivos estratégicos”. São as pessoas – com suas competências – que criam os produtos e serviços que os clientes demandam e podem criar e sustentar vantagem competitiva para as organizações. Assim, aspectos como o papel das lideranças, integração, motivação e satisfação das necessidades dos empregados passaram a ser mais valorizados (LACOMBE, 2005; FISCHER, 2002; STEWART, 1998; WRIGHT e MCMAHAN, 1992).

A partir da década de 1980, começou a ganhar força o enfoque estratégico que pressupõe o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas com a estratégia corporativa – alinhamento vertical – e a integração das funções, políticas e práticas de gestão de pessoas entre si – alinhamento horizontal. A premissa básica é a de que, se o foco da estratégia corporativa consiste em dar sentido de direção a longo prazo, para atribuir competitividade à organização, o da estratégia de gestão de pessoas deve ser igualmente nítido e consiste em maximizar a contribuição da área para o mesmo objetivo. Além disso, sob esse enfoque, as pessoas passam a desempenhar um papel estratégico na viabilização da estratégia de negócios da empresa. Ampliou-se, assim, a abrangência de atuação da área de RH, que passou a contemplar também questões como organização do trabalho, participação nas decisões, grau de autonomia, envolvimento e comprometimento dos empregados com os objetivos estratégicos da empresa (ALBUQUERQUE, 2002; BECKER *et al.*, 2001; ULRICH, 2000; ANTHONY *et al.*, 1996; LEGGE, 1995; SPARROW e BOGNANNO, 1994; ILES, 1993; FOMBRUN *et al.*, 1984).

Soma-se aos enfoques comportamental e estratégico, o enfoque de gestão de pessoas baseado em competências, que preconiza que as ações de RH, em termos de políticas e práticas, devem orientar-se para a aquisição, desenvolvimento e manutenção das competências individuais demandadas pela estratégia de negócios, para que as competências organizacionais se viabilizem. Desse modo, a lógica das competências fornece um quadro de referência único para a gestão de pessoas (modelo de competências) e funciona como um eixo

direcionador de todas as suas ações (LACOMBE, 2005; WRIGHT *et al.*, 2001; LADO e WILSON, 1994; McLAGAN, 1980).

Cresceu o interesse das organizações pela utilização do conceito de competência individual como referência para a gestão de pessoas. Com a adoção dessa abordagem, a empresa passaria a contratar, desenvolver, avaliar e remunerar os empregados em função de um perfil de competências e não com base no conceito de cargo, até então hegemônico, o que tem impacto direto no desenho dos instrumentos de gestão de pessoas. O pressuposto é o de que as competências individuais a serem desenvolvidas deverão estar alinhadas aos objetivos organizacionais e às estratégias de negócios (DUTRA *et al.*, 2006; RUAS, 2005; FLEURY e FLEURY, 2004; DUTRA, 2001; McLAGAN, 1980).

A emergência desses enfoques teóricos abriu caminho para a abordagem da educação corporativa que, nos últimos anos, tem sido amplamente difundida e incorporada às práticas empresariais. O ponto-chave dessa abordagem é que, diferentemente do tradicional T&D, as ações de capacitação são direcionadas para o desenvolvimento das competências individuais e organizacionais consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios da empresa. Esse novo posicionamento em relação ao processo educacional no espaço da empresa passou a ser encarado como uma ação estratégica de gestão de pessoas, indispensável à manutenção de diferenciais competitivos (JARVIS, 2006; MEISTER, 2005; PATON *et al.*, 2005; EBOLI, 2004; ALLEN, 2002; PEAK, 1997).

Do ponto de vista teórico-conceitual, esses enfoques e abordagens, que serão tratados mais detalhadamente ao longo deste estudo, não são somente convergentes; são, de maneira demonstrável, complementares, e não há como fazer referência a um sem relacioná-lo aos demais. Na prática, contribuíram para destravar o debate e redirecionar o foco das pesquisas – antes centrados nos modelos tradicionais de gestão de pessoas –, agregando novos elementos de capital gerencial a RH.

Ao se fazer um recorte nas abordagens de competência e de educação corporativa – núcleo central da pesquisa – nota-se que é significativa a relação entre ambas, na medida em que, por definição, uma é função da outra. Dito de outro modo, o desenvolvimento das competências individuais que irão viabilizar as competências organizacionais ocorre, em grande parte, como resultado das ações empreendidas pela educação corporativa.

Apesar disso, a revisão da literatura especializada, sujeita aos limites desta pesquisa, revelou que o estudo dessas abordagens, contrapondo os conceitos às políticas e práticas organizacionais – para se avançar na construção teórica relativa a esses temas – tem sido pouco explorado. Não foi encontrada nenhuma pesquisa que investigue, de forma integrada e em profundidade, a relação dinâmica entre educação corporativa e competências individuais, no contexto da gestão de pessoas, o que aumenta o potencial heurístico das pesquisas nessa direção.

É na abrangência desse contexto que a presente pesquisa se insere, buscando investigar a relação dinâmica entre educação corporativa e competências individuais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, junto a empresas que atuam no Brasil e que constituem experiências consolidadas na incorporação dessas abordagens, adotando-se como estratégia o estudo de casos múltiplos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento teórico-analítico da temática tratada.

O trabalho está estruturado em seis capítulos. No primeiro, além desta introdução, é feita a contextualização do problema e são definidas as questões, os objetivos, as contribuições da pesquisa e a delimitação do seu campo. A fundamentação teórica do estudo, que se apoia no universo conceitual que orienta, atualmente, as discussões e práticas relacionadas à gestão de pessoas, a competências e à educação corporativa, consta do capítulo dois.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, abrangendo o método (qualitativa, exploratória, descritiva, estudo de casos múltiplos), os critérios adotados para a escolha dos casos, o modelo da pesquisa, os instrumentos de coleta e as técnicas empregadas na análise dos dados.

As descrições e as análises dos casos, realizados em três empresas (Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e SERPRO), encontram-se expostas no capítulo quatro. O quinto capítulo apresenta um modelo teórico que objetiva orientar, do ponto de vista conceitual, o processo de apropriação, por parte das empresas, das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa. Trata-se de uma construção idealizada a partir da arquitetura teórica que fundamentou o estudo e incorpora, também, os aspectos observados na realidade empírica das diferentes empresas pesquisadas.

Por último, o capítulo seis é dedicado à síntese dos resultados, às considerações finais e às principais conclusões do estudo.

Antes de concluir esta introdução, cabe uma observação inicial sobre alguns termos relevantes incorporados a este estudo e que são utilizados de forma variada por diferentes autores. Ao considerar que os limites entre as definições desses termos são tênues e que, de um modo geral, têm sido empregados na literatura como sinônimos, optou-se por tratá-los como equivalentes. Esses termos, cujas definições serão apresentadas neste trabalho, são os seguintes: conceito e/ou noção; administração de recursos humanos (ARH), gestão de recursos humanos (RH) e/ou gestão de pessoas (GP); modelo e/ou sistema de RH e/ou de gestão de pessoas; políticas e práticas de RH e/ou de gestão de pessoas; modelo de gestão por competências e/ou modelo de gestão de pessoas por competências; competências humanas, competências das pessoas, competências individuais e/ou competências profissionais; competências organizacionais e/ou competências corporativas; universidade corporativa (UC) e/ou sistema de educação corporativa (SEC); ações educacionais, ações educativas, ações de desenvolvimento, ações de capacitação e/ou treinamentos.

1.2 Contextualização, questões, objetivos e contribuições da pesquisa

A escolha de um tema de pesquisa constitui a primeira aproximação com o fenômeno que se pretende investigar. Geralmente, surge da experiência individual, da observação dos fatos, do domínio da área, do interesse, de reflexões teóricas e de práticas sobre determinado campo de conhecimento. Neste caso, o interesse do pesquisador pelo tema surgiu de reflexões gestadas na sua atuação profissional na área de recursos humanos, em empresas públicas e privadas e, também, nas atividades de consultoria e docência.

Esses fatores, sustentados por uma estrutura teórico-conceitual mais elaborada, indicam o caminho do pensamento. A rigor, resultam em crenças, elaborações e constatações assumidas como antecedentes aos resultados da pesquisa e direcionam a sua condução. Como afirma Minayo (1994, p. 93), “[...] ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois, então não haveria o que perguntar”. Isto porque, todo o saber deriva de “pré-conhecimento” e todas as fontes de evidências já constituem interpretações que demarcam os aspectos

essenciais do fenômeno a ser investigado. A contextualização, as questões, os objetivos e as contribuições da pesquisa, apresentadas a seguir, fundam-se na conjugação desses fatores.

As concepções teóricas sobre competência individual e educação corporativa – núcleo central desta pesquisa – estão sendo desenvolvidas em paralelo e são relativamente recentes no contexto da gestão de pessoas. Para alguns dos principais formuladores desse campo do conhecimento, são construtos que se encontram “em fase de construção”, seja por não apresentarem clareza suficiente para definir a forma e o conteúdo de uma teoria, seja pela heterogeneidade no uso dessas abordagens e de suas referências principais (DUTRA, 2007; RUAS, 2005; FLEURY e FLEURY, 2004; EBOLI, 2004; LE BOTERF, 2003).

O interesse por esses temas aumentou nos últimos anos, à medida que as pressões por mudanças começaram a evidenciar que o modelo tradicional de organizar o trabalho e gerenciar pessoas, baseado na previsibilidade, no controle, e considerando apenas o cargo como unidade básica de gestão, não consegue mais atender a complexa realidade das organizações.

Para enfrentar a concorrência e obter diferenciais competitivos, muitas empresas passaram a recorrer ao conceito de competência como referencial para a gestão de pessoas. O propósito é deslocar o foco do cargo para o indivíduo e criar uma cultura organizacional que estimule e apoie a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma por resultados para a empresa e para os negócios.

A abordagem das competências pressupõe que as ações da área de RH devem orientar-se para a aquisição, o desenvolvimento e a manutenção das competências individuais demandadas pela estratégia corporativa, para que sejam construídas as competências organizacionais e os resultados empresariais sejam alcançados. Com efeito, as competências individuais devem ser identificadas, tomando-se como referência os objetivos organizacionais e as estratégias de negócios da empresa (DUTRA, 2002; WRIGHT *et al.*, 2001; LADO e WILSON, 1994).

Por outro lado, a abordagem da educação corporativa recoloca as ações de capacitação desenvolvidas pelo tradicional T&D em bases conceituais inteiramente diferentes. Enquanto o treinamento visa capacitar pessoas para tarefas e cargos específicos, via de regra, sem qualquer vinculação com as estratégias de negócios, a educação corporativa foca o

desenvolvimento das competências individuais e vincula, de maneira mais direta, os programas educacionais às estratégias e aos resultados dos negócios. Ademais, as ações educacionais não ficam adstritas aos empregados e se estendem para além das fronteiras da empresa, atendendo fornecedores, clientes, franqueados e outros parceiros (ALLEN, 2007; MEISTER, 2005; PATON *et al.*, 2005; EBOLI, 2004; PEAK, 1997).

A revisão teórica realizada indicou que os principais autores sinalizam para a existência de uma relação dinâmica entre essas duas abordagens, ou seja, os produtos da educação corporativa são contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências individuais. O pressuposto é o de que, quanto maior for o alinhamento das ações dos sistemas de educação corporativa (SEC) com as competências e com as estratégias de negócios da empresa, maiores serão os resultados obtidos.

Cabe ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento das competências individuais não ocorre somente por intermédio da educação corporativa. Outras iniciativas, tais como ações não formais, estruturadas por meio de situações no trabalho, experiências pessoais, esforço de autodesenvolvimento, por exemplo, contribuem para esse processo. Porém, do ponto de vista da estrutura conceitual que fundamenta essas abordagens, o esforço maior de desenvolvimento das competências individuais deveria resultar das ações empreendidas pelos sistemas de educação corporativa, em empresas que adotam esses conceitos.

No espaço da empresa, entretanto, a apropriação dessas abordagens configura um processo extremamente complexo, seja pela heterogeneidade de enfoques existentes no emprego da noção de competência individual e de suas referências principais – sentido polissêmico do termo –, seja pela dificuldade que as organizações enfrentam para se desvincular dos conceitos de cargo e de T&D, característicos dos modelos tradicionais de gestão de pessoas (DUTRA *et al.*, 2006; RUAS, 2005; LACOMBE, 2005; DUTRA, 2001).

Em que pesem essas dificuldades, tem sido crescente o número de empresas que incorporam essas abordagens, separadamente ou de forma integrada. Algumas iniciam com a abordagem de competências e só depois a integram com a educação corporativa. Outras já iniciam com a educação corporativa que, por definição, subentende a adoção do enfoque das competências. Fazer com que as políticas e práticas referentes a essas abordagens interajam, em uma relação de complementaridade, configura um desafio a ser superado pela gestão de pessoas.

Para se ter uma ideia do aumento de interesse pela educação corporativa, nos Estados Unidos, o número de empresas que utilizam essa abordagem evoluiu de 400, em 1988, para cerca de 1.000, em 1997, 2.000, em 1999, com uma previsão de que, ao final de 2010, o esforço educacional desenvolvido pelas chamadas “universidades corporativas” seria superior àquele empreendido pelas universidades tradicionais (MEISTER, 2005; PEAK, 1997).

No Brasil, pesquisa realizada por Fischer e Albuquerque (2001) apontou a educação corporativa como uma tendência relevante na área de gestão de pessoas. Nas duas últimas décadas, segundo Eboli (2004), o número de empresas evoluiu de 10 para mais de uma centena. Os dados divulgados no guia As 150 melhores empresas para você trabalhar, da Revista Você S/A-Exame, editado em setembro de 2010, evidenciam que aproximadamente 90% das empresas classificadas no ranking optam pela abordagem da educação corporativa.

A contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais tem sido um assunto recorrente na literatura especializada. A revisão bibliográfica revelou, no entanto, que as pesquisas nesse campo do conhecimento ainda têm caráter incipiente. Poucos são os autores que demonstram alguma continuidade de pesquisa, o que tem dificultado a construção de um referencial teórico cumulativo sobre o tema. Os estudos existentes, que se concentram mais no enfoque das competências, partem de abordagens diversas e utilizam diferentes metodologias, o que torna difícil a comparação dos resultados.

Trata-se, assim, de um assunto sobre o qual o nível de conhecimento ainda é limitado, subsistindo um vasto campo a ser explorado, o que eleva o potencial heurístico do estudo e justifica a iniciativa de incursões empíricas para investigar, em profundidade, um tema complexo e que está pautado tanto pelas academias quanto pelas instâncias corporativas.

Questões da pesquisa

Inserida nesse contexto amplo, a questão central que se pretende investigar surge da necessidade de se compreender melhor a relação dinâmica entre educação corporativa e competências, ou seja, como uma atua sobre a outra. Interroga-se: Como ocorre a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, ao se contraporem os conceitos às políticas e práticas organizacionais? Em torno desta questão nuclear, outras foram colocadas: Estariam as empresas aprimorando o

desenvolvimento das competências por meio da educação corporativa? Como são definidas as competências no âmbito das organizações e quais as bases teóricas que sustentam esse processo? Como são estruturados os sistemas de educação corporativa e qual a sua dinâmica de funcionamento? Estariam as competências e as ações educativas alinhadas entre si e com a estratégia corporativa? E, por último: Pode-se depreender que as ações educacionais desenvolvidas pelos sistemas de educação corporativa são os contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências individuais?

Para orientar a investigação, formulou-se a *hipótese* de que quanto mais sistematizadas e formalizadas forem as políticas e as práticas, maior será a possibilidade de alinhamento da educação corporativa com as competências individuais, entre si e com as estratégias da empresa. A *tese* daí derivada é a de que a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais será maior, na medida em que for maior o alinhamento das políticas e práticas associadas a essas funções, entre si e com as estratégias empresariais.

Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa foram, então, definidos da seguinte forma:

Geral:

- Investigar, com base na estrutura teórica construída e na análise das políticas e práticas desenvolvidas por empresas brasileiras, como ocorre a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais.

Específicos:

- Identificar e analisar quais e como são definidas as competências individuais no contexto de cada empresa, assim como as concepções teóricas que embasam suas práticas.
- Identificar, descrever e analisar os sistemas de educação corporativa implantados nas empresas pesquisadas.

- Investigar e analisar como as empresas pesquisadas buscam o alinhamento das ações educacionais empreendidas pelos sistemas de educação corporativa e as competências individuais entre si e com as competências organizacionais e as estratégias de negócios.

Contribuições da pesquisa

A pesquisa, portanto, busca aprofundar o nível de conhecimento sobre um assunto pouco estudado, ao trazer para a discussão os modos como o conhecimento tem sido incorporado às práticas empresariais brasileiras. Espera-se que, ao responder adequadamente às questões formuladas e buscar os objetivos estabelecidos, este estudo possa contribuir para:

- A ampliação do conhecimento cumulativo sobre o tema, pela pertinência da estrutura teórica que o fundamenta diante das políticas e práticas implementadas pelas empresas, conduzindo a novos pontos de vista sobre a relação dinâmica entre educação corporativa e competências individuais a serem legitimados;
- A identificação de um tipo ou conjunto de políticas e práticas que sejam comuns ou, comprovadamente, melhores para uma ou mais organizações e que, portanto, possam ser recomendadas para outras empresas;
- Uma reflexão epistemológica que possibilite uma nova leitura do universo conceitual utilizado, bem como das ressignificações que possam derivar das tentativas de incorporação dessas abordagens – educação corporativa e competências – às práticas empresariais; e
- A proposição de um modelo teórico que oriente o processo de apropriação, pelas empresas, das abordagens de educação corporativa e competências individuais, sob a ótica da gestão estratégica de pessoas.

Delimitação do campo da pesquisa

Para fins de delimitação do campo do estudo, cabe assinalar que as pesquisas em RH, geralmente, abrangem as políticas e práticas relacionadas a todos os processos do sistema de gestão de pessoas (múltiplas) ou se restringem a políticas e práticas de um processo ou função específica (isoladas), que são analisadas no nível da organização ou dos indivíduos. Os estudos que se apoiam em políticas e práticas isoladas, ao reduzirem o campo da investigação,

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A estrutura teórica que apoia esta pesquisa está fundamentada no corpo conceitual que orienta, atualmente, as discussões e práticas relacionadas à *gestão de pessoas*, a *competências* e à *educação corporativa*. Esse universo conceitual permite diferentes abordagens e significados, em função do contexto em que é empregado e, também, da perspectiva teórica do pesquisador. À luz de diferentes autores, será feita uma breve revisão teórica para explicitar cada um desses conceitos e/ou noções¹.

O ponto de partida é o resgate dos principais enfoques teóricos sobre gestão de pessoas, como um campo de conhecimento que passou por grandes transformações nas últimas décadas e que abriga, em seu domínio, as abordagens de competências e educação corporativa. Construiu-se um arco de referências teóricas sobre as demais abordagens, para situá-las no contexto específico da pesquisa. A rigor, essas concepções teóricas são interdependentes e não se pode fazer referência a uma sem relacioná-la às demais. Naturalmente, recorrem umas às outras em seus postulados e práticas.

2.1 O surgimento de uma nova ambiência empresarial e a mudança de paradigma em gestão de pessoas

As décadas de 70 e 80 do século XX configuram um importante marco histórico para as organizações, em todo o mundo. Consolidada a recuperação pós-guerra, os países da Europa Ocidental e o Japão começaram a pressionar pela abertura de novos mercados de exportação para seus produtos, e o modelo de sistema produtivo até então prevalecente - *taylorismo*-

---

¹ Os termos conceitos e noções são muito utilizados na atividade de pesquisa e, para alguns autores, possuem significados distintos. Segundo Minayo (1994, p. 92-93), os conceitos “são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria”. Por sua vez, as noções estão associadas “aos elementos de uma teoria que ainda não apresentam clareza suficiente e são usados como imagens na explicação do real. [...] eles expressam a relação intrínseca entre a experiência e a construção do conhecimento”. Ao admitir que os limites entre essas definições, no campo do conhecimento em que esta pesquisa se insere, são tênues e de difícil delimitação, optou-se, deliberadamente, por utilizar os termos como equivalentes. A rigor, essa convenção reflete o que está posto na literatura especializada, em que são raros os autores que estabelecem uma diferença de significados entre esses termos.

*fordismo*² - começou a apresentar sinais de fragilidade. Deu-se início a um conturbado período de oscilações e incertezas que resultou em um complexo movimento de reestruturação econômica e de reajustamento social e político e, também, em extraordinárias transformações no ambiente dos negócios e na dinâmica das organizações (HARVEY, 2007).

A globalização das relações econômicas, que significa o aprofundamento da internacionalização da economia e implica uma grande interconexão de mercados, provocou enormes impactos nos sistemas produtivos e nas estratégias empresariais. Esse processo teve início na década de 1970, com a globalização financeira ocorrida em função da desregulamentação dos mercados, que provocou fluxos maciços e continuados de capitais entre os principais centros financeiros do mundo. Avançou na década de 1980, com a globalização comercial intensificada pela redução das barreiras ao comércio internacional. E continua sua trajetória nos dias de hoje, com a globalização produtiva, em que as empresas procuram definir suas estratégias de negócios e reestruturar-se segundo uma lógica globalmente integrada³ (OLIVEIRA, 1998; BAUMANN, 1996; GIDDENS, 1991).

Para enfrentar o acirramento da concorrência e ampliar a competitividade de seus negócios, as empresas foram compelidas a reformular estratégias e a investir na modernização de seus sistemas produtivos e na melhoria da gestão. A incorporação de novas tecnologias, a automação, a busca por novas linhas de produtos e nichos de mercado, a migração para regiões onde o custo da mão de obra era mais barato e a expansão dos negócios internacionais passaram a fazer parte das agendas estratégicas das empresas. Cresceram os investimentos em racionalizações, reestruturações, ampliações, aquisições, fusões e outras iniciativas, para melhorar o desempenho, otimizar os resultados dos negócios e obter diferenciação.

---

² O *taylorismo-fordismo* expressa o modelo de desenvolvimento econômico efetivamente estabelecido nos países capitalistas avançados, após a Segunda Guerra Mundial. *Grosso modo*, incorpora as ideias do paradigma industrial desenvolvido por F. Taylor – administração científica, que implica a sistematização, por meio da criação de métodos, da melhor forma para se executar as tarefas produtivas, da divisão nítida entre essas tarefas e da especialização e padronização das funções – e as de H. Ford – a busca da automação por intermédio de uma mecanização cada vez mais intensa (linhas de montagem, racionalização etc.) (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996).

³ A palavra globalização – sentido lato – entrou em uso geral nos anos 80 do século XX, para denominar o processo pelo qual a população do mundo tem se tornado cada vez mais unida em uma única sociedade. As mudanças a que a globalização se refere indicam que a criação de uma sociedade que interage em escala global inviabiliza a ideia de um estado-nação hegemônico. Esse termo firmou-se em campos diversos como a economia, a geografia, o marketing, a administração e a sociologia, o que indica que seu emprego é mais que uma questão de moda passageira (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996).

Segundo Pochmann (2002), a reestruturação produtiva das empresas, sobretudo nas economias mais desenvolvidas, foi direcionada para uma maior racionalização e flexibilização dos processos de trabalho, para reduzir os custos, a ociosidade e os riscos ampliados pela instabilidade financeira e pela imprevisibilidade dos mercados. As políticas de desregulamentação do mercado de trabalho, sobretudo aquelas voltadas para o controle e redução dos custos salariais, passaram a constituir a variável de ajuste fundamental.

Começou, então, a configurar-se um regime de acumulação inteiramente novo, denominado por Harvey (2007) de “produção flexível” e que se caracteriza pelo surgimento de setores de produção até então inexistentes, novas formas de serviços financeiros, novos mercados, novas arquiteturas organizacionais e, principalmente, por elevadas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Lawler III (1991, p. 12) aponta que esse movimento transformador estimulou as “mudanças organizacionais de larga escala”, que promoveram alterações significativas no *design* organizacional, nas estratégias de negócios, na plataforma tecnológica, no processo decisório e no sistema de gestão de pessoas. Esse tipo de mudança, segundo o autor, implica uma transformação duradoura no caráter da organização, ao modificar profundamente o seu desempenho e modo de operar.

Nem todas as organizações empreenderam, na mesma dimensão, mudanças de larga escala. Porém, de algum modo, sofreram as pressões das transformações que ocorreram no mercado e, por isso, tiveram que se adequar ao novo ambiente de negócios.

As empresas brasileiras começaram a sentir, mais fortemente, as pressões por mudança no início da década de 1990, com a abertura comercial. A partir daí, observou-se um movimento de elevação dos padrões tecnológicos, privatizações, reestruturações, fusões, aquisições e profissionalização da gestão, dentre outras iniciativas para elevar a eficiência das empresas. Tudo isso para recuperar o atraso de décadas perdidas em relação aos países de economia avançada.

Um dos aspectos mais observáveis desse movimento de reestruturação produtiva e da revolução tecnológica, em curso na economia global, é o deslocamento do trabalho como unidade dominante da produção de riqueza. A automação dos processos produtivos, os

avanços sem precedentes na tecnologia da informação e sua difusão em todas as instâncias das atividades sociais e econômicas fizeram crescer, enormemente, a produtividade do trabalho humano (CASTELLS, 2002; OLIVEIRA, 1998; SCHAFF, 1993).

A tendência que se revela é a ciência passando à condição de primeira força produtiva, ao privilegiar o trabalho criativo e intelectual. A atividade produtiva passou a se fundar mais no trabalho com elevado conteúdo de conhecimento e informação, ao invés de fundar-se no trabalho rotineiro e desqualificado que prevaleceu durante o *taylorismo-fordismo*. Do ponto de vista da gestão, o foco deslocou-se do controle dos processos para o controle dos resultados, e colocou-se maior responsabilidade pelo trabalho nas mãos do trabalhador, que deixou de ser reduzido a uma dimensão secundária no processo produtivo⁴ (CASTELLS, 2002; STOREY, 2001; OLIVEIRA, 1998; LEGGE, 1995; PFEFFER, 1994).

Esse novo contexto evidenciou a natureza estratégica dos recursos humanos, e as pessoas passaram a ser consideradas fonte de vantagem e diferencial competitivo para a organização. São as pessoas, com seus conhecimentos e competências, que criam os produtos e serviços que os clientes demandam. Logo, contar com uma força de trabalho qualificada e comprometida com os objetivos estratégicos constitui pré-requisito indispensável para o desenvolvimento e competitividade das empresas. Segundo Stewart (1998), gerenciar os conhecimentos e as competências das pessoas será tão importante, nas atuais condições do ambiente corporativo, quanto foi importante gerenciar a mecânica de produção na era industrial.

Ampliaram-se as exigências sobre a gestão de pessoas⁵ e ganharam força as formulações teóricas de tendência antropocêntrica, sobretudo aquelas que se apoiam na tese de que os

---

⁴ O aumento da complexidade do trabalho requer uma maior qualificação do trabalhador. Essa nova realidade tem conferido melhores oportunidades de emprego aos mais aptos, ao mesmo tempo em que reduz a empregabilidade dos menos aptos. Na prática, as estruturas ocupacionais que integram o mercado de trabalho tendem a uma polarização. Em um dos polos se posicionam os trabalhadores mais qualificados, que se colocam em áreas estratégicas do ponto de vista da demanda da força de trabalho, sendo, por isso, mais protegidos da pressão substitutiva pelo lado da oferta. No outro polo, estão os trabalhadores com menor qualificação, alocados em áreas mais vulneráveis da demanda e, portanto, sujeitos a uma maior pressão substitutiva por seus concorrentes, do lado da oferta, sendo forçados a aceitar relações de emprego instáveis, com baixa remuneração e condições de trabalho precarizadas. Ou seja, apesar de a sociedade apregoar a emancipação, sublinhando a igualdade de oportunidades, as diferenças se acentuam (OFFE e HINRICH, 1994; REICH, 1993).

⁵ Schuler (1992, p. 18) define gestão de pessoas como sendo “o conjunto de atividades que influenciam os comportamentos das pessoas em suas ações para formular e implementar as necessidades estratégicas do negócio.” Para Wright *et al.* (2001), a gestão de pessoas não se restringe às funções tradicionais de RH

resultados dos negócios da empresa estão estreitamente associados aos níveis de desempenho humano.

Os modelos tradicionais de gestão de pessoas, que têm sua gênese na Administração Científica (TAYLOR, 1982) e se caracterizam pela utilização da previsibilidade, do controle e do conceito de cargo como referências principais para administrar a relação entre a empresa e seus empregados, tornaram-se insuficientes para corresponder ao elevado dinamismo das organizações complexas. Obviamente, esses modelos não desapareceram por completo, porém passaram a ser cada vez mais questionados no contexto das organizações. O que está havendo, de fato, é uma mudança de paradigma⁶ motivada, principalmente, por uma tendência de maior valorização do desempenho humano como fonte geradora de riqueza.

Ao adotarem novas formas de organização do trabalho – baseadas em metas, resultados, responsabilidades e/ou multifuncionalidade, ao invés de atividades programadas para cargos específicos – as organizações passaram a valorizar as pessoas mais qualificadas, polivalentes, flexíveis, com elevado grau de autonomia, iniciativa e comprometidas com os objetivos e as estratégias organizacionais. Em contrapartida, as pessoas estão se tornando mais exigentes quanto ao que esperam receber da empresa, o que faz aumentar a complexidade das relações do trabalho – novo paradigma (DUTRA, *et al.*, 2006; RUAS, 2005; DUTRA, 2001; OLIVEIRA, 1984; FLEURY E FISCHER, 1982; ALBUQUERQUE, 1992; GORZ, 1980; BRAVERMAN, 1974).

Diversificaram-se, então, os enfoques teóricos sobre gestão de pessoas, e começou a surgir um conjunto novo de abordagens orientadas para um melhor entendimento da relação entre a organização e as pessoas que nela trabalham, tendo em vista a conciliação de interesses e

---

(recrutamento, seleção, treinamento, remuneração, etc.) e deve incorporar atividades relacionadas com a comunicação, o desenho do trabalho, a cultura organizacional, a liderança, dentre outras. Lacombe (2005, p. 59) sugere que a gestão de pessoas incorpora “todas as atividades que influenciam as condições de realização do trabalho das pessoas, nos seus esforços de formulação, implementação e avaliação da estratégia organizacional”. Para Dutra (2002, p. 17), a gestão de pessoas se caracteriza por “um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo”. Essas definições, embora enunciadas de modo diferente, complementam-se em seus postulados.

⁶ Entende-se por paradigma o contexto do pensamento e/ou o modelo específico que são próprios de uma época e a partir dos quais se constrói uma reflexão. Toda revolução científica traduz-se numa mudança de paradigma. No entanto, em alguns campos do conhecimento, como na área da Administração, o advento de um novo paradigma não exclui os da geração anterior. Ele incorpora o anterior, dando-lhe nova significação (KUHN, 2006).

expectativas de ambas as partes. Os enfoques comportamental, estratégico e o das competências ganharam centralidade na gestão de pessoas e trouxeram a jusante a relevância da abordagem da educação corporativa, dentre outras tantas. De uma ótica da estratégia empresarial, todos esses enfoques e abordagens, que serão discutidos mais detalhadamente nos próximos tópicos, estão sendo, cada vez mais, incorporados às práticas organizacionais.

2.2 Os principais enfoques teóricos sobre gestão de pessoas

Para enfrentar a concorrência e obter vantagem competitiva, em um contexto organizacional que muda continuamente, as empresas têm buscado novas referências para a gestão de pessoas. A produção teórica relevante que surgiu nos últimos anos, de um modo geral, tem girado em torno de três enfoques principais: o comportamental, o estratégico e o articulado por competências. Esses enfoques aprofundaram a discussão sobre a gestão de pessoas e contribuíram para destravar o debate e redirecionar o foco das pesquisas – antes centrado nos modelos tradicionais de RH –, agregando novos elementos ao processo de gestão da relação entre a empresa e as pessoas que ela contrata.

2.2.1 O enfoque comportamental

O enfoque comportamental começou a ser delineado na década de 1960, à medida que se difundiam as abordagens teóricas que versavam sobre a importância do capital humano para o sucesso da empresa. Fisher (2002) aponta que a introdução da expressão administração de recursos humanos (ARH) e o foco prioritário no comportamento humano constituem alguns dos principais resultados da influência da psicologia humanista na teoria organizacional. A psicologia humanista, que teve Maslow, Herzberg, Argyris e McGregor como alguns de seus principais expoentes, representou um contraponto à linha behaviorista e aprofundou os estudos sobre a importância da relação entre a empresa e as pessoas⁷.

---

⁷ Historicamente, pode-se afirmar que a importância do elemento psicossocial no estudo do comportamento humano no contexto organizacional ficou evidenciada com a Escola de Relações Humanas, mais precisamente através das investigações de *Hawthorne*, desenvolvidas por Elton Mayo e a equipe de pesquisadores da Universidade de *Harvard*, no período de 1924 a 1931. Foi, também, a partir desses estudos que se estabeleceu uma ligação mais consistente entre as ciências do comportamento e a prática administrativa. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, a corrente de pensamento derivada da Escola de Relações Humanas e influenciada pela chamada psicologia humanista predominou, enquanto matriz de conhecimento sobre gestão de pessoas (FISCHER, 1998; ARAUJO, 1985).

Até então, a gestão de pessoas era realizada sob o amparo da tradicional administração de pessoal, que se concentrava exclusivamente no controle de custos e dos resultados produtivos das pessoas – contabilização dos ingressos, ausências, remuneração, demissões, etc. –, e era reconhecida pelo seu caráter operacional, funcional e burocrático. O enfoque comportamental preconiza que a ARH deve atuar também sobre os comportamentos das pessoas e, por conseguinte, aspectos como o papel das lideranças, integração, comprometimento, motivação e satisfação das necessidades dos empregados passam a ser mais valorizados (FISCHER, 2002; WRIGHT e MACMAHAN, 1992).

À medida que os conceitos de estratégia e competitividade (PORTER, 1985) foram sendo incorporados pela gestão empresarial, passou-se a atribuir maior ênfase ao comportamento humano como principal mediador entre a estratégia de negócios e sua implementação. Nesse sentido, as políticas e práticas de RH devem ser orientadas para a obtenção dos comportamentos necessários à implementação da estratégia. E diferentes estratégias demandarão diferentes comportamentos dos empregados (WRIGHT e MACMAHAN, 1992; SCHULER e JACKSON, 1987; MILES e SNOW, 1978).

Os comportamentos desejados não dependem unicamente da vontade dos empregados e de suas competências para executar uma determinada tarefa. A ARH, em articulação com as demais áreas funcionais, precisa conceber políticas e práticas que propiciem as condições para que cada empregado, individualmente, e as equipes de trabalho possam e queiram desempenhar suas atividades e entregar os resultados desejados, ao comprometerem-se com os objetivos organizacionais (DELERY e SHAW, 2001 apud LACOMBE, 2005).

Ao partir da premissa de que o comportamento humano é influenciado por diferentes fatores, Albuquerque (2002) sugere que o comprometimento das pessoas com os objetivos organizacionais será maior na medida em que a empresa adotar práticas de gestão que incluam *empowerment*, trabalho enriquecido, trabalho em equipe, encareiramento flexível e emprego a longo prazo. O autor aponta, também, a busca do diálogo, da convergência de interesses, da participação dos empregados na tomada de decisão e, ainda, a implantação de incentivos grupais vinculados a resultados como elementos importantes para obter o comprometimento das pessoas.

O enfoque comportamental de gestão de pessoas realçou a importância do comportamento organizacional como um campo de estudos que investiga o impacto que os indivíduos e os grupos têm sobre o comportamento dentro das organizações e como esse comportamento afeta o desempenho das empresas. A literatura especializada aponta que fatores como motivação, características pessoais dos empregados, estilos de liderança, sistema de comunicação, estrutura de poder, cultura, organização do trabalho e estrutura influenciam o comportamento organizacional e, em decorrência, os resultados da organização (ROBBINS, 2007; IVANCEVICH e MATTESON, 1996).

Lacombe (2005), ao se basear em estudos desenvolvidos por Wright e Snell (1991) e Albuquerque (2002), propõe um modelo sistêmico em que o comportamento humano é posicionado como o alvo do processo de transformação das atividades da gestão de RH. As entradas do modelo são os conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas (competências). As saídas consistem nos resultados de desempenho, que refletem a qualidade do produto ou do serviço realizado. O que assegura a transformação das entradas em saídas, segundo a autora, são os comportamentos dos empregados, que precisam estar alinhados às estratégias e ser gerenciados adequadamente. A Figura 2 a seguir ilustra o modelo proposto pela autora.

Figura 2 - Um modelo sistêmico de RH

FONTE: LACOMBE (2005, p. 55), adaptado de WRIGHT E SNELL (2001).

Em suma, o enfoque comportamental preconiza que a gestão de pessoas deve orientar suas políticas e práticas no sentido da compreensão e obtenção dos comportamentos demandados pela estratégia competitiva da empresa. Cabe, portanto, à empresa criar as condições – ambiente facilitador – para que os empregados se mantenham motivados e comprometidos com os objetivos organizacionais. Compete aos empregados desempenharem suas atividades dentro dos padrões de desempenho estabelecidos.

2.2.2 O enfoque estratégico

O enfoque estratégico surgiu na literatura específica no início dos anos 80 do século XX, à medida que se difundiam as formulações teóricas das chamadas escolas do pensamento estratégico e se consolidavam os conceitos de estratégia⁸ e de administração e/ou gestão estratégica (MINTZBERG, 2004; PORTER, 1985 e 1986; STEINER, 1979; ANSOFF, 1977; CHANDLER, 1976; ACKOFF, 1975).

A gestão estratégica, segundo Hyden (1986), implica a formulação e monitoramento de estratégias e objetivos que assegurem vantagem competitiva, tomando-se por base a análise do ambiente e a identificação das ameaças e oportunidades. Todas as funções organizacionais devem se envolver tanto na formulação quanto na implementação e monitoramento do processo estratégico, para assegurar à empresa senso de direção, continuidade no longo prazo, flexibilidade e agilidade no dia a dia.

O uso desse conceito foi rápida e amplamente difundido no universo corporativo. Quanto à gestão de pessoas, a necessidade de vinculação à estratégia de negócios da organização foi, inicialmente, apontada por pesquisadores da Universidade de Michigan, ao apregoarem que a estratégia de recursos humanos deve derivar das políticas e estratégias empresariais. Os

---

⁸ O conceito de estratégia é apresentado pelos autores de maneira variada na literatura especializada. Porter (1986, p. 16) define estratégia como uma combinação de fins – metas – que a organização busca e dos meios – políticas – que a empresa utiliza para cumprir sua missão. A formulação e implementação da estratégia exigem o desenvolvimento de uma fórmula ampla, que abrange o modelo de competição da empresa, a definição de quais devem ser suas metas e quais as políticas necessárias para viabilizar essas metas. As organizações devem traçar suas estratégias a partir da análise externa – do setor ou da indústria – e da análise interna – do ambiente organizacional. Ao sintetizar os conceitos introduzidos por diferentes autores, Albuquerque (2002, p. 38) define estratégia como sendo “a formulação da missão e dos objetivos da organização, bem como de políticas e planos de ação para alcançá-los, considerando os impactos das forças do ambiente e a competição”. *Grosso modo*, pode-se dizer que os principais autores consideram estratégia como a forma de pensar o futuro da empresa, a partir de um processo decisório formalizado e articulado, que leve em conta as variáveis ambientais (internas e externas), para se obter resultados numa perspectiva de longo prazo (TEIXEIRA *et al.*, 2005).

planos da área de RH deveriam estar orientados para a administração das funções de seleção, avaliação, remuneração e desenvolvimento. Nessa abordagem, o papel da área de RH se resumiria a adaptar-se à estratégia de negócios da empresa, não se levando em conta a possibilidade de envolvimento e intervenção na sua formulação (FISCHER, 2002; FOMBRUN, *et al.*, 1984).

Posteriormente, pesquisadores da *Harvard Business School* pontuaram que, além de adaptar-se às estratégias de negócios, a ARH deveria, também, participar delas e influenciar o processo de planejamento estratégico da empresa. Para tanto, as políticas e práticas de RH deveriam ser definidas em função das seguintes áreas de atuação: influência dos empregados (participação); processos de RH (recrutamento, desenvolvimento, utilização e demissão); sistema de recompensas (incentivos e compensação); e os sistemas de trabalho – organização do trabalho (FISCHER, 2002; BEER *et al.*, 1984).

De acordo com a abordagem dessa escola, essas áreas sofrem a influência dos interesses dos *stakeholders* (acionistas, empregados, sindicatos, comunidade e governo) e das pressões situacionais (estratégias de negócios, modelo de gestão, mercado de trabalho, características da força de trabalho, etc.). Logo, as decisões da área RH devem apoiar-se nesses fatores, e os seus processos e funções devem operar de forma integrada, entre si e com a estratégia de negócios da empresa (FISCHER, 2002; BEER *et al.*, 1984).

A emergência dessas duas abordagens fez o enfoque estratégico ganhar ímpeto na Teoria das Organizações, e cresceu a produção teórica sobre o assunto. Anthony *et al.* (1996) ressaltam que a gestão de pessoas assume um caráter estratégico quando: reconhece explicitamente os impactos do ambiente organizacional externo, da competição e da dinâmica do mercado de trabalho; apresenta foco a longo prazo; enfatiza a escolha e a tomada de decisão; orienta suas ações para todos os funcionários da empresa e não somente para determinados grupos ocupacionais; e integra a estratégia de gestão de pessoas com a estratégia corporativa e demais estratégias funcionais.

Nessa mesma direção, Becker *et al.* (2001) apontam que o caráter estratégico da gestão de pessoas pressupõe o alinhamento de RH com a estratégia maior da empresa, em termos de missão, visão, estratégias, objetivos e planos. Se o foco da estratégia corporativa consiste em dar sentido de direção a longo prazo, para criar vantagem competitiva para a organização, o

da estratégia de recursos humanos deve ser igualmente nítido e consiste em maximizar a contribuição da área para o mesmo objetivo, asseguram esses autores. Nesse sentido, a gestão de pessoas deixa de ocupar uma posição secundária em relação às decisões estratégicas da empresa.

Na perspectiva da administração estratégica de recursos humanos, as pessoas passam a ser consideradas e tratadas como importantes fontes de vantagem competitiva e, por isso, mudam, radicalmente, as estratégias que orientam o relacionamento entre a empresa e seus empregados (ALBUQUERQUE, 2002; STOREY, 2001; FISCHER, 1998).

A esse respeito, Albuquerque (2002, p.39) postula que é preciso transitar do modelo do controle para o modelo do comprometimento. Enquanto na estratégia de gestão de pessoas baseada no controle, os empregados são tratados como “números, custos e fator de produção” e para desempenhar bem suas funções precisam ser “mandados e controlados”, na estratégia baseada no comprometimento, “as pessoas são consideradas parceiros no trabalho, nos quais a empresa deve investir para conseguir melhores resultados empresariais”. O autor acrescenta que essas duas estratégias possuem características distintas quanto aos modelos de estrutura organizacional, de organização do trabalho, de relações de trabalho e, também, quanto às políticas e práticas de RH.

Vários estudos demonstram a eficácia da estratégia de comprometimento quando comparada à de controle. Arthur (1994) realizou uma pesquisa em empresas americanas (30 miniusinas de aço) para investigar o efeito das práticas de RH sobre o *turnover* e o desempenho operacional, quando se consideram essas duas estratégias. Observou que as empresas que pautavam as políticas e práticas de gestão de pessoas segundo a lógica do comprometimento (incentivo à participação, descentralização, incentivo ao treinamento, melhores salários, etc.) apresentavam menor *turnover* e melhor desempenho operacional.

Lawler *et al.* (1995), em estudo sobre empresas posicionadas entre as mil maiores dos Estados Unidos, segundo a revista *Fortune*, chegaram a conclusões semelhantes. Os autores dividiram as empresas em duas categorias: as que adotavam práticas de alto envolvimento dos empregados (e gestão da qualidade total) e as que não adotavam essas práticas. Quando confrontado o desempenho financeiro dos dois grupos, avaliado a partir de indicadores

padronizados, observaram que o primeiro grupo de empresas apresentava resultados significativamente superiores em relação ao segundo.

Portanto, atribuir um caráter estratégico às pessoas e a sua gestão tem impacto positivo nos resultados empresariais. Porém, a implantação do modelo de gestão estratégica de pessoas exige um complexo processo de discussão e reflexão sobre as estratégias de negócios da empresa. Além disso, demanda a criação de uma infraestrutura gerencial que possibilite o direcionamento das políticas e práticas de RH para os objetivos estratégicos, o envolvimento dos profissionais de RH e das lideranças na elaboração, implementação e difusão da estratégia corporativa.

Os serviços básicos como recrutamento, seleção, incentivos, recompensas, avaliação e desenvolvimento devem ser executados de modo a respaldar diretamente a implementação da estratégia corporativa. A área de RH tem sua abrangência ampliada, que passa a se envolver, também, com questões relacionadas ao desenho do trabalho e a atribuir maior ênfase ao papel das lideranças, gerenciamento dos comportamentos, grau de autonomia e obtenção do comprometimento dos empregados com as estratégias da empresa (LACOMBE, 2005; ALBUQUERQUE, 2002; STOREY, 2001; BECKER et. al., 2001).

Storey (1989) aponta que a gestão estratégica de recursos humanos vem sendo utilizada sob duas versões: a *hard* e a *soft*. A primeira define uma forma mais racional de gerir pessoas, em que os aspectos quantitativos são enfatizados na formulação da estratégia de RH. A segunda incorpora e prioriza aspectos qualitativos tais como: comunicação, motivação, satisfação das necessidades, liderança e comprometimento dos empregados com os objetivos estratégicos da empresa. Para o autor, a formulação da estratégia de RH, com esse propósito, deve preceder a definição das demais estratégias organizacionais.

Em suma, o enfoque estratégico enfatiza o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas à estratégia organizacional – alinhamento externo ou integração vertical – e a integração entre as funções que compõem a área de RH, que devem trabalhar em sintonia para evitar conflitos – alinhamento interno ou integração horizontal –, o que facilita o processo de ajuste da empresa às demandas e pressões do ambiente. Mais que isso: as pessoas passam a desempenhar um papel estratégico na viabilização dos negócios da empresa.

Cabe mencionar, no entanto, que o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas com a estratégia corporativa não constitui um processo simples de ser feito. Em pesquisa realizada no Brasil, junto a executivos de RH de grandes empresas, consultores e professores universitários, Fischer e Albuquerque (2001) identificaram que, para esses profissionais, alinhar a estratégia de RH às estratégias e objetivos organizacionais configura, ainda, um desafio a ser superado pelas empresas brasileiras.

Para se obter esse alinhamento é preciso que a área de RH participe efetivamente do processo de formulação da estratégia corporativa, para que possa compreendê-la e influenciá-la. Além disso, segundo Pfeffer (1998), será necessário criar as condições para que todas as áreas funcionais identifiquem as competências e comportamentos que os empregados devem ter, para que a estratégia empresarial possa ser implementada com sucesso.

O alinhamento não ocorre de forma plena e linear em todos os processos e funções do sistema de RH. O pressuposto é o de que, quanto mais sistematizado, estruturado e participativo for o processo estratégico da empresa, maiores serão as possibilidades de se obter o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas com a estratégia corporativa (integração vertical) e das diversas funções de RH entre si (integração horizontal).

2.2.3 O enfoque das competências

O enfoque das competências ganhou força na década de 1990, com a ampla difusão do conceito de competência essencial – *core competence* – formulado por Prahalad e Hammel (2000), que reforça a importância das questões estratégicas e de competitividade como dimensões relevantes da gestão empresarial. Para estes autores, a competência essencial resulta do aprendizado que a organização obtém ao gerenciar suas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia, para oferecer serviços diferenciados aos clientes. Uma competência é considerada essencial quando adiciona valor ao negócio, a longo prazo, é única e difícil de ser imitada e constitui a base para a entrada em novos mercados.

Com a introdução desse conceito, cresceu a produção teórica sobre competência organizacional e reafirmou-se a relevância da teoria da firma como portfólio de recursos. Segundo essa teoria, a empresa, ao formular sua estratégia competitiva, identifica tanto as

competências essenciais quanto as demais competências organizacionais associadas a cada área funcional – produção, vendas e marketing, finanças, etc. –, que são necessárias para alcançar os objetivos estratégicos. As competências são formadas a partir dos recursos – capital humano, infraestrutura, capital financeiro, sistemas administrativos, marca, imagem, dentre outros – e as estratégias são elaboradas a partir dos grupos de recursos (FLEURY e FLEURY, 2004; MILLS *et al.*, 2002).

Inúmeros autores consideram as competências dos indivíduos como sendo um dos recursos que integram a competência organizacional. Spender (1996) sugere que as pessoas constituem um recurso único da organização, pois são detentoras das capacidades de aprendizado, de inovação e de adaptabilidade necessárias à construção e sustentação de vantagem competitiva. O conceito de competência individual, introduzido na literatura por McClelland (1973), ainda na década de 1970, ganhou importância nesse debate, uma vez que as competências organizacionais são construídas a partir das competências humanas.

Como esse assunto será explorado mais adiante, cabe aqui apenas antecipar que, apesar da multiplicidade de abordagens sobre competência individual, podem-se, atualmente, distinguir na literatura duas correntes principais: a de origem americana, que considera competência individual como um conjunto de qualificações ou um estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo detém para atingir um desempenho superior (PARRY, 1996; BOYATZIS, 1982; MCCLELLAND, 1973); e a formulada por autores europeus, especialmente os franceses, que atribui maior ênfase às dimensões social e comportamental e associa competência individual à ideia de mobilização e integração de recursos, que implica assumir responsabilidades e tomar iniciativas diante de situações imprevisíveis⁹ (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001; PERRENOUD, 1999).

O enfoque das competências preconiza que a área de RH, por reunir informações e conhecimentos sobre os empregados, passa a focar suas políticas e práticas na aquisição, manutenção e desenvolvimento das competências individuais para que as competências organizacionais da empresa se viabilizem. Fornece, assim, um quadro de referência único

---

⁹ Alguns autores pontuam as diferenças entre as formulações teóricas dos autores americanos e as dos britânicos. Os primeiros enfatizam a perspectiva do aprendizado cognitivo e associam competência às variáveis de *input* (conhecimentos, habilidades e atitudes) requeridas para um desempenho superior no exercício de um cargo. Os segundos privilegiam mais as variáveis de *output* (resultados, produtos), relacionam competência à obtenção de padrões mínimos de resultados e enfatizam a ideia de avaliação e certificação das competências dos empregados (GARAVAN e McGUIRE, 2001; BITENCOURT, 2001).

para a gestão de pessoas e funciona como um eixo direcionador de todas as suas ações, que devem buscar o maior alinhamento possível com as estratégias corporativas (LACOMBE, 2005; WRIGHT *et al.*, 2001; LADO e WILSON, 1994).

A lógica das competências amplia o raio de atuação de RH, na medida em que a área passa a incorporar o papel de gerenciar a interface entre as competências e os comportamentos das pessoas e a estratégia corporativa. Nessa perspectiva, a concepção da gestão de pessoas como uma unidade responsável por funções distintas e estanques perde sentido. Reafirma-se a importância do alinhamento vertical e horizontal, conforme apregoa o enfoque estratégico, já referido (WRIGHT e SNELL, 2001; LACOMBE, 2005).

Ao adotar o enfoque das competências, a empresa, em tese, cria as condições para que possa contratar, desenvolver, avaliar e remunerar os empregados conforme um perfil de competências e não em função do conceito de cargo, até então hegemônico, o que tem impacto direto no desenho dos instrumentos de gestão de pessoas.

Como se pode notar, os três enfoques apresentados – comportamental, estratégico e de competências – se complementam e entrecruzam em seus postulados e práticas. Essa convergência teórica contribuiu para destravar o debate, antes centrado nos modelos tradicionais de RH que, como mencionado, eram fundados nos princípios do *taylorismo-fordismo*.

Wright *et al.* (2001) aproximam as três abordagens ao sugerirem que, na perspectiva da gestão estratégica de pessoas, a implementação de uma estratégia requer um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes – competências – bem como de comportamentos desejados dos empregados. O denominador comum dessas abordagens indica que as políticas e práticas de RH devem ser direcionadas para o desenvolvimento das competências e obtenção dos comportamentos demandados pela estratégia.

Em suma, compete à gestão de pessoas conceber, no espaço da empresa, políticas e práticas que propiciem o desenvolvimento das competências individuais e a obtenção dos comportamentos a elas associados, para assegurar a implementação das estratégias de negócios e o alcance dos objetivos organizacionais. Conforme sugerem Wright e Snell (2001),

gerenciar a interface entre as competências e os comportamentos das pessoas e a estratégia de negócios configura o grande desafio a ser superado pela área de RH.

Atualmente, o foco das pesquisas e os debates na literatura especializada têm girado em torno de como articular e integrar os enfoques sobre gestão de pessoas a fim de que a contribuição da área de RH para os resultados da empresa fique melhor evidenciada.

Vale dizer, também, que os enfoques comportamental, estratégico e o articulado por competências têm constituído as principais referências conceituais a partir das quais são construídos os modelos de gestão de pessoas nas empresas¹⁰.

2.3 O processo de desenvolvimento (pessoas e competências)

O sistema ou modelo de gestão de pessoas se articula em torno de processos¹¹ que contêm as diversas funções de RH. As formas como os autores estruturam o sistema apresentam variações, porém, de um modo geral, convergem na direção do modelo proposto por Dutra (2002): *processo de movimentação*, que abrange as funções de captação, internalização, transferência, promoções, expatriação e recolocação de pessoas; *processo de desenvolvimento*, que contempla as funções de capacitação, administração de carreira e avaliação de desempenho; e *processo de valorização*, que reúne as funções de remuneração, premiação e serviços e/ou facilidades.

Por não atender ao escopo deste estudo, os processos de movimentação e valorização não serão aqui discutidos. A abordagem explorada neste tópico enfatizará o processo de desenvolvimento e, na sua abrangência, será dado destaque à função de capacitação, por

---

¹⁰ Fischer (2002, p. 12-13) define modelo de gestão de pessoas como “a maneira pela qual a empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho”. Implica definir princípios, estratégias, políticas e processos de RH. Quando o modelo é estrategicamente orientado, sua função principal “consiste em identificar padrões de comportamento coerentes com os negócios da organização”.

¹¹ Em Administração, um processo é representado por um conjunto de funções e/ou atividades que interagem para atingir uma finalidade específica e que podem repetir-se segundo padrões de resultados previamente definidos. Um processo pode ser induzido, inibido ou aprimorado em função das saídas e/ou dos resultados que se pretende obter. Nesse sentido, na área de gestão de pessoas, os processos configuram cursos de ação estabelecidos previamente e que são operados por ferramentas de gestão que pressupõem procedimentos específicos, e constituindo os elementos mais visíveis do modelo de gestão de pessoas. A literatura especializada tem atribuído a eles maior ênfase (DUTRA, 2002; FISCHER, 2002).

abrigar, em seu domínio, as ações empreendidas pela educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, que constituem o núcleo central da pesquisa.

Tradicionalmente, no âmbito da gestão de pessoas, os termos desenvolvimento e treinamento têm sido utilizados de maneira associada e tendem a combinar-se na expressão “Treinamento e Desenvolvimento – T&D”. Muitos autores consideram o treinamento como focalizado e orientado para as ações que objetivam o desempenho de curto prazo, enquanto o desenvolvimento está mais direcionado para ampliar as habilidades e experiências dos indivíduos para futuras responsabilidades, portanto, sem relação direta com um trabalho específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento ganhou uma relevância maior quando associado ao treinamento de gerentes, daí porque a expressão “desenvolvimento gerencial” foi largamente difundida (BOHLANDER *et al.*, 2003; NADLER, 1984).

Werther e Davis (1983) argumentam que, embora o treinamento procure aprimorar o desempenho do empregado no cargo que ocupa, os benefícios podem estender-se ao longo da sua carreira, ajudando-o a desenvolver-se para assumir responsabilidades futuras. Para esses autores, portanto, a distinção entre treinamento e desenvolvimento não é clara. Na prática, o que se inicia como treinamento, em geral, resulta no desenvolvimento da pessoa, uma vez que ela finda por se tornar um trabalhador ou um líder que agrega maior valor para a organização.

Com o aumento da complexidade e da mutabilidade do ambiente de negócios, as empresas inovadoras e competitivas passaram a investir mais no desenvolvimento (e não só no treinamento) dos seus colaboradores, com o intuito de gerenciar melhor as mudanças atuais e futuras e adaptar-se mais rapidamente às condições e exigências dos mercados. O processo de desenvolvimento teve sua abrangência ampliada e ganhou maior importância no contexto da gestão de pessoas. As demais funções do sistema, a rigor, passaram a ser por ele balizadas.

Fischer (1998, p. 166), em pesquisa que teve por objetivo a construção de um modelo competitivo de gestão de pessoas, no Brasil, identificou que o modelo que vem se instalando nas empresas, a partir da década de 1990, “[...] tem como foco prioritário o desenvolvimento das pessoas e procura vincular ao máximo o desempenho no trabalho aos resultados do negócio”. O autor aponta que, nesse novo contexto, o processo de desenvolvimento passou a assumir dois papéis principais: um aplicado às pessoas e outro, à organização. Quanto às pessoas, o objetivo é estimulá-las a investir no seu autodesenvolvimento, conscientizá-las das

suas necessidades de conhecimento e aprendizagem, disponibilizar informações e democratizar o acesso às fontes de desenvolvimento disponíveis. Para esse autor, o ponto-chave nessa questão é que a iniciativa pelo desenvolvimento profissional e pessoal deve resultar da responsabilidade compartilhada entre a organização e as pessoas.

No que se refere à organização, o processo de desenvolvimento tem por função principal criar condições propícias à produção de conhecimento no espaço da empresa e facilitar o processo de aprendizagem organizacional. Para tanto, deve-se estimular a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, que valorize os mecanismos de circulação do conhecimento, da avaliação de desempenho e de potencial, dos programas de melhoria contínua e inovação, além do planejamento, do aconselhamento e da gestão de carreiras.

Nessa mesma perspectiva, Dutra (2002, p. 17) ressalta que é preciso pensar o desenvolvimento em função dos papéis exercidos pelas organizações e pelas pessoas na relação de troca estabelecida entre ambas. A conciliação de expectativas deve resultar do compartilhamento de responsabilidades, cabendo à pessoa exercer um papel ativo na construção do seu projeto de desenvolvimento profissional e pessoal. À empresa compete criar as condições para que as pessoas possam entregar “o que têm de melhor, ao mesmo tempo em que recebem o que a empresa tem de melhor a oferecer-lhes”.

Ao considerar que a pessoa deve exercer um papel central na dinâmica da sua relação com a empresa, Dutra (2002) propõe que se incorpore à gestão de pessoas a visão do desenvolvimento humano, que implica a criação de uma cultura de aprendizagem continuada, centrada no comprometimento mútuo, na gestão participativa e na busca de renovações contínuas. Pressupõe, também, focar a dimensão da pessoa, ou seja, não reduzir o empregado a um cargo ou posição na estrutura organizacional, mas considerá-lo em sua individualidade e gerenciá-lo no contexto diverso e plural da organização e da sociedade.

Para atribuir à visão de desenvolvimento humano uma característica mais instrumental na gestão de pessoas, o autor reforça a importância de recorrer à noção de competência. De um lado, posiciona-se a organização com o seu portfólio de competências e, do outro, as pessoas com as competências que lhe são próprias e que podem ou não ser aproveitadas pela empresa. Como conciliar essa relação de troca, de modo a agregar valor para ambas as partes, configura um desafio a ser superado pela gestão de pessoas.

A utilização do conceito de competência para dar foco às ações de desenvolvimento pressupõe que a noção de cargo deixa de constituir a referência principal para as políticas e práticas de RH¹². O conceito de cargo que, durante muito tempo, constituiu a referência principal para todas as funções de RH, tem se mostrado inadequado, sobretudo nas organizações que convivem com elevado índice de mudança e que se organizam em torno de estruturas multifuncionais, em rede, células de trabalho, matriciais por projeto, entre outras.

Essa dinâmica organizacional exige novas formas de organização do trabalho (metas, resultados, responsabilidade e multifuncionalidade) e novos instrumentos de gestão centrados nas competências das pessoas, que não podem ser baseados, unicamente, na descrição normativa de um padrão funcional previamente estabelecido e controlado pela empresa (FISCHER, 1998).

Esse novo posicionamento implicou, também, o questionamento da forma como são conduzidos os programas tradicionais de treinamento que, geralmente, visam capacitar os empregados para tarefas e cargos específicos, sem uma vinculação mais estreita com as competências individuais dos empregados e com as estratégias de negócios.

Ao ressaltar a importância de focar as ações de desenvolvimento nas competências individuais, Dutra (2002) aponta que, da relação que se estabelece entre a organização e a pessoa, resulta um processo contínuo de troca de competências. De um lado, a empresa transfere para os empregados conhecimentos e informações, aprimorando suas competências e elevando seu potencial de crescimento profissional e pessoal. Do outro, as pessoas, ao desenvolverem suas competências individuais, transferem para a empresa seu aprendizado, agregando valor.

O resultado desse processo é que os conhecimentos, habilidades e comportamentos das pessoas são convertidos em competências entregues para a organização. A agregação de valor para a organização ocorre como resultado das competências entregues pelos colaboradores.

---

¹² As políticas de RH constituem os princípios e diretrizes que orientam as decisões associadas à relação que se estabelece entre as pessoas e a organização. As práticas de RH configuram os procedimentos, métodos e técnicas que a empresa utiliza para implementar as decisões e orientar as ações tanto no âmbito interno da organização quanto na sua relação com o contexto externo (DUTRA, 2002).

O desenvolvimento das competências individuais, portanto, está associado ao aumento da capacidade da pessoa de agregar valor para a organização. Quanto maior for a competência do empregado para lidar com atribuições e responsabilidades de maior complexidade, maior será também a sua capacidade de agregação de valor.

Cabe à empresa identificar as competências individuais necessárias à viabilização das estratégias de negócios e orientar os programas de capacitação para o desenvolvimento dessas competências.

Segundo Dutra (2002), esses programas incluem as ações formais, estruturadas por meio de programas educacionais com conteúdos previamente definidos e metodologias didáticas apropriadas, como cursos, seminários, palestras, entre outros. Contemplam também as ações não formais, operacionalizadas a partir de atuações no próprio trabalho ou de situações vinculadas à condição profissional do empregado, tais como coordenação ou participação em projetos matriciais, estágios, tutoria, envolvimento com projetos sociais, entre outras.

Le Boterf (1994) considera que o processo de desenvolvimento de competência deve levar em conta o tipo, a função e o método para aprimorar os conhecimentos requeridos pelas competências, conforme apresentado no Quadro 1. Na primeira coluna o autor aponta os vários tipos de conhecimentos demandados pela empresa: teórico, sobre procedimentos, empírico, social e cognitivo. Em seguida, na segunda coluna, consta a função utilitária dos vários conhecimentos e, por último, na terceira, são sugeridos os métodos para desenvolvê-los.

A partir da década de 1990, os sistemas de educação corporativa, que serão discutidos mais adiante, passaram a ser utilizados como uma referência importante para o desenvolvimento das competências individuais, na medida em que, por definição, criam um ambiente de aprendizagem contínua e vinculam as ações de desenvolvimento às necessidades estratégicas da empresa. Importa agora, entretanto, ressaltar que esse novo posicionamento em relação ao processo educacional no espaço da empresa passou a ser encarado como uma ação estratégica de gestão de pessoas, indispensável à manutenção de diferenciais competitivos (MEISTER, 2005; PATON *et al.*, 2005; EBOLI, 2004; ALLEN, 2002).

Quadro 1 - Processo de desenvolvimento de competências

TIPO	FUNÇÃO	COMO DESENVOLVER
Conhecimento teórico.	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação profissional e experiência profissional.
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência profissional.
Conhecimento social.	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional.
Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada, experiência social e profissional.

FONTE: LE BOTERF (1994) *apud* FLEURY E FLEURY, 2004.

A abordagem teórica que utiliza a noção de competência para dar foco às ações de desenvolvimento, em substituição ao conceito de cargo, tem ganho espaço cada vez maior na literatura especializada. No entanto, a sua operacionalização no âmbito empresarial ainda enfrenta dificuldades, seja pela heterogeneidade de enfoques no emprego da noção de competência e de suas referências principais, seja pela relutância das organizações em se desvincular dos conceitos de cargo e de T&D.

Nos próximos tópicos deste capítulo, serão explorados os conceitos de competências e de educação corporativa, que constituem o núcleo central desta pesquisa.

2.4 A gestão por competências

A cada dia, cresce o número de empresas que adotam a gestão por competências para orientar o planejamento, a captação, o desenvolvimento e avaliação das competências necessárias à viabilização de suas estratégias corporativas, tanto na dimensão individual quanto na dimensão organizacional¹³.

¹³ Na literatura especializada encontram-se os termos gestão por competências, gestão baseada em competências, gestão de pessoas por competências, gestão de desempenho por competências, entre outros. Apesar das

Na dimensão individual, autores como McLagan (1997), Muller (1996) e Rothwell e Lindholm (1999) exploram esse assunto e consideram o modelo de competências uma ferramenta de decisão fundada nas capacitações-chave para desenvolver um trabalho. Por meio dele, identificam-se e descrevem-se as competências de grupos, categorias ocupacionais, áreas e/ou ocupações. Com isso, ficam facilitados os processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das competências humanas demandadas pela organização para viabilizar sua estratégia de negócios.

Na sequência, será feito um breve resgate teórico das principais noções de competência exploradas na literatura específica – individual e organizacional –, para situá-las no referencial deste estudo. Também será discutida a integração entre estratégia empresarial e competências.

2.4.1 A dimensão individual da competência

O debate sobre a dimensão individual de competência foi introduzido na literatura por McClelland (1973), ainda na década de 1970, ao publicar o clássico artigo “Testando por Competência ao invés de Inteligência”, no qual questionava o papel dos testes de inteligência nos processos de recrutamento e seleção de pessoas para as organizações. O ponto-chave na formulação desse autor é que ele diferenciava o conceito de competência das noções de aptidão, de habilidade e de conhecimento. Partia do pressuposto de que a correlação entre os resultados dos testes de inteligência e o sucesso profissional poderia ser fortemente influenciada por variáveis sociais (status social do indivíduo).

Durante a década de 1980, os estudos de McClelland inspiraram outros autores americanos, dentre os quais se destacam Boyatzis (1982), Mirabile (1997), McLagan (1997), Spencer e Spencer (1993) e Parry (1996), que construíram as principais referências teórico-conceituais sobre competências individuais nos Estados Unidos.

Embora esses autores tenham apresentado definições particulares, com diferentes matizes, o fundamento teórico que sustenta a noção de competência individual está associado à existência de características subjacentes ao indivíduo (motivos, traços pessoais, autoimagem,

---

diferenças semânticas, no geral, esses termos representam a mesma ideia e neste estudo serão usados como equivalentes.

papel social, conhecimentos e habilidades). Esses atributos possuem uma relação causal com um desempenho efetivo ou superior na realização de uma tarefa e podem ser avaliados segundo um critério de referência.

Segundo Spencer e Spencer (1993), a relação de causalidade existe porque, dadas as características pessoais do indivíduo, pode-se prever o seu comportamento e o seu desempenho. O desempenho efetivo refere-se àquele minimamente aceitável e o superior reporta-se a um desvio-padrão acima da *performance* média da pessoa, *grosso modo*, nível atingido por uma em cada dez.

Como resultado da produção teórica de autores americanos, a partir do início da década de 1990, essa noção foi amplamente difundida e incorporada às práticas organizacionais. De acordo com Parry (1996, p. 50), a competência individual passou a ser percebida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) correlacionadas, que afeta a maior parte do trabalho associado ao cargo de uma pessoa, e que possibilita um desempenho superior. A competência humana pode ser avaliada mediante parâmetros preestabelecidos e aprimorada por intermédio de treinamento e desenvolvimento.

Wood e Picarelli Filho (2004, p. 127) apontam que os conhecimentos contemplam conceitos, técnicas, teorias e metodologias que estão relacionadas ao trabalho (saber adquirido). As habilidades configuram os conhecimentos postos em prática (saber fazer). Já as atitudes estão relacionadas aos comportamentos das pessoas, à forma como agem com seus pares, superiores e subordinados.

Nessa perspectiva, a noção de competência se aproxima do conceito de qualificação, que contempla os requisitos previamente definidos e exigidos para a realização de uma tarefa. Vários autores consideram que essa concepção foi contextualizada por um ambiente de negócios caracterizado pela estabilidade e previsibilidade da atividade econômica – concentrada em torno de setores industriais dominados por grandes monopólios, verticalmente estruturados a partir da lógica *taylorista-fordista*. Nesse ambiente, a concorrência era localizada e os padrões tecnológicos mudavam lentamente. Predominava o emprego formal e a organização do trabalho era feita com base no trabalho programado e em tarefas prescritas para o exercício de cargos (RUAS, 2005; LE BOTERF, 2003; FLEURY, 2002; LAWLER III, 1994).

A partir dos anos 90 do século XX, a atividade econômica passou a ser regida pela instabilidade e baixa previsibilidade dos negócios. A intensificação do movimento de reestruturação produtiva, o acirramento da competição, as mudanças rápidas nos padrões tecnológicos, o aumento do emprego no setor de serviços e a intensificação das estratégias de customização, dentre outros fatores, alteraram, radicalmente, a natureza do trabalho, das relações de produção, das estruturas ocupacionais e dos modelos de gestão.

O trabalho passou a ser organizado de maneira mais fluida e flexível e o foco da gestão deslocou-se do controle dos processos (forma como o trabalho deve ser feito) para o controle de responsabilidades e de resultados (o que deve ser obtido com o trabalho). Nesse novo contexto, não basta capacitar as pessoas para desempenhar um conjunto de tarefas prescritas para um cargo. É preciso prepará-las, também, para identificar e selecionar alternativas de como fazer o trabalho diante de situações imprevistas, cada vez mais frequentes no ambiente de trabalho e que exigem novas combinações específicas de capacidades (RUAS, 2005; FLEURY, 2002; LAWLER III, 1994).

A partir de então, cresceu o interesse dos pesquisadores e das organizações pela noção de competência construída por autores europeus, especialmente os franceses, que busca a superação do ideário *taylorista-fordista*, enfatiza a ideia de mobilização e combinação adequada de recursos em situações pouco previsíveis e que nasceu, justamente, do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional.

Na década de 1970, teve início na França um movimento de reformulação do seu sistema educacional que incluiu, como um dos objetivos, aproximar o ensino das necessidades reais do mercado de trabalho. O planejamento do ensino passou a incorporar as competências individuais exigidas pelas empresas, que passaram a constituir metas a serem perseguidas e desempenhos a serem avaliados pelos educadores. Sem que se instaurasse qualquer diálogo com os autores americanos, a partir dessa discussão no campo educacional, os autores franceses ampliaram o uso do conceito de competência para o contexto organizacional e as relações trabalhistas (FLEURY, 2002; AMATUCCI, 2000).

O elemento novo na formulação desses autores é que a competência exige mais do que o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes. Não se limita ao saber e nem ao saber fazer. Segundo Le Boterf (2003, p. 2), competência implica saber agir com pertinência, mobilizar e

integrar recursos, saberes múltiplos e heterogêneos, saber aprender e envolver-se em um determinado contexto profissional. É a efetiva aplicação das capacidades, em situações muitas vezes adversas, que caracteriza a passagem para a competência. “[...] Não há competência senão posta em ato. Competência só pode ser competência em situação”.

Na visão desse autor, o atual contexto socioeconômico tende a favorecer a passagem de um modelo de competência herdado do *taylorismo-fordismo*, no qual a competência se limita a um saber fazer de acordo com a prescrição de tarefas, para um modelo que se instalou com a escalada da economia do conhecimento, em que competência é saber ir além do prescrito, tomar iniciativas e considerar que diversas condutas podem ser pertinentes. O Quadro 2 apresenta os dois modelos referidos pelo autor.

Quadro 2 - Modelos de Competências

MODELO A Concepção Taylorista e Fordista	MODELO B Concepção da Economia do Saber
Operador	Ator
Executar o prescrito	Ir além do prescrito
Executar operações	Executar ações e reagir a acontecimentos
Saber fazer	Saber agir
Adotar um comportamento	Escolher uma conduta
Malha estrita para identificar a competência	Malha larga para identificar a competência
Gerenciamento pelo controle	Gerenciamento pela condução
Finalização sobre o emprego	Finalização sobre a empregabilidade

FONTE: LE BOTERF (2003, p. 91).

Le Boterf (2003, p.50) ressalta, ainda, que a competência individual não é um estado ou um conhecimento que se tem e, tampouco, resulta de um treinamento. A competência acontece no cruzamento de três eixos: o domínio da pessoa, com sua biografia e socialização; o domínio da experiência profissional, que fornece a organização do trabalho como arena para as ações do sujeito; e o domínio da formação educacional, que fornece as condições para a aprendizagem requeridas pela ação competente.

Zarifian (2003, p.137), também integrante da “escola francesa”, define competência como tomar iniciativa e assumir responsabilidade em situações profissionais com as quais a pessoa se depara. É uma inteligência prática aplicada a essas situações e que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a complexidade do trabalho. Implica mobilizar redes de atores em torno do trabalho e compartilhar desafios. Portanto, ser competente significa ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar situações novas no trabalho, ser responsável e reconhecido por isso.

A noção de competência proposta por esse autor está fundada no conceito de evento, que constitui aquilo que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, e perturba o desenrolar normal do trabalho. O evento “[...] surge dos novos problemas colocados pelo ambiente, que mobilizam a atividade de inovação. [...] O evento faz parte da vida normal de uma organização, desde que esta permaneça atenta a seu ambiente e à destinação de seus produtos. [...] O evento significa que a competência profissional não pode mais ser enclausurada em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho” (ZARIFIAN, 2001, p. 42).

Outros autores importantes têm trabalhado o conceito de competência individual nessa mesma linha de pensamento. Lévy-Leboyer (1997) ressalta a importância de se diferenciar a competência desenvolvida ao longo da vida profissional da pessoa da que resulta da simples qualificação, exigência de títulos ou treinamento isolado. Sandberg (1994) sugere que o desenvolvimento das competências individuais vai além da aquisição dos atributos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Implica, também, compreender o significado do trabalho, a interação do sujeito com o seu entorno, as relações sociais, o desenvolvimento da competência e a forma como ocorre a sua aplicação prática nas situações de trabalho.

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud, cujos estudos se concentram nos campos da educação e da pedagogia, sugere que o processo de formação das competências deve ter início na escola. Define competência individual como “Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, dentre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p.7). As ideias desse autor tiveram ampla divulgação no Brasil e

influenciaram, significativamente, o processo de elaboração dos parâmetros curriculares do sistema de ensino brasileiro.

As duas noções de competência individual até aqui discutidas, e que, de certo modo, têm hegemonizado o debate sobre o assunto, caracterizam visões distintas. A primeira, que reflete o pensamento de autores americanos, considera competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém, ou seja, as qualificações da pessoa em termos dos conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas para o desempenho de um cargo (as variáveis de *input*). A segunda, construída por autores europeus, foca o conteúdo, a noção de agregação de valor e os resultados obtidos em face dos recursos que a pessoa mobiliza (as variáveis de *output*). Atualmente, a produção teórica sobre o assunto tem girado em torno dessas abordagens (DUTRA, 2007; PARRY, 1996; MCLAGAN, 1997; WOODRUFFE, 1991).

No Brasil, nos primeiros anos da década de 1990, o modelo de gestão de pessoas por competência baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA (variáveis de *input*) hegemonizou o pensamento acadêmico e passou a ser utilizado com maior frequência por empresas brasileiras. No entanto, observa-se que, atualmente, os principais pesquisadores, dentre os quais se destacam Fleury e Fleury (2004), Fleury (2002), Dutra (2007, 2006, 2002, 2001), Hipólito (2000), Ruas (2005, 2001), Bitencourt (2005, 2001), Brandão e Guimarães (2001), Guimarães, Bruno-Faria e Brandão (2006), Carbone, Brandão, Leite e Vilhena (2009), têm contribuído para o enriquecimento conceitual e empírico da discussão, procurando mesclar as duas abordagens.

Fleury e Fleury realizaram uma síntese dessas diferentes concepções e, ao fazê-lo, criaram um novo conceito. Assumindo que a noção de competência individual está associada a expressões como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica, apresentam a seguinte definição para competência: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 30).

A depender do conceito adotado e do contexto em que ele é empregado, há uma grande diversidade de tipologias de competências. Fleury e Fleury sugerem que as competências

podem ser categorizadas em três blocos, quando se considera, numa perspectiva sistêmica, a relação da pessoa com a empresa na sua totalidade:

- Competências técnicas profissionais – específicas para uma operação, ocupação ou tarefa (conhecimento do produto, de finanças, gestão de operações, desenho técnico, etc.);
- Competências sociais – orientadas para a interação das pessoas (comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, capacidade para trabalhar em equipe, etc.);
- Competências de negócios – associadas à compreensão do negócio, seus objetivos no contexto de mercados, clientes e competidores, assim como o ambiente político e social (conhecimento do negócio, orientação para clientes, visão estratégica, etc.) (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 36).

Dutra (2002, 2001) amplia o escopo do debate ao propor que seja incorporada ao conceito de competência a noção de entrega. Na visão desse autor, as pessoas podem possuir um determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, porém, isto, por si só, não garante que a empresa irá se beneficiar diretamente.

Para esse autor, a passagem para a competência ocorre em função da capacidade da pessoa de entregar-se à empresa e apresentar, mediante suas realizações, os resultados que a organização espera e necessita. A pessoa é considerada competente quando, com suas capacidades, consegue, com suas entregas, agregar valor à empresa, a ela própria e ao meio em que vive. A entrega, portanto, reflete um saber agir responsável e reconhecido, à medida que se torna possível identificar os resultados do trabalho realizado.

A variação dos níveis de complexidade¹⁴ das situações de trabalho exige que as pessoas articulem diferentemente os seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse sentido, Dutra (2001) propõe que se adote uma escala crescente de complexidade para definir as

---

¹⁴ A noção de complexidade associada à competência foi, preliminarmente, introduzida por Jacques (1988) e recebeu a denominação de *Work Levels*. Configura um sistema de diferenciação dos níveis de atividades em função das responsabilidades a elas associadas. Segundo o autor, a complexidade está associada ao grau de abstração exigido para que seja tomada a decisão correta. Pode ser medida a partir do intervalo de tempo decorrido entre a tomada de decisão e a avaliação dos resultados obtidos. O autor sugeriu que, nas organizações, podem ser identificados, no mínimo, sete níveis de complexidade.

competências a partir de comportamentos observáveis, o que possibilita uma melhor avaliação das entregas.

Na medida em que a pessoa passa a desempenhar atividades mais complexas e a assumir maiores responsabilidades, ela não precisa, necessariamente, ser elevada a um posto de trabalho superior para agregar maior valor à organização. Logo, é possível ampliar o nível de complexidade das atribuições e responsabilidades de um indivíduo sem alterar seu cargo ou posição na empresa. Esse movimento é denominado por Dutra (2001, 2002) de “ampliação do espaço ocupacional”, que pode ocorrer como resultado de uma combinação das necessidades da empresa com as competências individuais dos empregados.

A abordagem da competência individual focada na combinação e mobilização adequadas de recursos pressupõe a apropriação dos atributos de conhecimentos (saber adquirido), habilidades (saber fazer) e atitudes em ações reais de trabalho (saber agir). Isto significa que os conhecimentos e habilidades devem ser incorporados às atitudes e manifestar-se por intermédio de ações práticas no trabalho, para que ocorra a agregação de valor econômico para a empresa e valor social para o indivíduo. A questão essencial, portanto, não está centrada na definição dos atributos da competência, mas na sua aplicação em situações concretas de trabalho e na relação com o desempenho esperado (BITENCOURT, 2005; FLEURY e FLEURY, 2004).

A esse respeito, Le Boterf (2003, p. 158) preconiza que a competência profissional é resultante “não somente de um saber agir, mas de um querer agir e de um poder agir”. O “saber agir” pode ser desenvolvido mediante formação, treinamento, capacidade de mobilizar recursos e situações variadas de aprendizagem. O “querer agir” pode ser encorajado por desafios claros e compartilhados, por um contexto de reconhecimento, de confiança, que estimule a iniciativa das pessoas. E o “poder agir” será viabilizado por um contexto facilitador que forneça os meios apropriados para o desenvolvimento das competências e incorpore um modo de organização do trabalho que favoreça a liberdade de criação e de iniciativa dos empregados. Também é importante o estabelecimento de redes relacionais que estimulem a circulação dos conhecimentos e o compartilhamento das habilidades.

Carbone *et al.* (2009, p. 43), ao fazerem uma síntese das principais abordagens exploradas na literatura especializada – referidas antes – definem competências como “combinações

sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”. Nessa perspectiva, as competências individuais são reveladas quando as pessoas agem em situações profissionais com que se deparam, conforme Zarifian (2001), e servem de ligação entre os atributos pessoais e a estratégia da organização, como preconizam Prahalad e Hamel (1990).

Mesmo sendo um tema bastante explorado na literatura especializada, os limites conceituais entre competência e capacidade, nas dimensões individual e organizacional, são tênues, tanto que os termos são, frequentemente, utilizados como sinônimos. Ruas (2005, p. 40) ressalta a diferença existente entre ambos: as competências representam as ações que combinam e mobilizam as capacidades e os recursos tangíveis para atingir resultados desejados; as capacidades constituem os potenciais de competências que estão disponíveis para ser mobilizados em um contexto específico.

Para esse autor, “capacidade é tudo que se desenvolve e explora sob a forma de potencial e que é mobilizado numa ação à qual associamos a noção de competência. Ou seja, não se trata de considerar as pessoas competentes, mas sim suas ações. As capacidades são, em geral, compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes. [...] A efetividade e a legitimação de uma competência só ocorre através de uma ou mais ações em situação real de trabalho, ou seja, em condições específicas do ambiente de trabalho. Em outras palavras, ninguém pode ser competente *a priori*, com base em capacidades desenvolvidas numa situação ocorrida no passado” (RUAS, 2005, p. 49-50).

Ao serem consideradas as diferentes abordagens sobre a dimensão individual da competência, não se pode afirmar que exista uma definição hegemônica. A rigor, como sugere Ruas (2005, p. 49), “[...] São as circunstâncias da organização na qual a noção de competência será aplicada, bem como o objetivo dessa aplicação, que nortearão a escolha da abordagem mais adequada”. Dito de outra forma, cada organização deve construir sua própria definição de competência. Conhecer as competências individuais que a empresa necessita para viabilizar suas competências organizacionais e sua estratégia de negócios constitui o primeiro passo para a implantação do modelo de gestão de pessoas por competências.

De um modo geral, os autores sugerem que as competências individuais constituem a base para a construção das competências organizacionais. Segundo Fleury e Fleury (2004), a passagem de uma dimensão para outra pode ocorrer por meio do processo de aprendizagem organizacional¹⁵. À proporção que as pessoas aprendem, desenvolvem competências individuais que, por sua vez, impulsionam a construção das competências organizacionais, cujos conceitos serão explanados no próximo tópico.

2.4.2 A dimensão organizacional da competência

A dimensão organizacional das competências tem sua origem na abordagem da firma baseada em recursos. Essa abordagem preconiza que toda empresa possui um conjunto de recursos produtivos, acumulados ao longo do tempo. A partir desses recursos, são construídas as competências organizacionais e/ou as capacidades dinâmicas da organização que, por sua vez, resultam da articulação dos conhecimentos, habilidades, experiências e trabalho das pessoas, para explorar os processos produtivos e gerar os produtos e serviços que os clientes demandam (BARNEY, 2001; TEECE *et al.*, 1997; CHANDLER, 1990; WERNERFELT, 1984; PENROSE, 1959).

Na perspectiva da visão da firma baseada em recursos (VBR)¹⁶, a vantagem competitiva da empresa é função do seu portfólio de recursos (humanos, financeiros, materiais, sistemas, processos, tecnologia, marca, cultura, dentre outros tangíveis e intangíveis). A definição da estratégia competitiva deve ser precedida de uma avaliação das potencialidades estratégicas derivadas desses recursos. As competências organizacionais são construídas a partir dos recursos, e as estratégias são formuladas levando-se em conta o conjunto de recursos. Deve-se

---

¹⁵ Na década de 1970, Argyris e Schön (1978) introduziram o conceito de circuitos de aprendizagem, que diz respeito ao modo como as premissas que orientam o comportamento das pessoas e dos grupos nas organizações podem ser modificadas em um processo de aprendizagem organizacional. Os autores denominam circuito simples a obtenção de *know-how* para resolver problemas com base nas premissas existentes; já o circuito duplo implica o estabelecimento de novos paradigmas para resolver os problemas detectados, alterando os anteriores. Esse tema ganhou notoriedade na década de 1990, com a obra de Peter Senge (1990), intitulada a “Quinta Disciplina”, que difundiu o conceito de organizações que aprendem.

¹⁶ A abordagem da VBR difere do conceito de posicionamento estratégico introduzido por Porter (1996), em que a formulação da estratégia parte da análise da indústria e da posição competitiva que a empresa deseja obter. Nesse caso, o foco da análise é o mercado e os competidores. A vantagem competitiva é derivada da capacidade da empresa de explorar as oportunidades e tendências encontradas.

centrar a formulação da estratégia nos recursos que garantem lucratividade a longo prazo¹⁷ (MILLS *et al.*, 2002; BARNEY, 2001; KROGH e ROOS, 1995).

No início dos anos 90 do século XX, com a ampla difusão do conceito de competência essencial (*core competence*), introduzido por Prahalad e Hamel (1990), a noção de competência organizacional ganhou maior relevância no campo da Teoria das Organizações.

Ao observarem a atuação de empresas que apresentavam níveis de desempenho excepcionais (Honda, Sony, Cannon, Casio e, também, pequenas empresas japonesas que desafiavam grandes corporações líderes de mercado), os autores perceberam que essas organizações estabeleciam uma poderosa visão de futuro, definiam metas ousadas, que transcendiam as fronteiras temporais dos planos estratégicos tradicionais, e conseguiam um elevado nível de envolvimento dos funcionários na busca do cumprimento dessas metas. Tais empresas vislumbravam a concorrência como uma oportunidade para criar competências e não apenas para conquistar novas fatias de mercado. Suas equipes eram capazes de conceber e criar produtos, serviços e setores inteiros ainda inexistentes e valorizavam mais a invenção de novos espaços competitivos do que a conquista de posições incrementais nos mercados já existentes (PRAHALAD e HAMEL, 1995).

Com base nessas observações, os autores formularam o conceito de competência essencial (*core competence*), definida como “O aprendizado coletivo na organização, especialmente no que diz respeito a como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia” (PRAHALAD e HAMEL, 2000, p.58).

A capacidade da Casio de harmonizar um *know-how* em microprocessadores, ciência de materiais e encapsulamento de precisão fina, habilidades que são empregadas em suas miniaturizações de calculadora, TV de bolso e relógio digital, configura uma competência essencial, exemplificam os autores.

Uma competência essencial, segundo os autores, contribui com maior intensidade para a prosperidade da organização, a longo prazo. Deve agregar grande contribuição ao valor

---

¹⁷ Mills *et al.* (2002) apontam que um recurso é algo que a organização possui ou a que tem acesso. A competência, por sua vez, é algo que a organização faz. O primeiro deve ser expresso com um substantivo e a segunda, com um verbo.

percebido pelo cliente, ser competitivamente única e difícil de ser imitada – uma capacidade ubíqua não pode ser categorizada como competência essencial, a não ser que seu nível seja infinitamente superior ao dos concorrentes – e constituir a base para entrada em novos mercados de produtos. Empresas que não conseguem identificar suas competências essenciais correm o risco de se desfazer de competências valiosas quando fazem desinvestimento em negócios insatisfatórios ou quando decidem terceirizar serviços.

Para esses autores, as competências essenciais são recursos corporativos e devem estar disponíveis para alocação, de acordo com a prioridade dos projetos. As habilidades que, juntas, constituem as competências essenciais devem florescer em torno dos indivíduos para que eles consigam reconhecer as oportunidades para combinar suas habilidades técnicas com as de outros. Por essa razão, a empresa deve esforçar-se para identificar e conhecer bem os detentores das competências.

Na visão de Prahalad e Hamel (2000), a empresa possui um conjunto de competências organizacionais e, dentre estas, apenas algumas podem ser consideradas competências essenciais. São estas que diferenciam a empresa de suas concorrentes e lhe asseguram vantagem competitiva de longo prazo. Nesse sentido, a formulação da estratégia competitiva deve partir da análise das capacidades internas da empresa, que constituem a base para a sua atuação estratégica nos mercados.

O conceito de competência essencial passou a constituir a principal referência teórica para a dimensão organizacional da competência. Fortaleceu as bases conceituais da visão da firma baseada em recursos e constituiu um contraponto à abordagem da análise da indústria formulada por Porter (1985), que aponta as forças de mercado e a competição como fatores determinantes da formulação da estratégia competitiva, ao considerar que a vantagem competitiva deriva das oportunidades e tendências daí decorrentes.

Apesar da grande difusão e aceitação do conceito de competência essencial, a sua aderência aos artefatos operacionais da organização não configura algo simples. Em pesquisas empíricas realizadas junto a empresas brasileiras sediadas na Região Sul do Brasil, Ruas (2005) constatou que a validação do conceito de competência essencial em empresas comuns, diferentes das grandes corporações que compõem o quadro referencial montado por Prahalad e Hamel e que deu origem ao conceito, é um processo complexo, sobretudo no que se refere à

identificação de suas três características principais: contribuição para a prosperidade da organização; contribuição ao valor percebido pelo cliente; exclusividade e de difícil imitação.

A partir dessas pesquisas, Ruas (2005, p. 45) sugere uma tipologia de competências organizacionais que inclui, além das competências essenciais, dois outros tipos:

- As competências organizacionais seletivas – que viabilizam a diferenciação da empresa no espaço competitivo formado por mercados regionais e/ou nacionais (diferenciais obtidos a partir do relacionamento com clientes ou no redimensionamento de serviços são exemplos desse tipo de competências);
- As competências organizacionais básicas – que contribuem decisivamente para a sobrevivência da empresa a médio prazo (por exemplo, *know-how* para produzir produtos com preços compatíveis com o mercado ou que contribui para uma empresa varejista atingir níveis de atendimento satisfatório).

Ao repensar os referenciais sobre a noção de competência, esse autor aponta, também, para a necessidade de se distinguir, no plano organizacional, uma dimensão intermediária de competência: as competências funcionais, ou seja, aquelas associadas ao exercício das principais funções coletivas da organização – produção, comercialização, logística, finanças, etc. “[...] É justamente na dimensão funcional e intermediária da noção de competência organizacional que se concretiza o desdobramento, para as áreas da empresa, das capacidades demandadas ao nível corporativo ou organizacional. [...] dependendo do tipo de negócio, uma competência funcional pode vir a constituir, no passar do tempo, uma competência organizacional. [...] o desenvolvimento de competências organizacionais essenciais, ou seletivas é, em geral, originário de competências funcionais” (RUAS, 2005, p. 47).

Ainda na dimensão organizacional, Zarifian (2001, p. 135-149) identifica diversos tipos de competências da empresa: competências sobre os processos (conhecimentos sobre processos de trabalhos); competências técnicas (conhecimentos específicos sobre o trabalho a ser realizado); competências sobre a organização (conhecimentos para organizar os fluxos de trabalho); competências sobre serviços (avaliação do impacto que os produtos e/ou serviços terão sobre o consumidor); e competências sociais (identificação das atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas).

Em última instância, as competências essenciais e organizacionais da empresa se viabilizam por intermédio da combinação de recursos e das múltiplas competências individuais de seus colaboradores. Por isso, as competências organizacionais devem ser traduzidas nas competências que as pessoas devem ter, e ambas as dimensões de competências precisam estar alinhadas com a estratégia competitiva da organização. E como sugerem Fleury e Fleury (2004, p. 48), “[...] o resultado total é maior do que a soma das competências individuais”.

Como ocorre na dimensão individual de competência, também no plano organizacional, os termos competência e capacidade são, frequentemente, utilizados para fundamentar os construtos que integram esse campo do conhecimento. Observa-se que, em muitas situações, as diferenças encontradas no uso desses termos são puramente semânticas. Alguns autores, no entanto, referem-se a capacidades como elementos componentes das competências organizacionais. São poucos os que estabelecem uma diferença conceitual consistente entre os dois termos.

A abordagem das capacidades dinâmicas desenvolvida por Teece *et al.* (1997), por exemplo, foca as competências internas e externas que a organização precisa desenvolver para se tornar competitiva, em um ambiente de negócios cada vez mais complexo e mutável.

Para esses autores, as capacidades de gestão e de integração de conhecimentos e habilidades funcionais e técnicas potencializam as competências organizacionais relacionadas ao desenvolvimento de produtos e processos, transferência de tecnologias, produção, etc. O termo capacidade dinâmica é empregado para expressar a necessidade da empresa de renovar continuamente suas competências organizacionais.

De outra parte, Stalk *et al.* (2000), mesmo admitindo que competências (essenciais) e capacidades (internas) são complementares, ressaltam que as expressões representam dimensões diferentes na perspectiva da estratégia empresarial. Para esses autores, as competências (essenciais) estão fundadas na especialização tecnológica e de produção, em pontos específicos da cadeia de valor, enquanto as capacidades incorporam uma visão mais ampla e geral que abrange toda a cadeia de valor. Eles associam capacidade a um conjunto de processos estrategicamente compreendidos. Somente quando a empresa identifica esses processos e passa a considerá-los como os elementos essenciais da estratégia é que se pode afirmar que a organização passa a competir com base em capacidades.

De uma ótica da estratégia empresarial, pode-se afirmar que os dois conceitos, além de complementares, têm suas raízes na abordagem da empresa baseada em recursos. A empresa, ao definir sua estratégia competitiva, identifica as competências dos negócios e as competências e/ou capacidades necessárias a cada função. São elas que fornecem as condições para que a empresa faça suas escolhas estratégicas. Portanto, como sugere Albuquerque (2002, p. 46), “competências e capacidades são faces da mesma moeda na obtenção de vantagens competitivas”.

2.4.3 A integração entre estratégia empresarial e competências

A questão do alinhamento e/ou integração das competências individuais e organizacionais entre si e com a estratégia corporativa ainda configura um desafio a ser superado pelas empresas. Na sequência, serão apresentadas algumas abordagens sobre como, na prática, isso pode ser feito.

Segundo a abordagem da firma baseada em recursos, a competitividade da empresa é determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia de negócios. Os processos de formulação da estratégia e de desenvolvimento das competências criam um ciclo virtuoso: as competências são formadas a partir dos recursos e as estratégias elaboradas com base nos conjuntos de recursos; a implementação da estratégia gera novas configurações de recursos e novas competências que, novamente, irão influenciar a formulação da estratégia, por meio do processo de aprendizagem organizacional (FLEURY e FLEURY, 2004; MILS *et al.*, 2002; KROGH e ROOS, 1995; LADO e WILSON, 1994; WERNERFELT, 1984).

Para ampliar a abrangência da análise da integração entre estratégia e competências, Fleury e Fleury (2004), com base nos estudos de Treacy e Wiersema (1995) e Porter (1985), construíram uma tipologia de estratégia empresarial na qual, *grosso modo*, qualquer empresa que trabalha com o conceito de administração estratégica pode ser, genericamente, enquadrada. Os tipos de estratégia são os seguintes:

- Excelência Operacional – típica das empresas que competem com base no custo e, por isso, oferecem a seus clientes produtos de qualidade média, com o melhor preço e bom atendimento;
- Inovação em Produtos – característica das empresas que oferecem a seus clientes produtos inovadores e, por isso, investem fortemente em inovação;
- Orientação para Clientes – típica das empresas que estabelecem uma relação de proximidade com os clientes e especializam-se em atendê-los prontamente e até antecipar as suas necessidades.

Os autores construíram também, com base nas pesquisas de Woodward (1965) junto a empresas britânicas, uma tipologia de competências organizacionais na qual consideram que toda empresa possui, em diferentes dimensões, competências relacionadas a três funções específicas: Operações (Produção e Logística), Desenvolvimento de Produtos e/ou Serviços (P&D) e Comercialização (Vendas e Marketing). Essas três funções são reconhecidas como as funções centrais de qualquer organização produtiva. As demais, como RH, Financeiro-contábil, Sistema de Informação, entre outras, seriam as funções de suporte.

Para efeito da construção da abordagem, consideraram que, dependendo do tipo de produto e/ou de mercado, uma das três funções centrais vai assumir maior importância em relação às demais e exercer um papel de coordenação geral. Em razão disso, assumiram que a competência associada à função crítica predominante constitui a competência essencial (*core competence*) da empresa, quando da implementação de sua estratégia competitiva. As outras funções, com suas competências próprias, embora centrais, tornam-se funções de apoio.

A partir desse quadro de referência, os autores evoluíram para estabelecer a relação entre estratégia competitiva e competência organizacional. Nas empresas que atuam orientadas pela estratégia de Excelência Operacional, a competência essencial está centrada na função Operações, incluindo suprimento, produção e distribuição (ciclo logístico). Essa é a função central que deve ser priorizada. A essas empresas interessa desenvolver e colocar no mercado produtos e/ou serviços que maximizem a relação preço/qualidade. A sua lucratividade resulta da margem por produto e da escala de produção. Portanto, nessas situações, as competências acumuladas nas funções Desenvolvimento de Produtos e/ou Serviços e Comercialização (Vendas e Marketing) devem orientar-se para reforçar a função Operações, na qual reside a competência essencial da empresa.

Por outro lado, as empresas que competem com base na estratégia de Inovação em Produtos investem continuamente na criação de produtos de ponta, para clientes e segmentos específicos de mercado. Nestes casos, a função central crítica é Desenvolvimento do Produto e as suas competências essenciais estão associadas às áreas de Pesquisa & Desenvolvimento & Engenharia (P&D&E).

Por último, nas organizações que adotam a estratégia de Orientação para o Cliente, a competência essencial deriva da função crítica Comercialização. Isso porque essas empresas estão voltadas para satisfazer às necessidades de clientes individualizados, focando sua atuação no desenvolvimento de produtos, sistemas e soluções integradas, que atendam as suas demandas atuais e futuras. Portanto, é a função Comercialização que impulsiona as funções Operações e Desenvolvimento de Produtos e/ou Serviços. O Quadro 3 resume a abordagem sugerida pelos autores.

Quadro 3 - Integração entre estratégia empresarial e competência organizacional

ESTRATÉGIA	COMPETÊNCIA ESSENCIAL (FUNÇÃO CRÍTICA)	FUNÇÕES DE APOIO
Excelência Operacional	Operações (Produção e Logística)	Desenvolvimento do Produto (P&D) e Comercialização (Vendas e Marketing)
Inovação em Produtos	Desenvolvimento do Produto (P&D)	Comercialização (Vendas e Marketing) e Operações (Produção e Logística)
Orientação para o Cliente	Comercialização (Vendas e Marketing)	Desenvolvimento do Produto (P&D) e Operações (Produção e Logística)

FONTE: FLEURY E FLEURY (2004) – adaptação.

Fleury e Fleury (2004) ressaltam que tanto o enquadramento de uma organização em um determinado tipo de estratégia quanto a identificação da função crítica que define a competência essencial, nem sempre são claramente percebidos. Em muitos casos, a empresa se posiciona ao longo de um *continuum*, combinando diferentes tipos de estratégias e de competências. Além disso, existem, ainda, situações em que a empresa não tem autonomia para escolha.

Ao rebater a discussão para as competências individuais, com base na mesma lógica argumentativa desenvolvida por Fleury e Fleury, Dutra (2007) sugere que a estratégia competitiva da empresa também influencia a definição das competências humanas, uma vez que é a partir destas que são construídas as competências organizacionais. Desse modo, diferentes estratégias exigem das pessoas diferentes tipos de competências. O Quadro 4 permite visualizar a relação de interdependência entre estratégia corporativa, competência da empresa e competência individual.

Quadro 4 - Integração entre estratégia, competências organizacionais e competências individuais

ESTRATÉGIA	COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS
Excelência Operacional	Custo, Qualidade, Processo produtivo, Distribuição, Monitoramento de mercado, Comercialização, Parcerias estratégicas.	Orientação a custos e qualidades, Gestão de recursos e prazos, Trabalho em equipe, Planejamento, Interação com sistemas, Multifuncionalidade, Relacionamento interpessoal
Inovação em Produtos	Inovação de produtos e processos, Qualidade, Monitoramento tecnológico, Imagem, Parcerias tecnológicas e estratégicas.	Capacidade de inovação, Comunicação eficaz, Articulação interna e externa, Absorção e transferência de conhecimentos, Liderança e trabalho em equipe, Resolução de problemas, Utilização de dados e informações técnicas, Aprimoramento de processos/produtos e Participação em projetos.

FONTE: DUTRA (2007, p. 27) – adaptação.

A abordagem de Fleury e Fleury (2004) aprimora o entendimento de como a forma de competir influencia a formação das competências organizacionais. Embora os autores tenham centrado a discussão em três tipos de estratégias, associando a estas três tipos de competências essenciais relacionadas às funções centrais de uma organização produtiva, em tese, o raciocínio pode ser replicado quando se utiliza outras configurações de estratégias e tipologias de competências, em contextos semelhantes. A contribuição de Dutra (2007), ao ampliar a

discussão para as competências individuais, maximiza o potencial heurístico dessa abordagem.

Brandão e Guimarães (2001) desenvolveram um modelo de gestão por competências em que um dos pressupostos básicos é o alinhamento das competências individuais e organizacionais entre si e com a estratégia corporativa. O modelo apresenta as várias etapas que compõem um sistema de gestão por competências, conforme pode ser visualizado na Figura 3 seguinte.

Figura 3 - Modelo de gestão por competências

FONTE: GUIMARÃES *et al.* (2001), com adaptações, *apud* CARBONE *et al.* (2009).

Segundo os autores, o modelo deve ser entendido como um processo contínuo, cuja etapa inicial é a formulação da estratégia da organização, que implica a definição da sua missão, missão de futuro, e de objetivos estratégicos. Em função dos objetivos estratégicos são definidos os indicadores de desempenho, em nível corporativo, e as competências necessárias para viabilizar o desempenho esperado. Na etapa seguinte, realiza-se o diagnóstico das competências organizacionais e individuais para identificar os *gaps* existentes entre as competências requeridas e aquelas já instaladas na empresa.

A partir dos *gaps* de competências são planejadas as ações de capacitação e desenvolvimento para aprimorar as competências internas disponíveis na empresa, que ocorrem, na dimensão individual, por meio da aprendizagem, e, na dimensão organizacional, por intermédio de investimentos em pesquisas. Por sua vez, a captação implica a seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, que pode ocorrer via ações de recrutamento e seleção de pessoas (nível individual) ou por meio de *joint-ventures* ou alianças estratégicas (nível organizacional). O passo seguinte seria a formulação dos planos operacionais e de gestão, com seus respectivos indicadores de desempenho e de retribuição das equipes e indivíduos. Por último, o modelo incorpora uma etapa de acompanhamento e avaliação, que configura um instrumento de *feedback* ou retroalimentação, em que se monitora a execução das ações planejadas para efetuar os ajustes necessários.

O modelo acima descrito, a rigor, configura um sistema de gestão de desempenho. Isso porque, em última análise, o desempenho resulta da expressão das competências das pessoas, das equipes e das organizações. Para os objetivos deste estudo, importa deixar assinalado que os autores enfatizam a necessidade de alinhamento das competências organizacionais e individuais entre si e com a estratégia corporativa da organização.

2.4.4 O mapeamento das competências

Alguns autores definem mapeamento ou inventário de competências como o processo que objetiva a identificação dos *gaps* ou lacunas de competências, isto é, “a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização” (CARBONE, *et al.*, 2009, p.56). Nesse sentido, o mapeamento incorpora o diagnóstico e a sistemática de avaliação das competências. Na prática, muitas empresas restringem o mapeamento ao processo que consiste, tão somente, na identificação das competências corporativas e das pessoas. Logo, a avaliação e/ou certificação das competências configuram processos distintos.

Qualquer que seja o enfoque adotado, o processo se inicia com a identificação das competências organizacionais e individuais demandadas pela organização. Há diversas metodologias para executar essa atividade, que, geralmente, começa com uma pesquisa documental, que inclui a análise de conteúdo da estratégia corporativa (missão, visão, valores,

objetivos estratégicos, etc.). Em seguida, evolui para o levantamento de dados junto a pessoas que tenham uma visão estratégica da organização (membros da diretoria, gerentes corporativos, especialistas, etc.), cotejando-se esses dados com os resultados da análise documental. Vários outros métodos e técnicas de pesquisa social, tais como observação, questionários, entrevistas, grupos focais, dentre outros, podem ser utilizados (BRUNO-FARIA e BRANDÃO, 2003; BRANDÃO e BAHRY, 2005).

Durante o processo de mapeamento, além da vinculação à estratégia corporativa, muitas empresas atrelam as competências individuais às competências organizacionais, às áreas funcionais e/ou aos cargos, a depender do conceito que embasa o modelo de gestão por competências. Também é bastante variada a forma como as organizações descrevem as competências. Carbone *et al.* (2009, p.56) sugerem que as competências devem ser descritas “sob a forma de referenciais de desempenho, ou seja, de comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho”, pois o desempenho representa uma expressão, uma manifestação da competência. Por isso é importante que os comportamentos descritos para representar as competências sejam objetivos e passíveis de observação no trabalho, indicando às pessoas o desempenho esperado. A descrição deve ser feita com clareza e objetividade. Caso contrário, as pessoas tendem a interpretar cada competência segundo suas conveniências pessoais. Nesse sentido, os autores propõem um conjunto de regras que orientam e facilitam o processo de descrição das competências.

Dutra (2001) sugere que a descrição das competências individuais seja feita em termos de comportamentos de entrega, que variam em função dos níveis de complexidade e dos eixos de carreira. Alerta para alguns cuidados que se deve ter na descrição, para minimizar o viés da subjetividade na avaliação das pessoas. É comum encontrar descrições genéricas, vagas ou provenientes de comportamentos indesejáveis, porém de difícil compreensão e que dão margem a interpretações ambíguas. O autor também ressalta que a interpretação de qualquer descrição será sempre subjetiva. No entanto, essa subjetividade poderá ser minimizada na medida em que as expectativas da empresa em relação ao indivíduo forem expressas de maneira clara, traduzindo o vocabulário e a cultura da organização. As descrições das várias entregas devem assegurar que o empregado seja avaliado em várias competências ou em diferentes perspectivas.

2.4.5 A certificação e/ou avaliação das competências profissionais

É por meio da certificação que a empresa reconhece e atesta que o empregado demonstra ser proficiente em determinada competência profissional. A rigor, corresponde a um processo de avaliação das competências humanas, que contrapõe a qualidade do trabalho realizado pelo empregado aos padrões de desempenho previamente definidos pela organização. O pressuposto assumido é de que o desempenho apresentado pela pessoa expressa o seu domínio em relação às competências. Nos países de economia avançada, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, é comum as empresas recorrerem a entidades especializadas para certificar as competências dos empregados. Trata-se de um assunto normalmente incluído nas negociações trabalhistas entre empresas e associações de classe e sindicatos, havendo, inclusive, legislação específica que disciplina essa matéria. Do ponto de vista do colaborador, obter certificações em determinadas competências eleva sua competitividade no mercado de trabalho.

No Brasil, são poucas as empresas que realizam a certificação de competências. De um modo geral, adotam o sistema de certificação por conhecimentos e recorrem a entidades certificadoras existentes no mercado. Embora os conhecimentos estejam associados às competências, o empregado é certificado na área de conhecimento e não na competência específica. As competências são avaliadas por meio de instrumentos próprios de avaliação e, como são expressas em termos do desempenho do empregado, esses instrumentos são, normalmente, orientados para a gestão do desempenho profissional.

Há, na literatura especializada, inúmeros métodos e instrumentos de avaliação do desempenho humano, já validados e utilizados, como aponta Caetano (1996). Alguns deles têm obtido uma maior aceitação dos pesquisadores e das empresas. O *balanced scorecard* (BSC), introduzido por Kaplan e Norton (1997), é exemplo de um método amplamente difundido. Ele considera que o desempenho da organização e de seus empregados não deve ser avaliado unicamente por meio de indicadores econômico-financeiros. Deve abranger medidas de desempenho em quatro diferentes dimensões: financeira, clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento. Pressupõe, ainda, o alinhamento das iniciativas individuais e organizacionais em função da estratégia corporativa.

Outro método que vem sendo bastante utilizado é a chamada avaliação 360°, em que podem ser registradas as percepções de diferentes fontes: superior hierárquico, pares, subordinados, autoavaliação, clientes e fornecedores. Assume-se o pressuposto de que, ao utilizar informações oriundas de múltiplas fontes, a avaliação se torna mais fidedigna, na medida em que o seu resultado se torna menos vulnerável a opiniões distorcidas como, frequentemente, ocorre nas avaliações feitas unicamente pelo superior hierárquico. Além de minimizar as distorções, esse método torna todos os agentes envolvidos na avaliação corresponsáveis pelo processo (EDUARDS e EWEN, 1996; CARBONE *et al.*, 2009).

Geralmente, os sistemas de avaliação utilizados pelas empresas combinam diferentes métodos. O que vai definir o método ou os métodos mais apropriado(s) são as especificidades da organização na qual o modelo de gestão por competência será implantado, bem como os objetivos da implantação.

Os resultados da avaliação apontam, por um lado, os empregados que atenderam ou superaram os padrões de desempenho estabelecidos para as competências requeridas e, por outro, aqueles que apresentaram *gaps de performance* em relação às competências em que foram avaliados. A área de RH pode utilizar esses resultados para subsidiar as decisões relativas aos diversos subsistemas de gestão de pessoas: educação corporativa, recrutamento e seleção, planejamento de carreira, ascensão funcional, orientação profissional, movimentação e alocação de pessoas, benefícios e remuneração, etc. A intensidade com que isso irá ocorrer vai depender da consistência do modelo de gestão por competências adotado pela empresa e, também, da extensão do uso do conceito de competência nas várias funções de RH.

Quanto à educação corporativa, os resultados da avaliação fornecem insumos importantes para o planejamento e execução das ações educacionais, sobretudo daquelas direcionadas aos empregados que não expressaram, no nível desejado, determinadas competências. Cabe lembrar, no entanto, que as ações implementadas pelo sistema de educação corporativa visam, também, desenvolver competências que somente serão demandadas no futuro. É a partir das competências mapeadas que são identificadas as necessidades de aprendizagem, formulados os objetivos educacionais e definidos os conteúdos das ações de capacitação (CARBONE *et al.*, 2009).

2.5 A educação corporativa

A crescente utilização da abordagem da educação corporativa pelas empresas ampliou o interesse dos pesquisadores por esse tema que, nos últimos anos, tem despontado como uma importante referência para a gestão de pessoas. Neste tópico, será feito um breve resgate do contexto de surgimento e do conceito de educação corporativa, com base nas formulações teóricas dos principais autores que trabalham esse assunto.

2.5.1 O contexto de surgimento

Apesar de a educação, há muito tempo, já ser considerada condição essencial para o desenvolvimento das nações, esse debate ganhou força a partir dos anos 60 do século passado, quando pesquisadores da área de Economia resolveram estudar, mais atentamente, os seus efeitos econômicos. Foi quando os formuladores da teoria do capital humano apregoaram que as competências adquiridas nas escolas aumentam a produtividade do trabalhador e facilitam os processos de mudança e de incorporação de novas tecnologias (IOSCHPE, 2004).

Schultz (1961) aponta que o valor da educação – sentido lato – consiste em aumentar as competências e habilidades das pessoas para que possam lidar com situações de desequilíbrios econômicos, de mudanças e de rupturas. A hipótese estabelecida é a de que pessoas instruídas teriam maiores possibilidades de identificar esses desequilíbrios, calcular os custos e benefícios, aproveitá-los e equacioná-los adequadamente. Assim, os maiores retornos que a economia de um país pode obter decorrem dos investimentos realizados na melhoria da qualidade de seus recursos humanos, que é conseguida pela popularização da educação. Para o autor, o nível de escolaridade é o principal fator por meio do qual se pode explicar o perfil de renda de um trabalhador.

Nelson e Phelps (1966) ressaltam que nos setores produtivos onde o nível de mudanças é baixo e as atividades são repetitivas, as competências básicas adquiridas nos níveis elementares da escola são suficientes. Entretanto, para atividades mais complexas, que envolvem mudanças e inovações constantes, não basta ser treinado para o exercício de um cargo. Nessas condições, ter educação formal de nível mais elevado aumenta a capacidade de absorção de novos métodos e tecnologias. Com efeito, nas economias avançadas, em que as

mudanças ocorrem com maior intensidade, existe a tendência de valorização das pessoas com grau mais elevado de educação, uma vez que se adaptam mais fácil e rapidamente às novas condições e exigências do trabalho (IOSCHPE, 2004).

Nas últimas décadas, com a aceleração das descobertas científicas, as mudanças rápidas nos padrões tecnológicos e o aumento da complexidade das organizações ampliaram, ainda mais, as razões que posicionam a educação como um investimento de alto retorno. À medida que cresce a complexidade do trabalho, aumenta, também, a demanda por capacidades cognitivas mais apuradas.

Estudo realizado pelo Banco Mundial em 192 países, no ano de 1995, concluiu que apenas 16% do crescimento econômico decorriam do capital físico (máquinas, instalações físicas e infraestrutura), 20% provinham do capital natural e 64% eram derivados do capital humano e social. As análises efetuadas em países que tiveram sucesso econômico, como os chamados “tigres asiáticos” e o Japão, chegaram a conclusões semelhantes. Da mesma forma, os altos investimentos efetuados continuamente em recursos humanos foram responsáveis pelos extraordinários avanços ocorridos em países de economia avançada, tais como Israel, Canadá, Holanda, Bélgica, dentre outros (KLIKSBURG, 2003, p.23).

Dado que o conhecimento se renova em períodos de tempo cada vez mais curtos, a educação deve ser permanente e, portanto, nenhum nível educacional pode ser considerado suficiente ou terminal (SOUZA, 2005). No clássico livro intitulado “O Trabalho das Nações”, Reich (1993) aponta que a ideia de que a pessoa deveria concluir seus estudos em torno dos 25 anos de idade não faz mais nenhum sentido, nas condições atuais da sociedade. Drucker (1993) argumenta que, na economia do conhecimento, a principal competência exigida pela maioria das ocupações será a capacidade contínua de aprendizagem. Kliksberg (2003) afirma que o século XXI apresenta-se, nitidamente, como a época em que a educação nunca é concluída em razão do contínuo desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Como corolário, na perspectiva do cidadão, a educação tem sido percebida como um dos bens sociais mais disputados, com grande valor utilitário para se alcançar o bem-estar social e coletivo. Aumenta, a cada dia, a crença das pessoas no sentido de que, para prosperarem materialmente e ganharem mobilidade social, dependem, cada vez mais, do seu nível educacional e da sua capacidade de adquirir e renovar conhecimentos (BRUNNER, 2002).

Apesar dessas evidências, por maiores que sejam os esforços dos Estados nacionais no sentido de aprimorar a qualidade da educação propiciada aos seus cidadãos, os sistemas formais de ensino não conseguem preparar a força de trabalho no nível de prontidão requerido pelas organizações¹⁸.

É fato que os adultos, de um modo geral, estão ingressando no mercado de trabalho sem as competências exigidas pelos negócios empresariais. Em razão disso, as organizações precisam complementar a formação escolar e assumir o controle sobre a educação profissional de seus colaboradores, para assegurar vantagem competitiva. Por esse motivo, tem aumentado o comprometimento das empresas com o desenvolvimento das competências dos empregados e o aprendizado tem se tornado, cada vez mais, função do trabalho.

A esse respeito, Davis e Botkin (1994) afirmam que a educação propiciada pelas empresas deverá, nas próximas décadas, tornar-se a principal fonte de aquisição de conhecimento com valor utilitário para o setor empresarial.

Para Kliksberg (2003), as mudanças tecnológicas que estão acontecendo simultaneamente em múltiplas áreas – biotecnologia, informática, robótica, ciências dos materiais, comunicações, etc. – estão direcionadas para sistemas produtivos baseados nos conhecimentos das pessoas. Logo, empresas que investem na educação do seu pessoal obtêm um retorno bem maior do que aquele obtido por investimento em instalações e equipamentos. O conhecimento e a educação, que é o seu principal suporte, são fatores estratégicos para a competitividade das empresas.

Essa realidade tem exigido novos posicionamentos em relação ao processo educacional orientado para desenvolvimento das competências no espaço da empresa. Para manter uma força de trabalho com elevado potencial de agregação de valor, muitas organizações têm

---

¹⁸ Nos países de economia avançada (Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Espanha, dentre outros) a formação profissional tem sido objeto de discussão permanente de governos, empresas e entidades sindicais. As negociações trabalhistas incluem a reciclagem profissional nos acordos coletivos de trabalho, como forma de mitigar os efeitos da crise de emprego, que se acentuou com o movimento de reestruturação produtiva das empresas. Avançou-se, também, no processo de certificação das competências profissionais para valorizar e reconhecer a capacitação do trabalhador. No Brasil, historicamente, a formação profissional não tem sido objeto prioritário de negociação entre o capital e o trabalho. Quanto à certificação das competências, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu o Sistema Nacional de Certificação Profissional – marco jurídico para essa questão. Embora esse sistema ainda não esteja consolidado, têm ocorrido avanços significativos no debate sobre o assunto. A esse respeito ver: Sarsur, 2007; Pujol, 1999; Merle, 1997; e Dufour, 1997.

investido no aprimoramento ou, até mesmo, na reinvenção da tradicional função de treinamento e desenvolvimento (T&D), que passou a constituir importante instrumento de renovação de conhecimentos e de construção da competitividade empresarial baseada na aprendizagem (READY *et al.*, 1994).

Uma das consequências mais visíveis desse movimento é o crescimento exponencial das parcerias entre empresas e instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas, para a viabilização dos treinamentos *in-company*, ou seja, programas desenhados para atender às necessidades específicas de cada organização. O objetivo é recorrer à *expertise* dessas instituições para incorporar conhecimentos e desenvolver competências associadas aos negócios. Esses programas são, geralmente, ministrados por professores e/ou consultores externos e sinalizam para o nível corporativo (VICERE e FREEMAN, 1990).

As empresas também passaram a valorizar mais os programas ofertados pelas instituições de ensino superior, sejam os cursos genéricos orientados para a formação de executivos, sejam os cursos de graduação e pós-graduação. Tanto assim, que aumentou, consideravelmente, o contingente de empregados encaminhados pelas organizações para cursar esses programas, sobretudo aqueles que se enquadram na categoria de *Master of Business Administration* – MBA¹⁹ (ALPERSTEDT, 2001; SIMPSON *et al.*, 1994; VICERE, 1990).

Esse movimento fez com que muitas instituições de ensino superior, antes focadas exclusivamente na pesquisa acadêmica e nos cursos de graduação e pós-graduação, passassem a investir mais no desenvolvimento de suas escolas de negócios (*business schools*), para ampliar a oferta de programas educacionais desenhados em função das necessidades das empresas e dos desafios do mundo do trabalho (ALPERSTEDT, 2001).

No entanto, essas iniciativas não são suficientes para o atendimento da demanda crescente e específica das empresas. Alguns estudos revelam que a educação executiva, articulada por meio de parcerias entre empresas e universidades, ainda tem muito que evoluir e muitas organizações não estão totalmente satisfeitas com os programas ofertados (READY, *et al.*, 1993).

---

¹⁹ Os MBAs são cursos de formação de executivos na área de Administração. Nos Estados Unidos, em geral, correspondem ao grau de mestrado *stricto sensu*. No Brasil, a maior parte desses cursos enquadra-se na categoria de pós-graduação *lato sensu* – especialização (ALPERSTEDT, 2001).

O motivo mais frequentemente mencionado é que as instituições de ensino superior não conseguem desenvolver programas educacionais sintonizados com a realidade dos negócios das empresas. Especificamente no que se refere aos MBAs, segundo Neelankavil (1994), levantamento realizado com diretores de recursos humanos de empresas listadas no ranking da revista *Fortune* 1000 indicou que esses cursos não atendem integralmente às expectativas empresariais.

Atualmente, por motivo da crise econômica mundial que se instalou em 2008, algumas das principais escolas de negócios (*Harvard* e *Stanford*, nos Estados Unidos, *Insead*, na França, dentre outras) estão revendo seus modelos de cursos de administração e de MBA, para reconquistar a confiança das empresas e dos estudantes. O professor e pesquisador em administração Henry Mintzberg (2009) argumenta que esses modelos de curso, sobretudo os americanos, ensinam um processo decisório que é inapropriado para os alunos mais jovens, que representam um contingente cada vez maior dos quadros discentes desses cursos. É preciso preparar os estudantes para pensar, de forma crítica, sobre questões atuais que as empresas enfrentam no mundo dos negócios.

Para exercer um controle mais efetivo sobre o processo de aprendizagem e vincular as ações de capacitação às necessidades estratégicas dos negócios, muitas organizações têm investido na criação de suas próprias instituições de ensino. É nesse contexto que surgem as universidades corporativas, por intermédio das quais a empresa incorpora a ideia de aprendizagem contínua e foca o desenvolvimento das competências humanas demandadas pelas estratégias de negócios (MEISTER, 2005; GREESNPAN, 1999; MARGERISON, 1992).

Embora se costume mencionar que a primeira universidade corporativa da história foi implantada pela *General Eletric-Crotonville*, há pelo menos 50 anos, o interesse maior pelo assunto nos Estados Unidos só eclodiu na década de 1980 e, no Brasil, a partir de 1990 (MORIN e RENAUD, 2004).

Meister (2005) sintetiza as razões que contribuem para o crescimento do interesse das empresas pela educação corporativa: (i) a necessidade de a organização complementar o conhecimento adquirido pelos empregados nos sistemas tradicionais de ensino; (ii) a

volatilidade do conhecimento; (iii) o surgimento da organização enxuta e flexível, em que o colaborador tem seus papéis e responsabilidades ampliadas; (iv) a difusão dos conceitos de competência e cidadania empresarial; e (v) a emergência do chamado “trabalhador do conhecimento”, que prioriza a aprendizagem ao invés da segurança no emprego.

2.5.2 Uma nova dinâmica de aprendizagem

Como antes referido, as mudanças rápidas nos padrões tecnológicos e a necessidade de aquisição e renovação de conhecimentos exigem novas competências humanas, que vão além das responsabilidades limitadas a um determinado cargo. Com efeito, a capacidade do empregado de “aprender a aprender” está sendo mais enfatizada e as técnicas de aprendizagem adquirem uma importância maior.

Nas atuais condições do ambiente corporativo, as chances de as empresas mudarem com sucesso dependem das capacidades dos empregados de desempenharem novos papéis. Por isso, elas investem, cada vez mais, em instrumentos de gestão que permitam ativar a inteligência, a inventividade e a energia dos empregados.

Na instância empresarial a educação corporativa surgiu como uma alternativa ao tradicional modelo de T&D e configura uma nova dinâmica de aprendizagem contínua, vinculada às demandas estratégicas da empresa. Tem por objetivo desenvolver, em colaboradores de todos os níveis, inclusive nos principais integrantes da cadeia cliente/fornecimento, as competências alinhadas às estratégias de negócios, para que a empresa possa operar, com sucesso, em mercados de alta competitividade (ALLEN, 2007, 2002; JARVIS, 2006; MEISTER, 2005; PATON *et al.*, 2005; DEALTRY, 2005; CAMPBELL e DEALTRY, 2003; PRINCE e STWART, 2002).

Na perspectiva da educação corporativa, além do aprofundamento de conhecimentos e de técnicas específicas (aprendizagem vertical), os colaboradores passam a aprender, continuamente, uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas (aprendizagem horizontal), para solucionar problemas concretos associados à realidade da empresa. A prioridade é entrar em contato com o conhecimento da organização como um

todo, sempre tendo em mente os seus objetivos estratégicos. Expandem-se, assim, o alcance e a natureza da aprendizagem organizacional (MEISTER, 2005).

Inúmeros autores enfatizam a importância da educação corporativa como instrumento de desenvolvimento das competências e de disseminação da cultura organizacional e ressaltam o papel essencial que ela exerce nos processos de transformação organizacional e de internacionalização dos negócios, em que a aprendizagem, o conhecimento e as competências são elementos essenciais de diferenciação (HOLLAND e PYMAN, 2006; SHAW, 2005; EL-TANNIR, 2002; PRINCE e BEAVER, 2001; PEAK, 1997).

Eboli (2008) amplia o debate sobre o tema e define educação corporativa como um sistema orientado para a formação de pessoas, que visa desenvolver e instalar as competências consideradas críticas para a implementação das estratégias dos negócios. Configura um processo de aprendizagem ativo e permanente, vinculado à visão, à missão, aos valores, às estratégias, aos objetivos e às metas empresariais.

A autora acrescenta que a abordagem da educação corporativa, por definição, pressupõe que a empresa deve adotar o conceito de competência para articular e integrar as políticas e práticas de gestão de pessoas. Isto porque as ações educacionais empreendidas pelos sistemas de educação corporativa (SEC) devem estar alinhadas com as competências individuais e organizacionais e, também, com as estratégias de negócios da organização.

Na visão de Eboli (2004), para que ocorra esse alinhamento, as competências da empresa (dimensão organizacional) devem ser traduzidas nas competências individuais que as pessoas alocadas nas diversas áreas devem ter, para que a estratégia corporativa possa ser viabilizada com sucesso. É com base nesse conjunto de competências que serão definidas as soluções de aprendizagem, incluindo as ações educacionais e as metodologias didáticas apropriadas.

Do ponto de vista do empregado, fica mais fácil planejar a trajetória de carreira, ao escolher, dentre os programas educacionais ofertados pelo sistema de educação corporativa, aqueles associados às competências que precisa adquirir e/ou desenvolver, para que possa contribuir melhor para os resultados da organização. Amplia-se, assim, o papel das pessoas no planejamento, definição e execução das ações de desenvolvimento, como sugerem Fischer (1998), Dutra (2002) e Eboli (2004).

Um aspecto relevante que deve ser levado em conta na concepção e modelagem de um sistema de educação corporativa diz respeito à clareza que a empresa precisa ter quanto à noção de competência que adotará. Como foi demonstrado no tópico que explorou as abordagens sobre competências – individuais e organizacionais – o conceito de competência é percebido pelas empresas de forma bastante heterogênea. Com efeito, a organização precisa definir e/ou construir as abordagens de competência que irão embasar a formatação dos programas educacionais, sob pena de comprometer o alinhamento necessário e os resultados dos investimentos em educação.

É importante ter em mente, também, que o sistema de educação corporativa está imbricado com a gestão do conhecimento e com o processo de aprendizagem organizacional, ao criar as condições para que a empresa possa mobilizar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências e consolidar o aprendizado.

Como se pode notar, a abordagem da educação corporativa recoloca as funções do tradicional T&D em bases conceituais inteiramente diferentes. O termo *educação* é utilizado para denotar um caráter mais genérico em termos de formação. Já o emprego do termo *corporativa* deriva do fato de que as ações educacionais estão atreladas a organizações cujos negócios essenciais não resultam da prestação de serviços de educação. Além disso, os programas de capacitação se estendem para toda a corporação (em alguns casos, para o público externo) e não somente para algumas áreas funcionais (MEISTER, 2005; APERSTEDT, 2001).

Meister (2005) aponta as principais diferenças entre treinamento e educação corporativa. O treinamento enfatiza a atualização das qualificações e experiências profissionais prescritas para o exercício de um cargo, via de regra, sem qualquer vinculação com as estratégias de negócios. A premissa é a de que, à medida que a empresa disponibiliza conhecimentos, por meio de ações incrementais de capacitação para grupos específicos de empregados, estes adquirem novas qualificações e, em decorrência, melhoram o desempenho. Os programas, geralmente, são ministrados por professores e/ou consultores externos, em sala de aula e na forma de eventos únicos. Logo, na perspectiva do T&D tradicional, o processo de aprendizagem é algo que tem começo e fim, ou seja, concluído o treinamento, o aluno para de aprender.

Por sua vez, a educação corporativa, ao considerar que o conhecimento se renova continuamente e que a atividade produtiva passou a se fundar mais no trabalho, com elevado conteúdo de conhecimento e informação, preconiza que as ações de capacitação devem ser contínuas e estendidas a todos os empregados. Assim, o objetivo a ser perseguido consiste na melhoria do desempenho de todos os grupos ocupacionais e não somente de gestores e/ou técnicos especializados, para quem, normalmente, as ações de T&D são direcionadas.

De outra parte, a educação corporativa promove a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar e focaliza, como já se mencionou, o desenvolvimento das competências requeridas pelas estratégias de negócios, ao invés de qualificações prescritas para cargos específicos.

Os eventos deixam de ocorrer de forma isolada, baseados na lógica de capacitação incremental, e passam a ser respaldados pela lógica da aprendizagem contínua, em que os empregados são encorajados a lutar continuamente para adquirir novas competências durante toda a sua trajetória de carreira. Os gerentes seniores da empresa assumem um papel estratégico como instrutores. Ademais, o público-alvo das ações de capacitação não fica adstrito aos empregados da empresa.

Em suma, o treinamento tradicional focaliza as questões táticas, enquanto a educação corporativa atua no nível estratégico (GERBMAN, 2000). Esse novo posicionamento em relação ao processo educacional no espaço da empresa confere à educação corporativa o *status* de função estratégica de gestão de pessoas. O Quadro 5 apresentado a seguir sumariza as principais diferenças entre educação corporativa e T&D.

Quadro 5 - Diferenças entre T&D e Educação Corporativa

T&D		EDUCAÇÃO CORPORATIVA
- Desenvolve habilidades	OBJETIVO	- Desenvolve competências
- Aprendizagem individual	FOCO	- Aprendizagem organizacional
- Tático	ESCOPO	- Estratégico
- Necessidades individuais	ÊNFASE	- Estratégia de negócios
- Interno	PÚBLICO-ALVO	- Interno e externo
- Espaço real	LOCAL	- Espaço real e virtual
- Aumento de habilidade	RESULTADO	- Aumento de competitividade

FONTE: EBOLI (2004) e MEISTER (2005) – adaptação.

A partir da década de 1980, cresceu exponencialmente o interesse das organizações de todos os setores da atividade econômica pela educação corporativa. No espaço da empresa, essa mudança no processo educacional se materializa pela implantação de instituições próprias de ensino, normalmente denominadas de universidades corporativas (UC).

O termo *universidade* tem sido empregado para expressar a preocupação de sistematizar a aprendizagem e a educação profissional de forma semelhante ao que fazem as universidades tradicionais. No entanto, essa denominação não confere a essas instituições a mesma dimensão das instituições de ensino superior que integram os sistemas formais de ensino, as quais, por definição, possuem um raio de atuação bem mais amplo (APERSTEDT, 2001).

As universidades corporativas apresentam diferentes formatos institucionais. Peak (1997) sugere alguns aspectos que caracterizam as diferenças entre essas instituições: origem do investimento, espaço físico, créditos reconhecidos, outorga de diplomas, composição do corpo docente e público-alvo.

A implantação de um sistema de educação corporativa (SEC) exige elevados investimentos da organização, e o impacto nos negócios é de difícil mensuração, sobretudo pela natureza intangível de suas ações. Para obter um maior retorno desses investimentos e diluir custos, organizações que atuam em atividades não concorrentes têm se organizado em torno de

consórcios, para compartilhar as necessidades de capacitação. Para tanto, implantam as chamadas universidades corporativas setoriais, que passam a atender as empresas associadas.

No que diz respeito ao espaço físico, algumas empresas optam por instalações próprias e outras preferem utilizar instalações de instituições de ensino superior com as quais estabelecem relações de parceria. A depender do porte da universidade corporativa, a sua atuação pode ocorrer de forma centralizada (os empregados se deslocam para o mesmo local) ou descentralizada, com vários centros educacionais distribuídos no país de origem e/ou no mundo.

Com a evolução da aprendizagem mediada por tecnologia da informação, muitas empresas preferem não dispor de espaços físicos – tipo *campus* – e priorizam os programas de *e-learning*, passando a operar de forma virtual. Quando implementam programas que exigem atividades presenciais – trabalho em equipe –, utilizam instalações próprias (salas de aula, auditórios, etc.) ou sublocam os espaços que necessitam por tempo determinado.

A utilização dos chamados *Learning Management Systems (LMS)* - *softwares* desenhados para uso coletivo, com objetivos educacionais e de comunicação midiaticizada – possibilita a criação de um local de aprendizagem que flexibiliza o uso do espaço e do tempo.

Com isso, um número maior de pessoas pode acessar informações remotas, articulando mídias e linguagens variadas e tornando o conteúdo mais interativo. A educação a distância, propiciada por essas ferramentas, possibilita a criação de novos arranjos espaciais e temporais para a mediação do processo ensino-aprendizagem, o que tem potencializado os resultados das experiências com educação corporativa.

Mediante parcerias com instituições de ensino superior tradicionais, algumas universidades corporativas desenvolvem programas que asseguram créditos universitários reconhecidos para a obtenção de diplomas e, segundo Meister (2005), essa é uma tendência crescente. Sob a ótica dos empregados, a adoção dessa sistemática constitui um importante estímulo para que deem continuidade aos seus estudos. Do lado da empresa, os ganhos resultam do aumento da capacitação dos colaboradores por meio de programas educacionais mais sintonizados com as estratégias de negócios.

Quanto à composição do corpo docente, determinadas universidades corporativas dão preferência à contratação de professores universitários titulados e/ou consultores externos para ministrarem os programas educacionais. Outras, no entanto, privilegiam a utilização dos gerentes seniores e demais profissionais especializados da empresa, que são submetidos a treinamentos específicos para atuarem como professores (APERSTEDT, 2001). O ponto-chave nesse processo é a busca do conhecimento e de técnicas atualizadas e necessárias à formação das competências humanas demandadas pelas estratégias de negócios. Nesse sentido, as parcerias com universidades tradicionais assumem grande relevância, uma vez que essas instituições são responsáveis pelo desenvolvimento e disseminação do “estado da arte” do conhecimento.

Por fim, no que se refere ao público-alvo, algumas universidades corporativas estendem a sua atuação para além das fronteiras da organização e incorporam os demais *stakeholders*, tais como clientes (revendedores, distribuidores, atacadistas, lojistas, etc.), fornecedores, franqueados e, até mesmo, o público em geral, cobrando pela prestação desses serviços. Nesse sentido, as ações de capacitação ofertadas pelas empresas passam a constituir uma fonte alternativa de receita.

Alperstedt (2001), ao tomar como referência o público-alvo, propõe uma classificação das universidades corporativas em três categorias: a) *público interno*: atendem somente os empregados da empresa; b) *público externo restrito*: além dos empregados, atendem a fornecedores, franqueados e/ou clientes; c) *público externo ampliado*: além dos empregados e demais *stakeholders*, prestam serviços educacionais a outras empresas e ao público interessado em geral; nesse caso, utilizam os programas ofertados aos empregados, clientes e fornecedores ou criam outros especificamente voltados para esse tipo de público. A autora ressalta que essa tipologia pressupõe um *continuum*, ou seja, uma categoria pode ser incorporada pela seguinte, sem que a anterior seja excluída.

Quanto ao posicionamento na estrutura organizacional da empresa, pesquisa elaborada por Meister (2005) revelou que 63% das universidades corporativas implantadas em organizações americanas se reportam ao principal executivo de RH e 37%, diretamente ao CEO ou *Chairman*. No Brasil, estudo desenvolvido por Eboli *et al.* (2005), junto a 39 empresas que adotam esse sistema, indicou que, na maior parte delas, as universidades corporativas se reportam à área de gestão de pessoas.

Ao enfatizar a aprendizagem contínua e o desenvolvimento das competências humanas alinhadas às estratégias de negócios e, também, os vínculos essenciais entre funcionários e integrantes da cadeia cliente/fornecimento, as universidades corporativas se consolidam, cada vez mais, como centros estratégicos especializados em ofertar as soluções de aprendizagem que a empresa necessita, de forma absolutamente diferente do tradicional T&D (MEISTER, 2005).

Em várias empresas, as universidades corporativas assumiram uma dimensão tão relevante, a ponto de absorver grande parte das funções de RH. Allen (2007) sugere que as próximas gerações de universidades corporativas devem expandir ainda mais o seu raio de atuação e incorporar funções como seleção estratégica, *coaching* executivo, *mentoring*, administração de carreiras, gestão do conhecimento, redirecionamentos estratégicos e, até mesmo, a função de P&D, dentre outras.

Inúmeros autores chamam atenção para a complexidade inerente ao processo de apropriação da abordagem da educação corporativa pelas empresas. Não basta incorporar o discurso de adesão às “melhores práticas” e, simplesmente, mudar o nome da unidade de treinamento e desenvolvimento para universidade corporativa (como fazem algumas empresas). É preciso fazer uma ampla revisão das premissas que embasam o processo educacional no espaço da organização, o que exige um complexo processo de discussão e reflexão sobre a estratégia de negócios e seu alinhamento com a estratégia, políticas e práticas de gestão de pessoas (WALTON, 2005; DENGGO, 2002; MARCONDES e PAIVA, 2001; AMONE, 1998).

Em razão dessa complexidade, um número cada vez maior de universidades corporativas tem pautado sua atuação a partir de modelos pedagógicos estruturados com o objetivo de: (i) estabelecer as concepções de aprendizagem que fundamentam as ações educativas; (ii) orientar o desenvolvimento, a implementação, o acompanhamento e avaliação das soluções de aprendizagem; e (iii) facilitar a compreensão, o desenvolvimento e a vivência da ação educativa. A estrutura desses modelos, geralmente, contempla as bases teóricas que sustentam o processo educacional, os eixos educacionais (dimensões de conteúdos), a estrutura curricular, a sistemática de avaliação e o sistema de organização das ações educativas, dentre outros elementos.

Muitas universidades corporativas utilizam o modelo de escolas temáticas, estruturadas em função dos conteúdos de ensino e do público-alvo, para organizar as ações educacionais. Também tem sido frequente o uso do conceito de trilhas de aprendizagem, trilhas de conhecimento ou trilhas de desenvolvimento profissional para organizar os conteúdos das ações educativas. As trilhas representam uma alternativa às tradicionais “grades de treinamento” vinculadas, exclusivamente, aos cargos. Segundo Freitas e Brandão (2006), elas são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Relacionam, numa sequência lógica – ordem de procedência –, todas as possibilidades de capacitação que o empregado precisa cumprir para desenvolver determinada competência, extrapolando, assim, as necessidades de um cargo específico.

Pesquisa realizada pela *Corporate University Xchange, Inc.*, junto a 100 reitores de universidades corporativas implantadas por empresas americanas, com o objetivo de identificar e codificar as melhores práticas apontou alguns elementos-chave presentes em todas as experiências consideradas de sucesso. Meister (2005) sugere que esses elementos devem configurar diretrizes a serem adotadas para orientar a implantação e a dinâmica de funcionamento dos sistemas de educação corporativa, conforme descrito a seguir:

- *Apoio e comprometimento da cúpula administrativa:* não se limita à aprovação da ideia e dos investimentos necessários. Os principais executivos devem atuar como facilitadores de alguns programas, sobretudo aqueles associados à disseminação da visão estratégica e dos valores corporativos. As universidades corporativas reconhecidas como de excelência se reportam diretamente ao *Chairman* e possuem conselhos controladores/consultivos bastante atuantes e com ampla representação do corpo executivo.
- *Vinculação da aprendizagem às estratégias empresariais:* as ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências devem estar vinculadas às estratégias corporativas. Para tanto, os principais líderes devem envolver-se na concepção, implementação do projeto, desenho dos programas de aprendizagem e avaliação da sua eficácia.
- *Formação de alianças de aprendizagem:* para criar as melhores soluções de aprendizagem, os sistemas de educação corporativa precisam estabelecer parcerias com universidades tradicionais (nacionais e internacionais), escolas das comunidades onde atuam, institutos técnicos, empresas de consultoria e treinamento e outras organizações

de ensino. Alianças com universidades não tradicionais que operam programas educacionais on-line ou via satélite também são importantes.

- *Utilização intensiva de tecnologia:* além das tecnologias tradicionais, deve ser priorizado o uso de tecnologias mais modernas, que possibilitem a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Com esses recursos é possível propiciar a aprendizagem no momento em que o conhecimento é necessário, envolver um maior número de empregados e reduzir custos.
- *Ampliação do público-alvo:* as ações de desenvolvimento se expandem para além das fronteiras da empresa e passam a abranger tanto funcionários quanto os membros mais importantes da cadeia cliente/fornecimento. A justificativa para ampliação do público-alvo é que se os *stakeholders* tiverem conhecimento da visão, da missão, dos valores, das metas e das competências, a empresa estará melhor preparada para atingir seus objetivos estratégicos.
- *Operação como unidade de negócios:* as universidades corporativas devem operar como unidades de negócios, focando sua atuação no atendimento das necessidades de seus clientes internos e externos. Por isso, precisam definir seu próprio mercado, abrangência de atuação e papel dentro e fora da empresa. A cobrança pelos serviços prestados tem se revelado uma tendência crescente. A adoção desse formato institucional implica trabalhar somente com aqueles programas que agregam valor efetivo às necessidades estratégicas da empresa e dos clientes externos que demandam pelos serviços educacionais.

Com base em estudos realizados junto a empresas que atuam no Brasil, Eboli (2004) amplia a discussão epistemológica sobre o tema e propõe o seguinte conjunto de princípios que podem assegurar sucesso às iniciativas de implantação dos sistemas de educação corporativa:

- *Competitividade:* valorizar a educação como forma de desenvolver o capital humano, transformando-o em fator de vantagem competitiva.
- *Perpetuidade:* considerar a educação corporativa não apenas como um processo, mas também como um meio para transmitir a herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa.
- *Conectividade:* privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. O propósito é ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos entre os públicos interno e externo.

- *Disponibilidade*: oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil acesso e uso, fazendo com que a aprendizagem possa ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar.
- *Cidadania*: estimular o exercício da cidadania individual e corporativa, de modo a formar atores sociais capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la, pautados por posturas éticas e socialmente responsáveis.
- *Parceria*: estabelecer parcerias internas com líderes e gestores e, também, parcerias externas com instituições educacionais, a fim de desenvolver continuamente as competências dos colaboradores.
- *Sustentabilidade*: tornar-se um centro gerador de resultados para a empresa, de modo a agregar valor ao negócio. Implica, também, buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável.

As primeiras experiências brasileiras com educação corporativa, como já referido, surgiram no início dos anos 90 do século passado, coincidindo com a inserção das empresas locais nos mercados internacionais, o que exerceu uma forte pressão para que investissem mais no desenvolvimento contínuo de seus colaboradores, como condição essencial para poder competir nos mercados globais. Segundo levantamento realizado por Martins (2008), constante do Apêndice 01, em 2008, cerca de 140 empresas brasileiras já haviam implantado sistemas de educação corporativa.

O interesse pela educação corporativa não se limita mais às grandes corporações. As pequenas e médias empresas estão despertando para a importância dessa nova abordagem de aprendizagem contínua e, muitas delas, têm investido na estruturação de universidades corporativas setoriais, com o propósito de aumentar a competitividade do segmento de negócios do qual participam (MARTINS, 2008; EBOLI, 2004; PRINCE e ALLISON, 2003).

No Brasil, alguns estudos recentes têm contribuído para o enriquecimento conceitual e empírico do debate sobre educação corporativa (EBOLI, 2008, 2005, 2004; ARAUJO *et al.*, 2008; MARTINS, 2008; MOURA *et al.*, 2006; PEREIRA *et al.*, 2006; EBOLI, *et al.*, 2010 e 2005; HOURNEUX JUNIOR *et al.*, 2004; ALPERSTEDT, 2001). Também foram editadas várias obras estruturadas em forma de coletânea, algumas descrevendo casos de empresas que tiveram experiências exitosas com a implantação de sistemas de educação corporativa. Dentre essas publicações, cabe destacar as coletâneas produzidas pelo Ministério do

Desenvolvimento da Indústria e Comércio do Brasil-MDIC (2004), pelo Instituto Euvaldo Lodi (2005) e os trabalhos organizados por Bayma (2005) e Ricardo (2006).

Ricardo *et al.* (2006) relatam experiências de empresas brasileiras que implantaram universidades corporativas e que hoje contabilizam o sucesso. Esses autores destacam a importância da simbiose entre a educação corporativa e a educação a distância. Com tecnologias cada vez mais sofisticadas, as empresas têm reforçado os investimentos nessa modalidade de educação, auferindo enormes ganhos de escala.

Apesar da notoriedade adquirida nos últimos anos, no mundo inteiro, a educação corporativa é um tema novo e ainda está sendo construída uma epistemologia própria, embora as práticas empresariais já sejam bastante valiosas.

2.6 Síntese da fundamentação teórica

Ao longo deste capítulo foi feito um breve resgate das formulações conceituais que orientam, atualmente, as discussões e práticas relacionadas aos temas objeto da pesquisa: gestão de pessoas, competências e educação corporativa. Esse universo conceitual constituiu o arco de referências teóricas que deu suporte às etapas de coleta e análise dos dados deste estudo.

Antes de encerrar este capítulo, cabe dar uma ideia da abrangência e atualidade da revisão bibliográfica, no Quadro 6 apresentado nas páginas seguintes.

Quadro 6 - Síntese da fundamentação teórica

TEMAS/ASSUNTOS	ABORDAGENS/AUTORES
A – GESTÃO DE PESSOAS	
A.1 – O surgimento de uma nova ambiência empresarial e a mudança de paradigma em gestão de pessoas.	As incessantes mudanças no ambiente corporativo, em grande medida, motivadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, da globalização e do acirramento da competição entre empresas e mercados, têm exigido novas formas de gerenciar pessoas. Para enfrentar a concorrência, as empresas foram compelidas a reformular estratégias e a investir na modernização dos sistemas produtivos. A incorporação de novas tecnologias, a expansão da oferta de produtos e serviços, a ampliação dos mercados locais e internacionais, os investimentos realizados em racionalizações, em reestruturações, em fusões e na melhoria da gestão passaram a integrar as agendas estratégicas das organizações. A atividade produtiva passou a se fundar mais no trabalho com elevado conteúdo de conhecimento e informação, do que no trabalho rotineiro e desqualificado que prevaleceu durante o <i>taylorismo-fordismo</i>. Do ponto de vista da gestão, o foco deslocou-se do controle de processos para o controle de resultados e colocou-se maior responsabilidade nas mãos do trabalhador. Revelou-se a natureza estratégica dos recursos humanos e os modelos tradicionais de RH – baseados no controle e no cargo – tornaram-se inadequados. Diversificaram-se as abordagens sobre gestão de pessoas, e os enfoques <i>comportamental</i>, <i>estratégico</i>, de <i>competências</i> e de <i>educação corporativa</i> ganharam centralidade em RH. AUTORES CONSULTADOS: HARVEY, 2007; DUTRA <i>et al.</i>, 2006; LACOMBE, 2005; CASTELLS, 2002; POCHMANN, 2002, 2009; STOREY, 2001; OLIVEIRA, 1998; STEWART, 1998; BAUMANN, 1996; LEGGE, 1995; PFEFFER, 1994; SCHAFF, 1993; REICH, 1993; LAWLER III, 1991; ALBUQUERQUE, 1992; FLEURY e FISCHER, 1992; GIDDENS, 1991; GORZ, 1980; BRAVERMAN, 1974.

A.2 - Enfoque comportamental	Começou a ser delineado na década de 1960, quando se difundiam as abordagens sobre a relevância do capital humano. Antes, a gestão de RH (administração de pessoal) se concentrava no controle dos custos e dos resultados produtivos das pessoas. O enfoque comportamental preconiza que a gestão de pessoas deve atuar também sobre os comportamentos dos indivíduos e, por conseguinte, aspectos como o papel das lideranças, integração, comprometimento, motivação e satisfação das necessidades dos empregados passaram a ser mais valorizados. As políticas e práticas de RH devem ser orientadas para a obtenção dos comportamentos necessários à implementação da estratégia corporativa. AUTORES CONSULTADOS: ROBBINS, 2007; ALBUQUERQUE, 2002; FISCHER, 2002; DELERY e SHAW, 2001; FISCHER, 1998; IVANCEVICH e MATTESON, 1996; WRIGHT e McMAHAN, 1992; WRIGHT E SNELL, 1991; ACKOFF, 1975.SCHULER e JACKSON, 1987; ARAUJO, 1985; MILES e SNOW, 1978;

A.3 - Enfoque estratégico	Surgiu na literatura especializada no início da década de 1980, à medida que se difundiam as formulações teóricas das chamadas escolas do pensamento estratégico e se consolidavam os conceitos de estratégia e de administração estratégica. Pressupõe o alinhamento de RH com a estratégia corporativa da empresa, em termos de missão, visão, estratégias, objetivos e planos. As pessoas passam a ser consideradas e tratadas como recursos estratégicos. Os serviços básicos como recrutamento, seleção, incentivos, recompensas, avaliação e desenvolvimento devem ser executados de modo a respaldar diretamente a implementação da estratégia corporativa. A área de RH tem sua abrangência ampliada e passa a se envolver, também, com questões relacionadas ao desenho do trabalho e a atribuir maior ênfase ao papel das lideranças, gerenciamento dos comportamentos, grau de autonomia e obtenção do comprometimento dos empregados com as estratégias da empresa. Em suma, o enfoque estratégico enfatiza o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas à estratégia organizacional – alinhamento vertical – e a integração das funções de RH entre si – alinhamento horizontal. AUTORES CONSULTADOS: TEIXEIRA <i>et al.</i>, 2005; MINTZBERG, 2004; FISCHER, 2002; ALBUQUERQUE, 2002; BECKER <i>et al.</i>, 2001; STOREY, 2001 e 1989; ULRICH, 2000; PFEFFER, 1998; ANTHONY <i>et al.</i>, 1996; LAWLER <i>et al.</i>, 1995; LEGGE, 1995; SPARROW e BOGNANNO, 1994; ARTHUR, 1994; ILES, 1993; HYDEN, 1986; PORTER, 1986 e 1985; BEER <i>et al.</i>, 1984; FOMBRUN <i>et al.</i>, 1984; STEINER, 1979; ANSOFF, 1977; CHANDLER, 1976;

A.4 - Enfoque das competências	Ganhou força na década de 1980 e preconiza que a área de RH, por reunir informações e conhecimentos sobre os empregados, deve focar suas políticas e práticas na aquisição, manutenção e desenvolvimento das competências individuais requeridas para a viabilização da estratégia corporativa. Fornece um quadro de referência único para a gestão de pessoas e funciona como um eixo direcionador de todas as ações, que devem buscar o maior alinhamento com a estratégia de negócios. A lógica das competências amplia o raio de atuação de RH, na medida em que a área passa a incorporar o papel de gerenciar a interface entre as competências e comportamentos das pessoas com a estratégia empresarial. AUTORES CONSULTADOS: DUTRA, 2007, 2002 e 2001; DUTRA <i>et al.</i>, 2006; RUAS, 2005; LACOMBE, 2005; FLEURY e FLEURY, 2004; MILLS <i>et al.</i>, 2002; FISCHER, 2002, 1998; WRIGHT <i>et al.</i>, 2001; WRIGHT e SNELL, 2001; GARAVAN e McGUIRE, 2001; BITENCOURT, 2001; PRAHALAD e HAMMEL, 2000; ROTHWELL e LINDHOLM, 1999; McLAGAN, 1997; MULLER, 1996; LADO e WILSON, 1994; McLAGAN, 1980; McCLELLAND, 1973.
A.5 - Desenvolvimento	O desenvolvimento de pessoas/competências configura um dos processos do modelo/sistema de gestão de pessoas e contempla as funções de capacitação, administração de carreiras e avaliação de desempenho. A iniciativa pelo desenvolvimento profissional e pessoal deve resultar de uma responsabilidade compartilhada entre a organização e as pessoas. A organização precisa criar condições propícias à produção de conhecimentos, desenvolvendo sistemas de avaliação de desempenho, de planejamento de carreira e montando programas de capacitação. Quanto às pessoas, o objetivo é investir no seu autodesenvolvimento e conscientizá-las das suas necessidades de conhecimento e aprendizagem, democratizando o acesso às fontes de desenvolvimento disponíveis. Atualmente, o foco tem

	sido direcionado para o desenvolvimento das competências individuais. AUTORES CONSULTADOS: BOHLANDER <i>et al.</i>, 2003; FISCHER, 2002, 1998; DUTRA, 2007, 2002, 2001; Le BOTERF, 1994; NADLER, 1984; WERTHER e DAVIS, 1983.
B – GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	
B.1- Dimensão individual	Duas noções distintas têm hegemonizado o debate conceitual e empírico sobre competência individual nos últimos anos. A primeira, que reflete o pensamento de autores americanos, considera competência como um estoque de recursos que o indivíduo detém, ou seja, as qualificações da pessoa em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) exigidas para o desempenho de um cargo (variáveis de <i>input</i>). A segunda, construída por autores europeus, especialmente os franceses, foca o conteúdo, a noção de agregação de valor e os resultados obtidos em face dos recursos que a pessoa mobiliza (variáveis de <i>output</i>). No Brasil, vários pesquisadores têm contribuído para o enriquecimento desse debate, propondo conceitos que associam essas duas abordagens. AUTORES CONSULTADOS: CARBONE <i>et al.</i>, 2009; DUTRA, 2007, 2006, 2001, 2001; GUIMARÃES <i>et al.</i>, 2006; RUAS, 2005; BITENCOURT, 2005 e 2001; BRUNO-FARIA e BRANDÃO, 2003; BRANDÃO e BAHRY, 2005; WOOD e PICARELLI FILHO, 2004; FLEURY e FLEURY, 2004; FLEURY, 2002; ZARIFIAN, 2003, 2001; LE BOTERF, 2003; BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001; AMATUCCI, 2000; PERRENOUD, 1999; LÉVY-LEBOYER, 1997; McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997; KAPLAN e NORTON, 1997; PARRY, 1996; CAETANO, 1996; SANDBERG, 1994; LAWLER III, 1994; SPENCER E SPENCER, 1993; WOODRUFFE, 1991; McCLELLAND, 1973.

B.2 – Dimensão organizacional	A dimensão organizacional de competência tem sua origem na abordagem da firma baseada em recursos (VBR). No início da década de 1990, o conceito de competência essencial foi amplamente difundido e passou a constituir a principal referência teórica para a dimensão organizacional de competência. Há, ainda, a noção competência funcional, ou seja, aquela associada ao exercício das principais funções coletivas da organização: produção, comercialização, logística, finanças, etc. Alguns autores utilizam o termo <i>capacidades</i> para definir as competências internas e externas que a organização precisa desenvolver para se tornar competitiva. Porém, de uma ótica da estratégia empresarial, pode-se afirmar que os conceitos de competências organizacionais e capacidades se complementam, e as diferenças encontradas na literatura especializada, na maioria das vezes, são puramente semânticas. AUTORES CONSULTADOS: RUAS, 2005; FLEURY e FLEURY, 2004; ALBUQUERQUE, 2002; MILLS <i>et al.</i>, 2002; BARNEY, 2001; ZARIFIAN, 2001; STALK <i>et al.</i>, 2000; TEECE <i>et al.</i>, 1997; PRAHALAD e HAMEL, 1995; KROGH e ROOS, 1995; WERNERFELT, 1984; CHANDLER, 1990; PORTER, 1985; PENROSE, 1959.

B.3 – Integração entre estratégia empresarial e competências	Segundo a abordagem da firma baseada em recursos, as competências são formadas a partir dos recursos e as estratégias elaboradas com base no conjunto de recursos; a implementação da estratégia gera novas configurações de recursos e novas competências que, novamente, irão influenciar a formulação da estratégia, pela aprendizagem organizacional. Com efeito, a forma de competir influencia a formação das competências organizacionais. A estratégia competitiva também influencia a definição das competências humanas, uma vez que elas são construídas a partir das competências organizacionais. Desse modo, pressuposto essencial é o de que as competências individuais e organizacionais precisam estar alinhadas, entre si e com a estratégia corporativa. AUTORES CONSULTADOS: CARBONE <i>et al.</i>, 2009; DUTRA, 2007; FLEURY e FLEURY, 2004; BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001.
B.4 – Mapeamento das competências	Processo que objetiva a identificação das competências individuais e organizacionais demandadas pela organização. Há diversas metodologias para executar o mapeamento, porém, geralmente, o início se dá pela pesquisa documental, que inclui a análise da estratégia corporativa. Várias outras técnicas de pesquisa social podem ser utilizadas: observação, questionários, entrevistas estruturadas, grupos focais, dentre outros. AUTORES CONSULTADOS: CARBONE <i>et al.</i>, 2009; BRANDÃO e BAHRY, 2005; DUTRA, 2001; BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001.

B.5 – Certificação/ Avaliação das competências	É por meio da certificação que a empresa reconhece e atesta que o empregado é proficiente em determinada competência. Esse processo, normalmente, é realizado por entidades certificadoras especializadas. No Brasil, poucas empresas utilizam a certificação por competências. A grande maioria prioriza a certificação por área de conhecimento. Quanto à avaliação das competências individuais, as empresas, geralmente, utilizam instrumentos próprios de avaliação. Há, na literatura especializada, inúmeros métodos e instrumentos de avaliação já testados e validados. O <i>balanced scorecard</i> (BSC) e a avaliação 360% constituem exemplos de métodos amplamente difundidos. AUTORES CONSULTADOS: CARBONE et al., 2009; BRANDÃO e BAHRY, 2005; BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001; KAPLAN e NORTON, 1997; CAETANO, 1996; EDUARDES e EWEN 1996.
C – EDUCAÇÃO CORPORATIVA	
C.1 – Contexto de surgimento	A educação tem sido percebida como um bem social com grande valor utilitário para se alcançar o bem-estar social e coletivo. Apesar dos esforços dos Estados nacionais no sentido de aprimorar a qualidade da educação, os sistemas formais de ensino não conseguem preparar a força de trabalho no nível de prontidão requerido pelas organizações. Por isso, os adultos ingressam no mercado de trabalho sem o domínio das competências exigidas pelas empresas. Estas precisam complementar a formação escolar para desenvolver as competências dos empregados. Assim, o aprendizado tem se tornado, cada vez mais, função do trabalho. Para exercer um controle mais efetivo sobre o processo de aprendizagem e vincular as ações de capacitação às necessidades estratégicas dos negócios, muitas organizações têm investido na criação de suas próprias instituições de ensino. É nesse contexto que surgem as universidades corporativas, por intermédio das quais

	a empresa incorpora a ideia de aprendizagem contínua e foca o desenvolvimento das competências humanas demandadas pela estratégia corporativa. AUTORES CONSULTADOS: MINTZBERG, 2009; SARSUR, 2007; MEISTER, 2005; SOUZA, 2005; MORIN e RENAUD, 2004; IOSCHPE, 2004; KLIKSBERG, 2003; ALPERSTEDT, 2001; BRUNNER, 2002; GREESNPAN, 1999; PUJOL, 1999; MERLE, 1997; DUFOUR, 1997; DUFOUR, 1997; NEELANKAVIL, 1994; SIMPSON et al., 1994; READY et al., 1994, 1993; DAVIS E BOTKIN, 1994; DRUCKER, 1993; REICH, 1993; MARGERISON, 1992; VICERE e FREEMAN, 1990; VICERE, 1990; NELSON e PHELPS, 1966; SCHULTZ, 1961.
C.2 – Uma nova dinâmica de aprendizagem	A educação corporativa busca desenvolver, em colaboradores de todos os níveis, inclusive nos principais integrantes da cadeia cliente/fornecimento, as competências alinhadas às estratégias de negócios. É com base nesse conjunto de competências que são definidas as soluções de aprendizagem. O termo <i>educação</i> é utilizado para denotar um caráter mais genérico à formação. Já o emprego do termo <i>corporativa</i> deriva do fato de que as ações educacionais estão atreladas a organizações cujos negócios essenciais não resultam da prestação de serviços de educação. A partir da década de 1980, cresceu exponencialmente o interesse das organizações de todos os setores da atividade econômica pela educação corporativa. No espaço da empresa, essa mudança se materializa pela implantação de instituições próprias de ensino, denominadas de universidades corporativas. O termo <i>universidade</i> tem sido empregado para expressar a preocupação de sistematizar a aprendizagem e a educação profissional de forma semelhante ao que fazem as universidades tradicionais. A apropriação da abordagem de educação corporativa pelas empresas é um processo complexo. A mudança implica uma ampla revisão das premissas que embasam o processo educacional no espaço da empresa, o que exige reflexão sobre a

	estratégia de negócios e seu alinhamento com as políticas e práticas de RH. AUTORES CONSULTADOS: MARTINS, 2008; ALLEN, 2007 e 2002; JARVIS, 2006; RICARDO, 2006; FREITAS e BRANDÃO, 2006; MEISTER, 2005; BAYMA, 2005; PATON et al., 2005; EBOLI, 2008 , 2005, 2004; HOLLAND e PYMAN, 2006; SHAW, 2005; DEALTRY, 2005; WALTON, 2005; CAMPBELL e DEALTRY, 2003; PRINCE e ALLISON, 2003; DENG, 2002; PRINCE e STUART, 2002; MARCONDES e PAIVA, 2001; EL-TANNIR, 2002; PRINCE e BEAVER, 2001; APERSTEDT, 2001; GERBMAN, 2000; AMONE, 1998; PEAK, 1997.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Serão descritos o método da pesquisa – qualitativa, exploratória, descritiva, estudo de casos múltiplos –, os critérios adotados para a escolha dos casos, o modelo de pesquisa e as técnicas empregadas na coleta e na análise dos dados.

3.1 O método da pesquisa

Os enfoques quantitativo e qualitativo²⁰ da pesquisa têm polarizado as discussões sobre os diferentes caminhos a serem seguidos pelos estudos científicos na busca do conhecimento.

O enfoque quantitativo utiliza a coleta e análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar hipóteses formuladas previamente. Baseia-se na medição numérica, nos critérios probabilísticos para a seleção das amostras e no uso de métodos estatísticos para estabelecer os padrões de comportamento de uma população e generalizar os resultados. É, portanto, mais adequado para estudos em que as variáveis empíricas são conhecidas e passíveis de mensuração (SAMPIERI *et al.*, 2006; BAILEY, 1982).

Por sua vez, no enfoque qualitativo a coleta e a análise de dados são realizadas por meio de técnicas que não objetivam medir numericamente as variáveis e nem explorar a significância de relacionamentos estatísticos entre elas. Em razão disso e, também, por não ser necessário obter amostras representativas, os resultados não podem ser generalizados, de maneira intrínseca, para populações mais amplas. Normalmente, o estudo qualitativo é utilizado para descobrir e refinar questões de pesquisa e o seu propósito consiste em reconstruir a realidade tal como é observada pelos atores de um contexto predefinido. Por esse motivo, está fundamentado mais em um processo indutivo, para explorar e descrever evidências que possam implicar uma nova compreensão do fenômeno investigado e, em decorrência, gerar novas perspectivas teóricas (SAMPIERI *et al.*, 2006; GRINELL, 1997; PATTON, 1990).

---

²⁰ Alguns autores denominam os estudos quantitativos de positivistas e as pesquisas qualitativas como fenomenológicas. Neste sentido, ver Creswell (1994) e Collis e Hussey (2005).

Minayo e Sanches (1993, p. 239) argumentam que nenhum dos dois enfoques é melhor do que o outro, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa da realidade investigada. Tanto que, em muitas circunstâncias, eles podem e devem ser utilizados como complementares. Para os autores, “[...] um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria”. Portanto, além de adequado ao objeto da investigação e de assegurar sustentação teórica para a análise, “[...] o método tem que ser operacionalmente exequível”.

Ao analisarem o uso de pesquisas qualitativas na área social, Bogdan e Biklen (1982), indicam cinco características principais inerentes a esse tipo de estudo: o ambiente natural onde o fenômeno ocorre é a principal fonte de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a perspectiva do participante/respondente assume grande relevância; e a interpretação dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Sampieri *et al.* (2006) argumentam que as pesquisas qualitativas, quando aplicadas nas áreas humanísticas, atribuem profundidade aos dados, riqueza interpretativa e contextualização do ambiente, podendo resultar em uma nova interpretação dos fenômenos investigados. Não devem ser confundidas com pesquisas não científicas, uma vez que existem rigorosos procedimentos para sua realização, apesar de não ser possível eliminar a subjetividade inerente ao próprio método.

Tendo em mente as ideias dos autores acima mencionados, bem como a natureza das questões formuladas, optou-se por adotar o enfoque qualitativo neste estudo. Isto porque, se trata de um fenômeno que precisou ser compreendido e analisado em ambiente próprio – contexto de cada empresa pesquisada – e exigiu profundidade e riqueza interpretativa na coleta e análise das evidências. Além disso, seria muito difícil, se não impossível, desdobrar o objeto da pesquisa – contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais – em variáveis que pudessem adotar uma dimensão quantificável para medições. E como as formas deste tipo de contribuição têm configurações pouco precisas, o foco da investigação incidiu sobre a qualidade dessa contribuição.

Quanto ao tipo, a pesquisa pode ser definida como exploratória e descritiva. Os estudos exploratórios, segundo Selltiz *et al.* (1974), têm como principal objetivo uma maior

familiarização do pesquisador com o fenômeno investigado, podendo até mesmo gerar uma nova compreensão deste. Visam também esclarecer conceitos e estabelecer prioridades para futuras pesquisas.

Ao corroborar essa definição, Malhotra (1999) aponta que a pesquisa exploratória intenciona explorar problemas sobre os quais o nível de conhecimento ainda é reduzido para obter novos *insights* e entendimentos. Sampieri *et al.* (2006) sugerem que os estudos exploratórios são apropriados para investigação de tema ou de problema de pesquisa pouco estudados, sobre os quais se têm muitas dúvidas, ou que ainda não foram abordados adequadamente. Por essa razão, torna-se relevante investigar os fenômenos com base em novas perspectivas e ampliar os estudos já existentes.

Quando as pesquisas qualitativas são realizadas em um campo de conhecimento bem delimitado – como é o caso do presente estudo –, podem se enquadrar em diferentes tipos ao longo do seu desenvolvimento. Nas áreas das ciências humanas e sociais, não raro, uma pesquisa pode se iniciar como exploratória e, em uma etapa posterior, assumir o caráter descritivo (SAMPIERI *et al.*, 2006; MATTAR, 1999; SELLTIZ *et al.*, 1974).

As pesquisas descritivas têm por objetivo especificar as propriedades, as características e os perfis dos fenômenos investigados. De acordo com Sampieri *et al.* (2006), em um estudo descritivo que adota o enfoque qualitativo, seleciona-se uma série de questões e coletam-se informações sobre os conceitos ou variáveis a que se referem para, ao final, descrever como se manifesta o fenômeno de interesse.

Como se pode notar, a presente pesquisa qualitativa, quanto ao tipo, enquadra-se, perfeitamente, como exploratória e descritiva. Exploratória porque o fenômeno investigado é relativamente desconhecido, pois aborda uma realidade em que o nível de conhecimento é reduzido, os dados são escassos e as variáveis de difícil mensuração e interpretação. Descritiva porque foi preciso expor, a partir das análises dos dados coletados, como o fenômeno se manifestou no contexto de cada empresa pesquisada.

No que se refere à estratégia de pesquisa, foi utilizado o estudo de casos múltiplos. De acordo com Bruyne *et al.* (1991), um número crescente de pesquisas está fundado no estudo em profundidade de casos particulares, ou seja, numa análise intensiva empreendida em uma

única ou em várias organizações reais. Por recorrer a variadas técnicas de coleta de dados, o estudo de caso possibilita reunir informações em quantidade e qualidade suficientes para que se possa apreender a totalidade da situação na qual o fenômeno investigado está inserido.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto usual, geralmente, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente demarcadas. Na prática, o método do estudo de caso deve ser utilizado quando o pesquisador, deliberadamente, decide lidar com as condições contextuais, por acreditar que elas são pertinentes ao fenômeno estudado, como foi o caso desta pesquisa.

As evidências resultantes dos estudos de casos múltiplos, segundo esse autor, são consideradas mais convincentes e passíveis de “generalizações analíticas”, quando se utiliza uma estrutura teórica, previamente construída, para referenciar a coleta, análise e comparação dos resultados empíricos. Yin (2005) recomenda que a estratégia de estudos de casos múltiplos deve adotar a lógica da replicação, ou seja, após a aplicação em um caso-piloto, repete-se o procedimento nos demais casos. É importante ressaltar que a lógica da replicação é diferente da lógica da amostragem, comumente utilizada em outras estratégias de pesquisa.

3.2 A escolha dos casos

A definição do número de casos necessários para uma pesquisa é função direta da quantidade de replicações que se pode fazer, respeitadas as características e limitações do estudo. Por sua vez, o número de replicações depende da certeza que se quer ter sobre os resultados, em relação à estrutura teórica construída. Isto porque, como referido, os critérios típicos adotados para a definição de amostras probabilísticas não se aplicam aos estudos de casos (YIN, 2005).

Para a presente pesquisa, optou-se por realizar três replicações, ao se considerar que o arco de referências teóricas que dá sustentação ao estudo, sobretudo no que concerne à abordagem das competências, apresenta uma diversidade conceitual que poderia se reproduzir nos padrões de resultados. Esse número de replicações foi suficiente para se obter as evidências que possibilitaram responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos.

Optou-se, deliberadamente, por investigar empresas integrantes do setor público. Foi levado em conta, na escolha das organizações, o conhecimento resgatado da experiência profissional pesquisador sobre algumas delas, além das condições de acessibilidade, pois, como se sabe, nem sempre as empresas estão dispostas a se expor em estudos dessa natureza, especialmente no Brasil, onde a tradição da pesquisa não pode, ainda, ser considerada uma prática comum no meio empresarial.

Definiu-se que para integrar o grupo de casos pesquisados a organização deveria enquadrar-se na seguinte tipicidade:

- Possuir uma área de gestão de pessoas que opera em nível estratégico e que é reconhecida como de excelência, segundo os critérios genericamente utilizados para esse tipo de avaliação;
- Adotar o conceito de competência nas suas políticas e práticas de gestão de pessoas;
- Utilizar o sistema de educação corporativa como instrumento de desenvolvimento das competências individuais;
- Trabalhar com essas abordagens há pelo menos cinco anos, tempo mínimo considerado suficiente para que se possa buscar evidências empíricas sobre o fenômeno objeto da investigação.

Com base nesses critérios, foram selecionadas cinco empresas e enviadas correspondências solicitando a sua participação na pesquisa (Apêndice 02). As cinco organizações concordaram em fazer parte do estudo e o levantamento de dados foi realizado em todas elas. Depois, escolheram-se as três onde foi possível reunir, com maior propriedade, o conjunto de dados demandados pela pesquisa.

O Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), a Caixa Econômica Federal (CEF) e o Banco do Brasil S.A (BB) são as três empresas cujos casos serão relatados no próximo capítulo. O SERPRO e a Caixa são instituições 100% públicas. Já o BB é constituído como pessoa jurídica de direito privado, no formato institucional de sociedade anônima aberta de economia mista e tem como acionista controlador a União. As três, portanto, integram a Administração Pública Federal.

O fato de os três casos recaírem sobre empresas públicas pode elevar o potencial heurístico do estudo. Isto porque, como se sabe, as pesquisas em administração pública não têm despertado a atenção do mundo acadêmico, cujo interesse maior está voltado para análises que foquem o setor privado de produção. Daí porque elas são raras. No entanto, desde as décadas de 1970/80, no mundo inteiro, a administração pública vem sendo referenciada por teorias e tecnologias organizacionais e de gestão empregadas pelas empresas de mercado. No Brasil, a tradução desse movimento modernizador teve início em 2004, no então Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, que editou, no ano seguinte, o Plano Diretor da Reforma do Estado. De lá até aqui, muitas empresas estatais, como é o caso das que foram pesquisadas, têm se apropriado de ferramentas e instrumentos inovadores de gestão desenvolvidos no setor privado, adaptando-os às suas particularidades e obtendo excelentes resultados com essas iniciativas. Este estudo, portanto, constitui uma oportunidade de demonstrar, à luz do referencial teórico construído, como essas empresas estatais estão fazendo esse percurso, especificamente no que se refere à gestão por competências e à educação corporativa.

3.3 O modelo da pesquisa

Com base nas diferentes abordagens teóricas apresentadas no capítulo que tratou da fundamentação teórica deste estudo, elaborou-se um modelo em que constam os elementos que orientaram a pesquisa de campo, no que concerne à coleta e análise dos dados. O modelo explicita as principais *categorias analíticas* que constituem o objeto nuclear da pesquisa: processo estratégico, gestão de pessoas, gestão por competências e educação corporativa. Cada categoria foi desdobrada nos diversos elementos objeto da investigação, conforme pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4 - Modelo da pesquisa

O modelo pressupõe que os temas educação corporativa e competências precisam ser analisados no contexto abrangente do sistema de gestão de pessoas e do processo estratégico da empresa. Além disso, considera a *hipótese* de que, quanto mais sistematizados e formalizados forem o processo estratégico e as políticas e práticas relacionadas a estes temas, maior será a possibilidade de alinhamento deles entre si e com a estratégia corporativa.

Por sistematização e formalização considerou-se a forma como a estratégia corporativa e as políticas e práticas são estruturadas, explicitadas, divulgadas e incorporadas aos processos e decisões da empresa. Quanto ao alinhamento, levou-se em conta: (i) o modo como a educação corporativa dialoga com a gestão por competências, ou seja, como uma abordagem atua reciprocamente sobre a outra, numa relação dinâmica de complementaridade; (ii) o grau com

que a estratégia corporativa atua como ponto de partida para a formulação das políticas e práticas relacionadas à educação corporativa e às competências.

Da hipótese estabelecida derivou-se a *tese* de que a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais será maior na medida em que for maior o alinhamento das políticas e práticas associadas a essas funções, entre si e com a estratégia corporativa. As formas de manifestação dessa contribuição foram aferidas pelo grau de atrelamento e vinculação das ações educacionais às competências individuais mapeadas pela empresa.

Ao se optar por esse modelo integrado, espera-se ter ampliado o espaço para a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos inerentes ao fenômeno investigado. Aspira-se, com isso, a uma maior cientificidade da pesquisa, mesmo admitindo que os resultados permanecerão contingentes, ou seja, submetidos ao princípio da validade transitória das proposições teóricas que fundamentam o estudo.

3.3.1 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa envolveu a coleta de dados primários e secundários. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas estruturadas realizadas com os gerentes corporativos responsáveis pelas áreas objeto do estudo. Levantaram-se informações sobre categorias analíticas que constam do modelo da pesquisa: processo estratégico da empresa, gestão de pessoas, gestão por competências e educação corporativa. Se, por um lado, a entrevista exigiu maior investimento e atenção do pesquisador, por outro, evitou-se colocar um questionário com perguntas prontas, cujas respostas poderiam não ser suficientes para a apreensão das evidências inerentes ao fenômeno a ser investigado.

Para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, foram coletados dados secundários mediante consulta a documentos internos disponibilizados pelas empresas pesquisadas. Nesses documentos estão incluídos planos, relatórios de atividades, relatórios de gestão, relatórios de sustentabilidade, apresentações institucionais, inventários de competências, modelos pedagógicos, normativos, *folders* e publicações internas e externas, páginas na Internet, informações divulgadas pela mídia em geral. Por intermédio desses

documentos, pode-se avaliar os contextos específicos em que cada empresa lida com a problemática objeto da investigação.

Como sugere Yin (2005), a etapa de coleta de dados foi iniciada com a realização de um estudo de caso-piloto, realizado no Banco do Nordeste do Brasil S.A.²¹. Essa empresa havia incorporado recentemente a abordagem de educação corporativa, processo que deixou os gerentes corporativos bastante afinados com conceitos relacionados aos temas objeto deste estudo. Essa iniciativa permitiu fazer os ajustes necessários no roteiro de entrevista (Apêndice 03), especialmente no que se refere à pertinência dos dados a serem levantados e aos procedimentos que foram seguidos nas replicações dos demais casos.

É importante assinalar que, durante a etapa de coleta de dados, o pesquisador deparou-se com algumas limitações inerentes tanto à estratégia de pesquisa utilizada quanto ao objeto do estudo empírico. Como sugere Fischer (1998), a pesquisa sobre organizações, diferentemente daquela aplicada em outras áreas de conhecimento, apresenta uma característica peculiar: lida com a empresa, que constitui um objeto de estudo, com autonomia e arbítrio de decisão. Essa condição impõe limites às possibilidades de ação do pesquisador, que precisa se adequar às conveniências estabelecidas pela empresa e respeitar o nível de profundidade com que ela admite se expor ao estudo e, assim, fornecer as informações demandadas.

A consequência maior dessa limitação para o presente estudo, como se poderá notar nos casos que serão relatados no próximo capítulo, foi a diversidade do grau de profundidade e detalhamento na abordagem de cada um deles. Embora se tenha adotado os mesmos procedimentos de pesquisa na replicação dos casos, as realidades das empresas serão relatadas de forma diferenciada. Isto porque, tanto a disponibilidade e abertura dos executivos entrevistados quanto a disposição das empresas para fornecer dados e documentos internos relevantes para o estudo foram diferentes.

---

²¹ O Banco do Nordeste do Brasil S.A é uma empresa de economia mista e tem como acionista controlador a União. Trata-se de um Banco de Desenvolvimento Regional, com sede em Fortaleza-CE e que concentra sua atuação na Região Nordeste.

3.3.2 Técnicas de análise dos dados

Para lidar com as evidências de forma mais eficaz e aumentar as chances de se produzir conclusões mais convincentes, três técnicas de análises de dados foram utilizadas na pesquisa: (i) a análise de conteúdo; (ii) a que se baseia nas proposições teóricas; e (iii) a que desenvolve uma descrição dos casos.

A análise de conteúdo tem sido cada vez mais utilizada para interpretar dados gerados por fontes de evidências que lidam com o material de pesquisa dito qualitativo. Segundo Bardin (2007) e Arksey e Knight (1999), a análise de conteúdo possui uma importante função heurística, que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta.

Por essa técnica, é possível analisar o conteúdo das mensagens e fazer inferências de conhecimentos, ao se tomar por base as condições de produção e/ou recepção dessas mensagens. Segundo, Bardin (2007) a inferência de conhecimentos é o procedimento que possibilita a passagem, explícita e controlada, da descrição das características das mensagens para a interpretação do seu significado. É, portanto, por intermédio das inferências ou deduções lógicas que se busca responder às questões de pesquisa.

Foram submetidos aos procedimentos da análise de conteúdo todos os dados – primários e secundários – levantados por meio dos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa. Na linguagem específica da análise de conteúdo, esse conjunto de dados constitui o *corpus* da análise. O material foi submetido ao processo de classificação, que implicou sua decodificação nas categorias analíticas definidas no modelo da pesquisa apresentado antes. Optou-se pela análise de exploração direta, de ordem representativa e qualitativa. Ou seja, as informações coletadas foram tratadas tal como apareceram – senso aparente da comunicação –, tomando-se por base a presença ou ausência das características consideradas relevantes para as categorias analíticas, e não da sua frequência.

A segunda técnica de análise – baseada nas proposições teóricas – consistiu em seguir, com rigor, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Tendo em mente o que sugere Yin (2005), a fundamentação teórica orientou a coleta de dados e direcionou as análises. Na prática, ajudou a focar a análise de dados relevantes e a ignorar aqueles que não tinham relação direta com o objeto da pesquisa.

Por fim, a terceira técnica consistiu em desenvolver uma estrutura descritiva para organizar a análise. Significa que os dados de cada caso foram analisados individualmente e cada caso teve uma descrição própria, estruturada a partir dos elementos que integram as categorias analíticas definidas no modelo de pesquisa (YIN, 2005). Seguindo essa lógica, procurou-se atribuir à estrutura de apresentação dos casos a maior homogeneidade possível. Por isso, foi utilizada a seguinte estrutura de exposição e análise dos resultados:

- Uma breve caracterização da empresa, seu negócio, história e estrutura organizacional;
- Uma análise do processo estratégico da empresa, incluindo missão, visão de futuro, valores e objetivos estratégicos, além de uma descrição sumária da metodologia de planejamento estratégico;
- Uma análise do modelo de gestão de pessoas, abrangendo: o posicionamento da área na estrutura organizacional e no processo estratégico da empresa, o perfil funcional, a filosofia de RH, políticas e práticas relacionadas ao processo de desenvolvimento;
- Uma análise do modelo de gestão por competências da empresa, abrangendo: o conceito de competências adotado, o alinhamento das competências com a estratégia corporativa, o mapeamento e a tipologia das competências, a avaliação de desempenho por competências e a aplicação do modelo aos diversos subsistemas de RH;
- Uma análise do sistema de educação corporativa da empresa abrangendo: histórico da educação na empresa, formato institucional e o posicionamento na estrutura organizacional, modelo pedagógico e/ou eixos educacionais, dinâmica de funcionamento (vinculação das ações educativas com a estratégia corporativa e com as competências profissionais, processo de identificação de demandas, principais programas educacionais), público-alvo, sistemas de avaliação e dados estatísticos sobre a atuação da universidade corporativa.
- Uma síntese analítica de cada caso, evidenciando os pontos mais relevantes para os objetivos deste estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS CASOS

Neste capítulo, serão apresentadas as descrições e as análises dos *cases* referentes às empresas que participaram do estudo. As apresentações seguirão a estrutura descritiva mencionada anteriormente.

4.1 Caso 1 – O Banco do Brasil

4.1.1 A empresa

O Banco do Brasil (BB) é uma empresa constituída como pessoa jurídica de direito privado, no formato institucional de sociedade anônima aberta, de economia mista. Tem como acionista controlador a União. Foi a primeira instituição financeira a operar no País. Com 202 anos de história, consolidou, em 2009, sua posição como maior banco brasileiro em ativos e o maior da América Latina. É um dos principais parceiros do Governo Federal na implementação de políticas públicas e ações voltadas para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, atuando em todos os segmentos da indústria bancária.

Fechou o balanço de 2009 com R\$ 708,5 bilhões de ativos, uma carteira de crédito de R\$ 300,8 bilhões – 20,1% de participação no mercado –, um lucro líquido de R\$10,1 bilhões e um retorno sobre o patrimônio líquido da ordem de 30,7%²². Em 30/06/2010, o Tesouro Nacional detinha o controle de 65,3% das ações do banco, os ativos totais já somavam R\$755,7 bilhões, a carteira de crédito perfazia o montante de R\$350 bilhões e o lucro líquido apurado no primeiro semestre de 2010 foi da ordem de R\$5,1 bilhões²³.

Para manter sua atuação em todos os segmentos do mercado financeiro, o banco dispunha, em junho de 2010, da maior rede de atendimento do País, com cerca de 18,2 mil pontos de atendimento distribuídos em mais de 3,5 mil municípios, incluindo 4,9 mil agências bancárias. É o banco brasileiro que conta com a maior rede própria de atendimento no exterior, o que assegura a sua presença em mais de 23 países. Além disso, utiliza uma rede de

---

²² Relatório Anual de Atividades do BB – exercício 2009.

²³ Relatório de Administração do 1º semestre de 2010, produzido pela Unidade de Relação com Investidores do BB.

correspondentes integrada por 1,4 mil bancos em 144 países²⁴. O quadro de pessoal, em setembro de 2010, era composto de 119,6 mil colaboradores, sendo 109,8 mil funcionários e 9,8 mil estagiários²⁵.

Sediado em Brasília (DF), o Banco do Brasil reúne, além de suas operações como “banco múltiplo”²⁶, dezessete empresas controladas e uma entidade de previdência complementar que compõem o conglomerado econômico-financeiro e que possibilitam a oferta de um amplo portfólio de produtos e serviços a seus mais de 53 milhões de clientes espalhados pelo Brasil. Por meio de seu banco de investimento – o BB-BI – o banco detém participações em 10 empresas coligadas²⁷. A marca Banco do Brasil é uma das mais conhecidas e valiosas do País. Pesquisas realizadas pelo banco apontam que a sua marca é reconhecida por mais de 98% dos brasileiros.

Na história recente do Banco do Brasil, alguns fatos relevantes devem ser mencionados, para caracterizar o importante papel que essa empresa bicentenária exerce no mercado financeiro nacional, e também as mudanças de “larga escala” que o banco empreendeu nos últimos anos. Em 1986, o Governo Federal extinguiu a “Conta Movimento” mantida pelo Banco Central, mecanismo que assegurava ao Banco do Brasil o suprimento automático de recursos para as operações permitidas aos demais intermediários financeiros. Em contrapartida, o BB foi autorizado a atuar em todos os segmentos de mercado franqueado às demais instituições financeiras. Nesse mesmo ano, é constituída a BB Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários S.A, dando início à transformação do banco em conglomerado financeiro.

Em 1994, o banco assumiu um papel estratégico na implantação do Plano Real. Coube-lhe a responsabilidade pela substituição da antiga moeda pela nova, em todo o País e em um curto espaço de tempo. Essa operação foi considerada a maior do gênero já realizada no mundo.

---

²⁴ Idem.

²⁵ Documento interno, apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB – setembro de 2010.

²⁶ O BB passou a adotar a configuração de banco múltiplo no ano de 2001. Bancos múltiplos são instituições financeiras privadas ou públicas que realizam operações ativas, passivas e acessórias das diversas instituições financeiras, por intermédio das seguintes carteiras: comercial, de investimento e/ou de desenvolvimento, de crédito imobiliário, de arrendamento mercantil e de crédito, financiamento e investimento. A carteira de desenvolvimento somente poderá ser operada por banco público. O banco múltiplo deve ser constituído com, no mínimo, duas carteiras, sendo uma delas, obrigatoriamente, comercial ou de investimento, e ser organizado na forma de sociedade anônima (vide Resolução do Conselho Monetário Nacional nº 2.099, de 1994).

²⁷ A composição do conglomerado econômico-financeiro do Banco do Brasil pode ser visualizada no Relatório Anual de Atividades – exercício de 2009 – e no *site* da empresa (www.bancodobrasil.com.br).

Quando o Real entrou em vigor em primeiro de julho de 1994, o banco já havia feito a distribuição de R\$3,8 bilhões para a rede de 31 mil agências bancárias existentes no País. No ano seguinte, para adaptar-se à nova conjuntura derivada do Plano Real, que derrubou a inflação e afetou todo o sistema bancário, o BB precisou reestruturar-se para atuar nesse novo cenário. O quadro de pessoal foi ajustado e o banco lançou um PDV-Plano de Demissão Voluntária, que teve a adesão de 13.388 empregados.

Em 2008, em meio à crise financeira que afetou os mercados globais – mas que no Brasil atingiu mais fortemente os bancos de pequeno porte – foi aprovada a Medida Provisória nº 443, que autorizou o Banco do Brasil, pela primeira vez na sua história, a adquirir a participação em bancos e outras instituições financeiras. Tal medida possibilitou a incorporação do Banco do Estado do Piauí (BEP) e do Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), além da aquisição do Banco Nossa Caixa (do Governo do Estado de São Paulo). A decisão do Conselho Diretor de incluir, dentre os direcionadores corporativos, o objetivo estratégico de “ampliar a participação internacional e o apoio à internacionalização de empresas brasileiras” fez com que, em 2009, o movimento de internacionalização dos negócios do banco fosse intensificado. Em abril de 2010, o Banco do Brasil adquiriu o controle acionário do Banco da Patagônia.

Atualmente, o Banco do Brasil possui uma sofisticada estrutura de governança corporativa²⁸ que tem assegurado a sua participação no Novo Mercado da BM&FBovespa, segmento que reúne as instituições com as mais rigorosas práticas de governança. Nessa estrutura, estão presentes o Conselho de Administração – assessorado pelo Comitê de Auditoria e pela Auditoria Interna – e a Diretoria Executiva, composta pelo Conselho Diretor (presidente e nove vice-presidentes) e por 27 diretores estatutários, além de nove unidades estratégicas, que possuem *status* de diretoria. O banco mantém, ainda, em caráter permanente, um Conselho Fiscal²⁹.

O Conselho de Administração é composto por sete membros, eleitos dentre os acionistas. Cabe à União a indicação de até cinco membros. No mínimo duas vagas são preenchidas por

---

²⁸ Governança corporativa é um conceito de gestão das organizações que abrange assuntos relativos ao poder de controle e de direção de uma empresa, bem como as formas e esferas de seu exercício e os diversos interesses de natureza empresarial, envolvendo a prestação de contas e o relacionamento transparente, ético e equilibrado com acionistas, clientes, sociedade e demais *stakeholders*. A esse respeito, vide Machado Filho (2006).

²⁹ Relatório de Administração do 1º semestre de 2010, produzido pela Unidade de Relação com investidores do BB.

conselheiros independentes, eleitos pelos acionistas minoritários. O presidente do banco é nomeado e demissível pelo Presidente da República. Os vice-presidentes e diretores são eleitos pelo Conselho de Administração, mediante indicação do presidente do banco. O cargo de diretor é privativo dos empregados da ativa.

No Banco do Brasil, em todos os níveis, as decisões são tomadas de forma colegiada. Os executivos da empresa são envolvidos na definição das estratégias corporativas e na aprovação das propostas para os diversos negócios por intermédio da participação em comitês, subcomitês e comissões de nível estratégico, que asseguram agilidade e segurança ao processo de tomada de decisão. A partir do 4º trimestre de 2008, o BB adotou uma iniciativa pioneira entre os bancos brasileiros, passando a divulgar informações sobre o seu desempenho socioambiental juntamente com os resultados financeiros da empresa. Essas informações permitem aos *stakeholders*³⁰ uma melhor compreensão dos avanços e esforços empreendidos na busca de tornar a sustentabilidade cada vez mais presente nas estratégias e políticas da empresa³¹.

A complexa estrutura organizacional do Banco do Brasil, ao nível das instâncias corporativas, pode ser visualizada no organograma apresentado na Figura 5, a seguir.

---

³⁰ Os *stakeholders* são constituídos por sócios, acionistas, funcionários, fornecedores, clientes, consumidores, investidores, comunidades, governos, entre outros agentes que – direta ou indiretamente – afetam a empresa ou por ela são afetados (Machado Filho, 2006).

³¹ A Carta de Princípios de Responsabilidade Socioambiental foi aprovada pelo Conselho Diretor do Banco em 15/07/2003. Evoca o respeito aos valores universais relacionados a direitos humanos, princípios e direitos fundamentais do trabalho e princípios sobre meio ambiente e desenvolvimento. Pode ser visualizada no bloco de informações elaboradas para o mercado e acionistas, disponível no *site* da empresa.

Figura 5 - Organograma do Banco do Brasil – nível corporativo

FONTE: Relatório de Administração do BB, 1º semestre de 2010.

Não faz parte do escopo deste trabalho analisar, em profundidade, a estrutura organizacional da empresa. Importa, no entanto, ressaltar dois aspectos relevantes. Primeiro, a posição estratégica ocupada pela área de Gestão de Pessoas. Existe uma Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável e a ela estão subordinadas a Diretoria de Gestão de Pessoas, a Diretoria de Relações com os Funcionários e a Unidade Estratégica de Desenvolvimento Sustentável. Em segundo lugar, a função de responsabilidade socioambiental está imbricada com a área de gestão de pessoas. As razões que levaram o Conselho Diretor a tomar esta decisão, de acordo com os entrevistados, derivam da necessidade de disseminação dos conceitos associados ao tema sustentabilidade, para todo o banco. Como as ações educacionais desenvolvidas pela Universidade Corporativa e, também, as políticas e práticas referentes à gestão por competências chegam a todos os empregados, a área RH assumiu a gestão da função de responsabilidade socioambiental. No espaço da empresa, essa decisão reforça o reconhecimento do papel estratégico desempenhado pela gestão de pessoas.

4.1.2 Processo estratégico do BB

Apesar da cautela da empresa em permitir o acesso de pesquisadores externos à área de estratégia, pode-se concluir, a partir das entrevistas e da análise dos documentos fornecidos, que é grande o investimento neste processo. Os direcionadores estratégicos são construídos com o amplo envolvimento das lideranças e estão muito bem explicitados e formalizados. Tanto a disseminação quanto a internalização dessas diretrizes são feitas por meio de diversos instrumentos, tais como publicações internas, vídeos, videoconferências, ações educacionais e outras formas de divulgação. A coerência das mensagens transmitidas nesses materiais atesta o grau de estruturação e formalização do processo estratégico da empresa.

O discurso dos gerentes entrevistados demonstra um grande alinhamento com os direcionadores estratégicos que a empresa propõe. Os elementos-chave desses balizadores são a missão, os valores corporativos, a visão de futuro e os objetivos estratégicos. Esses elementos estão declarados no Quadro 7.

A estratégia corporativa, fundadas nos elementos explicitados no Quadro 7, contém as macrodiretrizes para um período de cinco anos, com revisões e ajustes anuais. No plano diretor, que é anual, as estratégias começam a ser materializadas em projetos e ações. Nele constam as metas e indicadores de desempenho e de avaliação para todo o banco. Tudo vinculado à estratégia corporativa. Essas duas peças de planejamento se desdobram *em cascata* por todas as dependências da empresa, transformando-se em acordos específicos de trabalho das unidades, em todos os níveis organizacionais.

Tanto a estratégia corporativa – missão, valores, visão de futuro e objetivos estratégicos – quanto o plano diretor são formulados pelo Conselho Diretor, com o envolvimento dos executivos da empresa, que integram os diversos comitês, subcomitês e comissões de nível estratégico. A partir daí, são elaborados os acordos de trabalho, que se baseiam no plano de trabalho elaborado pelo gestor e sua equipe e especificam as metas a serem perseguidas por cada unidade organizacional.

Quadro 7 - Missão, valores, visão de futuro e objetivos estratégicos do BB

DIRECIONADOR ESTRATÉGICO	DEFINIÇÃO/DESCRIÇÃO
Missão	Ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa e contribuir para o desenvolvimento do País.
Valores	- Ética e transparência; - Compromisso com o desenvolvimento das comunidades e do País; - Responsabilidade socioambiental; - Excelência e especialização no relacionamento com o cliente; - Gestão participativa, decisão colegiada e trabalho em equipe; - Ascensão profissional baseada no mérito; - Marca como diferencial competitivo; - Conservadorismo e proatividade na gestão de riscos; - Comprometimento com rentabilidade, eficiência e inovação.
Visão de Futuro	Sermos o primeiro banco dos brasileiros no Brasil e no exterior, o melhor banco para trabalhar e referência em desempenho, negócios sustentáveis e responsabilidade socioambiental.
Objetivos Estratégicos (2010/2014)	- Tornar-se referência em desempenho e negócios sustentáveis; - Ampliar a participação de mercado em crédito; - Elevar a participação no mercado de capitais; - Expandir a capacidade de distribuição de produtos e serviços; - Aprimorar a gestão de clientes e canais de atendimento; - Fortalecer a atuação em cadeias de valor, cooperativismo e associativismo; - Ampliar a atuação internacional e o uso de parcerias estratégicas, negociais e operacionais no País e no exterior; - Desenvolver e aprimorar a gestão do conhecimento e das competências dos funcionários; - Ingressar no índice <i>Dow Jones</i> de Sustentabilidade ³²; - Ampliar e fortalecer a atuação em seguros, previdência, capitalização, consórcios e cartões; - Tornar-se referência em gestão de riscos, segurança e controle; - Ampliar e fortalecer a atuação comercial como agente de desenvolvimento do País.

FONTE: Relatório de Administração do BB, 1º semestre de 2010.

³² O índice *Dow Jones* de sustentabilidade da Bolsa de Nova York monitora a *performance* das empresas líderes de mercado no mundo, no que se refere à incorporação da sustentabilidade na gestão de negócios.

4.1.3 A gestão de pessoas no BB

Como já referido, a área de gestão de pessoas no Banco do Brasil ocupa uma posição estratégica na estrutura organizacional da empresa. Há uma Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável e a ela se subordinam: (i) a Diretoria de Gestão de Pessoas, a quem compete a implementação das funções especializadas em RH; (ii) a Diretoria de Relações com Funcionários e Entidades Patrocinadas, responsável pelas ações relacionadas com inquéritos administrativos, questões éticas dos empregados e, também, pelo relacionamento com as empresas patrocinadas (Fundo de Previdência-PREVI, Plano de Saúde-CASSI, Fundação BB, etc.); e (iii) a Unidade Estratégica de Desenvolvimento Sustentável (responsabilidade socioambiental).

A lógica da estrutura organizacional adotada pelo BB incorpora dois tipos de unidades organizacionais: as áreas corporativas e as áreas localizadas nos órgãos regionais. Na Diretoria de Gestão de Pessoas, as áreas corporativas são formadas por três gerências: (i) a Gerência de Educação e Desenvolvimento de Competências, que corresponde à Universidade Corporativa (UniBB); (ii) a Gerência de Avaliação e Distribuição; e (iii) a Gerência de Provisão, Retribuição e Benefícios. Essas gerências cuidam das diversas funções de RH: recrutamento e seleção (interna e externa), educação corporativa, desenvolvimento de competências, remuneração, encarecimento, ascensão funcional, avaliação e gestão de desempenho, acordos de trabalho, folha de pagamento, etc. Além disso, coordenam as ações das unidades regionais de gestão de pessoas, de acordo com a natureza das suas funções.

Há, ainda, a rede de Gerências Regionais de Gestão de Pessoas – GEPES. Essas unidades ficam localizadas nos diversos Estados e tem o papel de viabilizar e operacionalizar os produtos e serviços da área da Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável. Possuem salas de aula, laboratórios de informática, salas de videoconferência e auditórios. Atualmente existem 20 GEPES, mas o Banco está ampliando essa rede.

Considerando somente o quadro efetivo, o Banco do Brasil é um dos maiores empregadores do País e conta com 109.811 funcionários. Deste total, a maioria é composta por homens (59%), tem menos de 10 anos de empresa (62%) e exerce cargo e/ou função comissionada de gestão, técnica ou de assessoramento (58%). Cerca de 43% dos empregados têm idade abaixo de 36 anos. A Tabela 1 detalha essas informações.

Tabela 1 - Distribuição dos funcionários do BB por sexo, tempo de casa, idade e situação funcional

FUNCIONÁRIOS	109.811	64.803 Homens (59%)
		45.008 Mulheres (41%)

Tempo de Banco em anos	Percentual de funcionários	Idade em anos	Percentual de funcionários	Comissionados: 58,3%(*)
até 01	18,6%	até 25	7,6%	Não comissionados: 41,7%
de 02 a 09	43,2%	de 26 a 35	35,7%	
de 10 a 19	12,4%	de 36 a 45	27,5%	
de 20 a 29	21,5%	acima de 45	29,2%	
Acima de 30	4,3%			

FONTE: Apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB – set./10

(*) No serviço público, a função em comissão surgiu a partir da necessidade de criação de postos de confiança. Assim, o empregado que ocupa um determinado cargo de carreira pode ser investido em uma função comissionada, recebendo um adicional de remuneração. Funciona como uma válvula flexível para premiar os empregados com desempenho destacado. A rigor, configura um sistema de promoção horizontal bastante significativo.

No que se refere à escolaridade, a grande maioria dos empregados possui ou está cursando nível superior ou pós-graduação/especialização (91%). Isto é resultado das políticas de estímulo à formação superior adotadas pelo banco. A Tabela 2 distribui os empregados da empresa por nível de escolaridade.

Tabela 2 - Distribuição dos empregados do BB por nível de escolaridade

Escolaridade	Quantidade de empregados
Superior-graduação	52.795
Pós-graduação – especialização	23.025
Ensino médio	22.198
Superior em andamento	9.221
Pós-graduação – mestrado	1.045
Pós-graduação – aperfeiçoamento	808
Pós-graduação – doutorado	65
Fundamental	573 (*)

FONTE: Apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB, set./10.

(*) – Remonta à época em que o banco ainda admitia pessoas com ensino fundamental (ascensoristas, auxiliar de serviços gerais, telefonistas, etc.).

Em termos da distribuição por área geográfica, a Região Sudeste abriga a maior parte dos empregados, com 47%. Em seguida, a Região Sul com 18%, a Centro-Oeste com 16%, a Nordeste com 15% e, por último, a Região Norte com 4%. A rede de agências e os órgãos regionais absorvem cerca de 91% da força de trabalho, conforme pode ser visualizado na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos empregados do BB por região/localização

Região	% funcionários	Localização	% de Funcionários
Sudeste	47%	Agências	74,8%
Sul	18%	Órgãos regionais	16,4%
Centro-Oeste	16%	Direção Geral	8,8%
Nordeste	15%	Total de Agências: 4.931	
Norte	4%		

FONTE: Apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB, set./10.

Na estrutura funcional de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável trabalham 904 empregados, cerca de 0,008% da força de trabalho da empresa. Desse total, apenas 53 integram a lotação da área de Educação Corporativa e Desenvolvimento de Competências. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos funcionários nas áreas corporativas de gestão de pessoas.

Tabela 4 - Alocação dos empregados na área de gestão de pessoas do BB

Diretoria/Unidade	Quant. Empregados
Diretoria de Gestão de Pessoas	730
Diretoria de Relações com Funcionários e Ent. Vinculadas	111
Unidade de Desenvolvimento Sustentável	63

Diretoria de Gestão de pessoas	
Unidade	Quant. de Empregados
Gerência de Educação e Desenvolvimento de Competências	53
Gerência de Avaliação e Distribuição	625
Gerência de Provimento, Retribuição e Benefícios	52

FONTE: Apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB, set./10.

Os funcionários do Banco do Brasil são admitidos por concurso público. Os concursos são regionalizados e a convocação obedece à classificação obtida na região em que o candidato se inscreveu. O conceito que orienta as atividades de gestão de pessoas é o de consultoria interna. Tudo é concebido e executado com o efetivo envolvimento dos clientes internos. Os gerentes corporativos e os funcionários especializados em RH são, em geral, profissionais experientes na área, com grande conhecimento prático adquirido na própria empresa. Alguns têm sólida formação acadêmica – pesquisadores doutores e mestres – com competência reconhecida no mercado e na comunidade de recursos humanos. Tanto assim que, com frequência, são convidados para ministrar cursos, palestras, e fazer relatos das práticas adotadas pelo banco.

O alinhamento da função de gestão de pessoas à estratégia corporativa se dá pela integração do planejamento de RH ao processo de gestão estratégica da empresa. A área de Gestão de Pessoas participa de todas as fases desse processo. É presença obrigatória na definição dos direcionadores estratégicos. Além disso, o plano de trabalho da área é elaborado de forma integrada e negociada com as demais diretorias. Esse processo é expandido *em cascata* para as demais unidades corporativas.

Cabe assinalar que a forma como se dá a participação da área de Recursos Humanos nas definições estratégicas dos negócios da empresa é de difícil identificação, uma vez que não é revelada através de publicações ou documentos internos. No entanto, é fácil constatar nos

depoimentos dos entrevistados a preocupação constante em alinhar as políticas de RH aos programas e estratégias corporativas do banco.

4.1.3.1 Filosofia de RH do BB

Uma filosofia de gestão de pessoas funciona como elemento norteador de todas as políticas, diretrizes ou princípios referentes a RH e orienta as relações da empresa com os empregados³³. A lógica prevalente é a de que os objetivos do banco e das pessoas devem convergir. Embora a filosofia oriente todas as funções de RH, aqui serão descritos e analisados somente os aspectos vinculados ao processo de desenvolvimento, que tem uma relação mais estreita com o objeto empírico da pesquisa.

Essa filosofia de RH, em parte, está expressa em um documento interno intitulado “Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas” (BB, 2008). Nele estão explicitadas as concepções teóricas e as diretrizes que balizam as ações educativas do banco. Porém, como a educação corporativa permeia todas as funções de RH e constitui a essência do processo de desenvolvimento, o documento, com o propósito de possibilitar uma visão integrada dos subsistemas de RH, discorre, também, sobre as diretrizes e os princípios gerais para gestão de pessoas, gestão de desempenho e gestão de carreira (ascensão profissional), entre outros.

O Banco do Brasil parte do pressuposto de que, para exigir compromissos éticos e profissionais dos empregados, deve propiciar condições de trabalho e de desenvolvimento profissional. Definiu-se que os compromissos exigidos dos colaboradores devem abranger as seguintes dimensões:

- Primeiro, o empregado deve assumir o *compromisso consigo mesmo*. Para tanto, precisa empreender esforços no sentido da busca do autoconhecimento, do autodesenvolvimento e da autonomia. Necessita também construir seu projeto de vida (pessoal e profissional), sem descuidar da qualidade de vida e mantendo coerência entre suas práticas e seus valores.

---

³³ De acordo com Schuler (1987), a filosofia de RH expressa como as pessoas serão tratadas e valorizadas pela empresa. São declarações escritas do que a organização espera e pretende ter em relação às pessoas. Da filosofia derivam as políticas e práticas de RH.

- Deve também assumir *compromissos com os outros sujeitos*. Implica apoio mútuo, aprendizagem coletiva, cooperação e solidariedade. A empatia, a reciprocidade, a atitude transparente, dialógica e tolerante, além da aceitação e valorização da diversidade humana, são essenciais na construção do compromisso com os outros.
- A terceira dimensão é o *compromisso com o trabalho*. O empregado deve refletir sobre a natureza e o sentido do trabalho. Deve buscar o aprimoramento permanente da sua qualificação e da sua atuação profissional.
- O *compromisso com a organização* integra a quarta dimensão. Exige que o empregado direcione seu trabalho no sentido de contribuir para a realização das estratégias e dos objetivos organizacionais, tanto no âmbito mercadológico quanto no que se refere às funções sociais do banco. As tensões eventualmente surgidas entre esses dois papéis da empresa devem ser administradas de forma adequada.
- A última dimensão é o *compromisso com a sociedade*. É recomendada ao empregado uma atuação crítica e transformadora nas redes sociais em que se insere, para fortalecer os princípios gerais de solidariedade, justiça social, cidadania e sustentabilidade ambiental³⁴.

Como se pode notar é amplo o leque de compromissos que o banco propõe aos seus empregados. Os compromissos focam, essencialmente, aspectos de natureza comportamental e estão coerentes com a missão, a visão e os valores da empresa. Ao mesmo tempo, são claros, precisos e passíveis de observação, constituindo importante referência utilizada tanto na identificação quanto na avaliação das competências humanas dos funcionários e, também, no desenho das ações educacionais. Nesse processo, os gestores são responsáveis pelo empreendimento de ações educativas orientadas para o desenvolvimento das pessoas que integram as equipes lideradas por eles, auxiliando-as a firmarem esses compromissos.

As diretrizes gerais para atuação em gestão de pessoas, que integram a filosofia de RH, também estão expressas no referido documento. Essas diretrizes, explicitadas a seguir, representam o compromisso assumido pelo banco no sentido de criar condições e instrumentos de gestão para o desenvolvimento dos seus empregados.

---

³⁴ Documento interno, Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, 2008, p.11/12.

- O acesso ao conhecimento e às oportunidades de ascensão profissional deve ser democratizado. O banco respeita a diversidade das pessoas, independentemente, do nível hierárquico e da região onde se encontram.
- A ação educativa do banco deve ser contínua e permanente. Por isso, o desenvolvimento humano e profissional dos funcionários ocorre ao longo de toda a sua carreira.
- A responsabilidade pela gestão da carreira deve ser compartilhada. Logo, os programas de formação e ascensão devem buscar o equacionamento de eventuais tensões entre demandas da empresa e expectativas de crescimento dos funcionários, considerando as necessidades e as aspirações de ambos.
- As políticas e os programas de educação, ascensão profissional e avaliação de desempenho devem ser formulados em estreita relação com as necessidades do trabalho. Devem, também, ser sistematizadas e integradas entre si e com as estratégias corporativas.
- Os processos de avaliação das ações educacionais (aprendizagem, reação e impacto no trabalho) devem ser sistematizados e fornecer informações para o aperfeiçoamento dos programas de capacitação e de recrutamento e seleção. Devem indicar os pontos fortes e os aspectos que necessitam ser continuamente aprimorados.
- As novas tecnologias de comunicação e informação devem ser utilizadas para permitir uma nova relação de tempo e espaço e para assegurar aos funcionários o uso de formas mais eficazes de relacionamento interno e com o ambiente externo.
- O perfil dos líderes do Banco deve ser coerente com o perfil do “gestor desenvolvedor”. Como a empresa busca estabelecer um ambiente de formação continuada nos locais de trabalho, o gestor precisa ser um “formador de equipes” e atuar como facilitador da construção e da troca de conhecimentos. A atitude do gestor deve ser exemplo no espaço profissional e reforçar seu compromisso com a equipe, com o trabalho e com a empresa.
- Os processos de gestão de pessoas devem estar alinhados às estratégias corporativas. Esse alinhamento potencializa a contribuição da área de RH para os resultados empresariais, consolidando o compromisso da empresa com os acionistas, clientes, sociedade e funcionários.
- A área de gestão de pessoas deve incentivar e valorizar a pesquisa, a produção, desenvolvendo mecanismos de compartilhamento, de disseminação de conhecimento para toda a empresa. Devem ser estimulados o estabelecimento de parcerias com outras

instituições e a busca constante de atualização, para auxiliar a produção de novas metodologias e novos conhecimentos.

- A área de gestão de pessoas deve contribuir para o fortalecimento da cultura de responsabilidade socioambiental no banco. Essa postura favorece o desenvolvimento de um novo sistema de valores para a sociedade, que tem como referencial maior o respeito à vida humana e ao meio ambiente, condição indispensável para a sustentabilidade da própria humanidade ³⁵.

As diretrizes acima enumeradas constituem os macroalizadores do processo de desenvolvimento dos empregados da empresa. A exemplo dos compromissos listados anteriormente, as diretrizes são abrangentes e estão explicitadas de forma clara e precisa. Orientam as ações de RH e compõem um quadro de referência que auxilia o mapeamento e a avaliação das competências e, também, o desenvolvimento das soluções de educação.

Como as diretrizes referentes aos sistemas de educação corporativa e de gestão por competências serão descritas e analisadas adiante, cabe ainda, neste ponto da descrição do caso, tecer alguns comentários sobre o programa de ascensão profissional do Banco do Brasil, pela sua relação intrínseca com os temas-objeto da pesquisa. Os entrevistados, em geral, referem-se com muito orgulho ao programa, que já recebeu prêmios em fóruns especializados em RH e tem sido frequentemente objeto de *benchmarking*.

O núcleo central do programa é o sistema TAO – Talentos e Oportunidades, implantado em meados da década de 1990, no auge do contexto de valorização das competências profissionais pelas empresas brasileiras. O sistema divulga previamente os critérios para aproveitamento de oportunidades de ascensão nas carreiras existentes no banco e o perfil desejado para cada cargo e/ou função. Gera uma espécie de currículo completo de cada empregado, em que constam todas as informações que compõem o seu histórico profissional, dentro e fora do banco. Pode ser definido como um robusto sistema de recrutamento interno, totalmente informatizado, que faz o cotejamento do histórico profissional e das experiências do candidato com as necessidades da empresa.

---

³⁵ Documento interno, Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, 2008, p. 24/25.

A utilização do sistema para preenchimento das funções vagas ou a vagar nas dependências do banco – especialmente na rede de agências – induz à valorização das competências profissionais, além de auxiliar o planejamento de carreira e estimular a movimentação de pessoal nas diversas unidades, de acordo com os diferentes perfis profissionais existentes na empresa³⁶. Os critérios de seleção para cada oportunidade são amplamente divulgados: as áreas de conhecimento mais valorizadas, a pontuação de cada curso realizado internamente, dos cursos de graduação e de pós-graduação, o peso da avaliação de desempenho por competências, do histórico profissional, entre outros.

É importante destacar a preocupação do banco no sentido de descaracterizar esse processo como algo que estimule a mera competição ou concorrência entre os empregados. Em uma passagem da Proposta Político-Pedagógica está colocado: “[...] essa abordagem não pretende conduzir o processo mediante uma visão naturalizada ou por intermédio da possível hierarquização das pessoas a partir de critérios como ter mais ou menos talentos e competências, mas sim gerar subsídios a fim de orientar os funcionários para que se desenvolvam de acordo com as suas expectativas e as necessidades do Banco. O modelo proposto propicia o compartilhamento da gestão da carreira entre o funcionário e a Empresa, considerando as necessidades, as expectativas e as aspirações de ambos”³⁷. Tal afirmativa demonstra que o BB respeita a diversidade e a pluralidade de sua força de trabalho, uma vez que as pessoas, naturalmente, se diferenciam em termos de conhecimentos, competências e valores. O que se busca é a articulação desses atributos com os requisitos de desempenho exigidos.

A ética e o respeito às pessoas são pressupostos essenciais na gestão da relação entre a empresa e seus empregados. Por isso, os instrumentos utilizados para a identificação e seleção de profissionais se baseiam nos seguintes princípios, que também integram a filosofia de RH do banco:

- Isonomia;
- Clareza e transparência;
- Meritocracia;

---

³⁶ Idem, p. 19/20.

³⁷ Idem.

- Proatividade³⁸.

Pelo que foi apresentado ao longo deste tópico, pode-se dizer que a gestão de pessoas no Banco do Brasil, no tocante ao processo de desenvolvimento, é fundada em diretrizes e princípios que indicam uma postura clara de valorização do capital humano. Em função das limitações metodológicas deste trabalho, não se pode, obviamente, avaliar a intensidade com que os procedimentos cotidianos de gestão correspondem a essas diretrizes e políticas. Para aferir isso, seria necessária a utilização de outras metodologias de pesquisa, cuja aplicação neste tipo de estudo não seria viável ao pesquisador. No entanto, o discurso institucional, captado por meio de entrevistas com gestores corporativos da área de RH, é enfático ao garantir que a relação do banco com seus funcionários, no que se refere ao processo de desenvolvimento, é norteadada por essa filosofia.

4.1.4 A gestão por competências no BB

Uma das principais características da gestão de pessoas do Banco do Brasil é o direcionamento do seu foco para competências. Em 2004, a empresa deu início à implantação do modelo de gestão por competências e, no ano seguinte, desenvolveu uma metodologia de mapeamento das competências profissionais. O modelo tem sido continuamente aprimorado ao longo dos últimos anos e, atualmente, configura uma robusta ferramenta de gestão de pessoas, como se pode notar pela sua própria definição: “Modelo de gestão que orienta esforços para planejar, selecionar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da Organização (individual, grupal e organizacional) as competências necessárias ao atingimento de seus objetivos”³⁹.

O conceito de competência humana ou profissional adotado pelo banco resulta de um *mix* das abordagens americana (variáveis de *input*-CHA) e francesa (variáveis de *output*) e incorpora a ideia de alinhamento com a estratégia corporativa. É explicitado da seguinte forma: “Competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de um determinado contexto ou estratégia

---

³⁸ Idem.

³⁹ Documento interno, apresentação institucional elaborada pela Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

organizacional” (BRANDÃO e BAHRY, 2005; CARBONE, *et al.* 2009) ⁴⁰. Segundo esse conceito, as competências são expressas quando as pessoas agem diante de situações reais de trabalho, conforme Zarifian (2001), e viabilizam o alinhamento entre os comportamentos individuais e as estratégias da empresa (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

O modelo de gestão por competências adotado pelo banco pode ser visualizado na Figura 6, que demonstra seus componentes e sua lógica interna. Foi desenvolvido por Brandão e Bahry (2005), pesquisadores já referidos neste estudo e que são empregados da empresa.

O ponto de partida do modelo é a formulação da estratégia organizacional, que abrange os direcionadores estratégicos (missão, visão de futuro, valores e objetivos estratégicos) e os planos e acordos de trabalho em que são especificados os indicadores de desempenho e as metas a serem perseguidas. Com base nesses balizadores, são mapeadas, em cada área da organização, as competências profissionais necessárias à viabilização dos objetivos estratégicos. Alterações que ocorrem nos direcionadores estratégicos implicam revisão do mapeamento das competências. Portanto, o processo é dinâmico e muda ao longo do tempo. Uma competência hoje considerada essencial para a empresa pode, em um futuro próximo, deixar de ser, caso mudem os direcionadores estratégicos aos quais ela está vinculada.

Na etapa seguinte do modelo, é feito um inventário das competências já instaladas, utilizando-se o resultado da avaliação de desempenho, para identificar os *gaps* de competências existentes dentro da organização. A partir das lacunas identificadas, o banco pode disparar dois tipos de ação: a captação, ou seja, o recrutamento e seleção de pessoas para as áreas em que foram identificados *gaps* de competências, ou o aprimoramento do nível das competências das pessoas que já trabalham nas áreas, por meio de ações de capacitação e desenvolvimento. O objetivo é fazer com que as diversas áreas da empresa passem a dispor das competências profissionais requeridas para que possam entregar os resultados planejados.

---

⁴⁰ Idem.

Figura 6 - Modelo de gestão por competências do BB
 FONTE: BRANDÃO e BAHRY (2005).

O próximo passo é o acompanhamento e avaliação do desempenho dos empregados. O sistema faz a apuração dos resultados alcançados e os compara com os que foram planejados. A resultante dessa comparação fornece subsídios para que a empresa acione os seus mecanismos de retribuição: reconhecer e premiar o bom desempenho e/ou remunerar por competência.

Pode-se perceber que o modelo é abrangente e sugere que a área de RH deve orientar suas políticas e práticas para a identificação, aquisição, manutenção e desenvolvimento das competências individuais, para que os objetivos estratégicos da empresa sejam atingidos. Funciona como um eixo integrador das funções e direcionador das ações de RH, que devem buscar o maior alinhamento possível com as estratégias corporativas, como preconiza o enfoque de gestão de pessoas baseado nas competências, mencionado na fundamentação teórica deste estudo.

4.1.4.1 Mapeamento, tipologia e descrição das competências profissionais

No BB, as competências são mapeadas pela Universidade Corporativa⁴¹. O mapeamento configura “um processo de identificação e classificação das competências profissionais relevantes às diversas Diretorias, Unidades Estratégicas e Subsidiárias do Banco”⁴². Trata-se de um processo extremamente rigoroso e, de um modo geral, adota os métodos, técnicas e instrumentos sugeridos pelo modelo desenvolvido por Carbone *et al* (2009), referido no capítulo que trata do referencial teórico desta pesquisa.

O pressuposto essencial é o de que as competências profissionais precisam estar alinhadas às estratégias corporativas e às competências organizacionais. Na fase de coleta de dados, não foi possível ter acesso às competências organizacionais que o banco possui ou deseja construir. Os executivos entrevistados alegaram que a Diretoria de Estratégia e Organização, responsável pelo assunto, não recomenda a sua divulgação para pesquisadores externos. Por isso, não será possível, neste *case*, descrever e analisar as competências organizacionais e seu alinhamento com as competências profissionais.

O BB categoriza as competências profissionais em três tipos: *fundamentais*, *gerenciais* e *específicas*. As competências fundamentais são aquelas requeridas de todos os profissionais que trabalham no banco, independentemente do cargo/função que ocupam e da área em que atuam. Possuem caráter genérico e estão relacionadas a questões como atendimento (interno e externo), relacionamento, identificação de oportunidades para a empresa, comunicação, autodesenvolvimento, responsabilidade socioambiental, dentre outras. Atualmente, o Banco trabalha com nove competências fundamentais.

As competências gerenciais são aquelas relevantes para todos os gestores do banco, independente do nível ou da área de atuação. Também possuem caráter abrangente e estão associadas a aspectos como gestão de processos, liderança, estímulo à gestão participativa, desenvolvimento de equipe, negociação, tomada de decisão, entre outros. Na época em que foi realizada a pesquisa, o Banco trabalhava com sete competências gerenciais.

---

⁴¹ Somente o processo de mapeamento das competências profissionais é realizado pela Universidade Corporativa. A gestão do sistema de avaliação do desempenho por competências está a cargo da Gerência de Avaliação e Distribuição, que também integra a estrutura organizacional da Diretoria de Gestão de Pessoas.

⁴² Documento interno, apresentação institucional elaborada pela Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

As competências específicas são aquelas consideradas essenciais para cada funcionário, de acordo com a sua área de atuação. São mapeadas por área e não estão associadas a cargos e/ou funções. Também não são atreladas a atividades, porque, segundo os entrevistados, quando isso ocorre, a tendência é transpor para a competência as atividades que o empregado realiza. Assim, parte-se da estrutura organizacional da empresa, e onde houver uma unidade organizacional com pessoas trabalhando, define-se um perfil de competências específicas, que traduza as entregas esperadas daquela área. Cada unidade organizacional, portanto, tem seu grupamento de competências específicas. Atualmente, são mapeadas até quatro competências específicas por área. Há áreas que possuem apenas uma competência específica requerida.

Embora o mapeamento das competências específicas seja feito por área, quando a empresa define os perfis profissionais que orientam os processos de recrutamento (interno e externo), é feita uma associação das competências específicas com os cargos e /ou funções. Logo, o perfil profissional incorpora tanto as competências específicas quanto as atribuições descritas para aquele cargo e/ou função. É importante mencionar que, no Banco do Brasil, a responsabilidade pela descrição das atribuições dos cargos e/ou funções é da Diretoria de Estratégia e Organização, a quem compete, também, a descrição das funções e/ou atribuições de cada unidade organizacional.

Anteriormente, o banco trabalhava com até oito competências específicas por área. No entanto, ao perceber que havia uma tendência de mapear processos e atividades como se fossem competências, decidiu reduzir para quatro, uma vez que, com essa quantidade, torna-se mais fácil focar nos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) – fundamento conceitual da competência – necessários para que o empregado possa fazer as entregas esperadas.

Atualmente, consideradas todas as unidades da Direção Geral, Órgãos Regionais e Rede de Agências, o BB conta com um rol de cerca de 2.800 competências específicas mapeadas. Muitas delas são semelhantes ou se repetem em mais de uma área. Com a redução para quatro competências, espera-se diminuir esse total para 2.000.

Em consequência do porte e do nível de complexidade da empresa, a Universidade Corporativa não dispõe de condições para mapear as competências específicas utilizando somente seu quadro técnico. Além disso, não tem *expertise* para mapear essas competências em todas as áreas do banco. Por essa razão, utiliza uma rede de “mapeadores” espalhados

pelas unidades organizacionais em todo País. Esses profissionais são os responsáveis pelo processo de mapeamento das competências profissionais específicas de sua área de atuação, utilizando metodologia desenvolvida pela Universidade Corporativa. Cada dependência do banco⁴³ conta com um mapeador e, atualmente, existem 407 desses profissionais capacitados e em atividade na empresa.

Os mapeadores participam de um curso presencial de três dias, no qual lhes é transmitida a metodologia utilizada no mapeamento. A rigor, trata-se de uma metodologia de pesquisa que exige o domínio de conhecimentos relacionados a análise documental, análise de conteúdo, técnicas de entrevistas individuais e grupais e análise semântica. Contempla, também, a análise de especialistas e as regras para descrição das competências. Os mapeadores são continuamente reciclados por meio de cursos a distância, em que é feita a atualização de conceitos e a realização de exercícios práticos. Ao final, são submetidos a uma prova específica e só permanecem como mapeadores os que obtiverem o conceito mínimo estabelecido pelo banco. Esses profissionais recebem um incentivo financeiro pela execução dessas atividades.

Ao aplicarem a metodologia apropriada, os mapeadores identificam e classificam as competências profissionais específicas de sua área de atuação⁴⁴ e as encaminham à Universidade Corporativa, que faz uma avaliação semântica e uma verificação da coerência com os fundamentos teóricos que embasam todo o processo. Quando necessário, esse material retorna aos mapeadores para ajustes. Dessa forma, a empresa consegue manter o seu “banco de competências” atualizado semestralmente. Concluído esse processo, as competências mapeadas são carregadas no Sistema de Gestão de Desempenho Profissional-GDP e os diversos subsistemas de RH passam a utilizá-las como subsídios para orientar suas ações.

Durante o processo de identificação e/ou revisão das competências específicas, os mapeadores, muitas vezes, percebem que as atribuições descritas para determinadas áreas, cargos e funções não abrangem todas as atividades desenvolvidas ou não correspondem à

---

⁴³ No caso das agências, a Universidade Corporativa recorre aos mapeadores alocados na Diretoria responsável pela rede.

⁴⁴ Em unidades organizacionais com funções idênticas, o mapeamento, geralmente, é feito em conjunto. As Divisões de Apoio à Gestão-DIAGE, que existem na estrutura de todas as diretorias do banco e executam as mesmas funções, configuram um bom exemplo dessa situação.

dinâmica da área. Nessas situações, a Diretoria de Estratégia e Organização é informada sobre a necessidade de atualização dessas informações.

A descrição das competências profissionais obedece a algumas regras definidas pelo Banco⁴⁵. Devem, sempre, representar comportamentos passíveis de observação no ambiente de trabalho, porque, segundo o conceito utilizado, é no desempenho que se consegue aferir a expressão da competência. Devem, também, permitir às pessoas visualizarem o resultado do seu trabalho, possibilitar a avaliação do desempenho profissional e fornecer dados para as ações de aprendizagem. Os verbos utilizados na descrição devem indicar comportamentos observáveis, tais como: enumerar, identificar, participar, descrever, etc.

Ao utilizar como exemplo a competência fundamental “Presta atendimento com cortesia e agilidade, disponibilizando soluções adequadas às expectativas do cliente (interno e externo) e às orientações do Banco”, pode-se observar a lógica dos elementos que compõem a descrição. O verbo usado é passível de observação: *presta*. O que o empregado faz também pode ser observado: *atendimento*. Há um critério de qualidade: ao banco não interessa qualquer atendimento; o que se busca é o atendimento prestado com *cortesia e agilidade*. Além disso, existe uma condição para que o atendimento seja aceito pela empresa: o empregado precisa disponibilizar soluções adequadas às expectativas do cliente e atentar para as orientações do banco. Para assim proceder, é preciso conhecer o cliente e as orientações normativas da empresa.

É interessante notar que o BB não coloca rótulos nas competências. Assim, a competência mencionada acima não recebe a denominação de *atendimento*. Segundo os gerentes corporativos entrevistados, a opção por essa forma de descrição visa tornar a avaliação do desempenho profissional mais coerente com o conceito que embasa todo o processo. Como os textos que descrevem as competências são continuamente revisados, caso houvesse rótulos, a tendência do avaliador seria fixar-se apenas no nome atribuído à competência – que, no exemplo, continuaria sendo *atendimento* – e não atentar para as modificações introduzidas na descrição. E o BB definiu que o empregado precisa ser avaliado em um contexto mais amplo: a partir do verbo que expressa o comportamento observável, do critério de qualidade e da

---

⁴⁵ A descrição das competências segue os modelos propostos por Brandão e Bahry (2005) e Carbone *et al.* (2009).

condição de aceitação do desempenho, etc. Logo, as pessoas devem ser formadas, avaliadas e desenvolvidas com base nos vários elementos que compõem a descrição da competência.

O processo de mapeamento e descrição das competências não especifica, *a priori*, os conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA, requeridos por cada competência. O banco entende que esse desdobramento, quando necessário, fica facilitado pela forma como as competências são descritas. A Universidade Corporativa, quando planeja e desenvolve as ações educacionais, tem como referência as competências profissionais para a definição do CHA.

Como no processo de planejamento estratégico o BB utiliza algumas ferramentas do *Balanced Scorecard (BSC)*, as competências profissionais se vinculam às perspectivas de desempenho, que correspondem aos focos de interesse da empresa. Baseado no modelo de Kaplan e Norton (1997 e 2004), o banco definiu os seguintes focos ou perspectivas de desempenho: Financeira, Clientes, Comportamento Organizacional, Processos Internos e Sociedade, em consonância com o que está definido na estratégia corporativa.

Nos quadros 8, 9 e 10 serão apresentados alguns exemplos de competências fundamentais e gerenciais definidas pelo Banco do Brasil. Também serão mostradas as competências específicas da área de educação corporativa.

Quadro 8 - Competências fundamentais do BB

DESCRIÇÃO	PERSPECTIVA DE DESEMPENHO
Presta atendimento com cortesia e agilidade, disponibilizando soluções adequadas às expectativas do cliente (interno e externo) e às orientações do Banco.	Clientes
Implementa ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional.	Comportamento Organizacional
Comunica-se (por escrito e oralmente) de forma clara, objetiva e acessível ao interlocutor.	Processos Internos
Direciona suas ações, levando em consideração os impactos sociais, ambientais e econômicos e os princípios de responsabilidade socioambiental adotados pelo Banco.	Sociedade
Realiza suas atividades de trabalho, demonstrando conhecimento dos produtos, serviços, processos e aplicativos de informática relacionados à sua área de atuação.	Financeira

FONTE: Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

Quadro 9 - Competências gerenciais do BB

DESCRIÇÃO	PERSPECTIVA DE DESEMPENHO
Estimula e valoriza a participação dos funcionários nas decisões, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos.	Comportamento Organizacional
Negocia com clientes (internos e externos), de forma transparente, buscando estabelecer acordos que atendam aos interesses das partes.	Clientes
Toma decisões adequadas, em tempo hábil, analisando o contexto e os objetivos da Unidade.	Financeira
Coordena os processos da sua equipe, identificando desvios e implementando ações de melhoria.	Processos Internos

FONTE: Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

Quadro 10 - Competências específicas do BB
Área: Diretoria de Gestão de Pessoas – Universidade Corporativa

DESCRIÇÃO	DIPLA(1)	DIPRO(2)	DIPEC(3)
Analisa e propõe o desenvolvimento ou contratação de soluções em educação, considerando normas, leis e regulamentos internos e externos e documentos estratégicos.	X		
Desenvolve soluções em educação corporativa, negociando com as áreas intervenientes as condições e os recursos necessários e adequando o planejamento de ensino à Proposta Político-Pedagógica (PPP) e ao contexto estratégico do BB.		X	
Desenvolve e implementa soluções em educação continuada aderentes à PPP, com a finalidade de atender as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários do BB.			X
Sistematiza a coleta e a produção de informações gerenciais para subsidiar a tomada de decisão e condução de processos em Gestão de Pessoas.	X		
Planeja e controla a utilização dos recursos para a gestão eficiente dos processos em Gestão Pessoas.	X	X	X

FONTE: Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

- (1) – DIPLA - Divisão de Planejamento de Educação Corporativa
 (2) – DIPRO - Divisão de Projetos de T&D
 (3) – DIPEC - Divisão de Projetos de Educação Continuada.

O quadro acima demonstra que para a Universidade Corporativa foram mapeadas cinco competências específicas, em função das entregas demandadas pelas áreas, no caso, as divisões que compõem sua estrutura organizacional. Dos empregados alocados na DIPLA são requeridas três competências e dos que trabalham na DIPRO e na DIPEC, apenas duas. Nota-se, também, que somente a última competência é requerida pelas três áreas. É assim que o processo funciona em todas as dependências do banco. Essa variação decorre de critérios estabelecidos na sistemática de avaliação.

4.1.4.2 A avaliação de desempenho por competências no BB

Desde a década de 1960, o Banco do Brasil avalia o desempenho dos seus funcionários. No entanto, somente a partir de 1982 é que começam a ser introduzidas na empresa conceitos, políticas e práticas de gestão de pessoas que posicionam a avaliação de desempenho como

orientadora das ações de capacitação e desenvolvimento dos empregados. Essa nova abordagem foi legitimada no ano de 1988, com a implantação do sistema de Gestão de Desempenho Profissional – GDP⁴⁶, que vem sendo continuamente aprimorado. O fundamento teórico que, à época, embasou esse sistema foi o *Balanced Scorecard* – BSC (KAPLAN e NORTON, 1997 e 2004). Assim, continuava-se avaliando o comportamento dos empregados, porém foi incorporada a avaliação da contribuição de cada um para o resultado de sua unidade e da empresa, a partir de indicadores (financeiros e não financeiros) estabelecidos.

Em 2004, o BB passou a avaliar o desempenho dos empregados com base nas competências profissionais, com o propósito de valorizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, de forma associada ao valor que agregam aos resultados da empresa. Em 2006, foi introduzido o modelo de múltiplas fontes – antes a avaliação era feita somente pelo gestor –, que inclui avaliações feitas pelo superior, subordinados, pares e autoavaliação (360 graus). Esse modelo continua sendo aplicado até hoje.

Os seguintes princípios norteiam atualmente a avaliação de desempenho no Banco do Brasil.

- Avaliação por competências e múltiplas fontes – as competências descritas na forma de comportamentos de entrega observáveis e a percepção de múltiplas fontes tornam a avaliação mais objetiva e fidedigna.
- Condução participativa – a participação ativa e efetiva de todos os empregados no processo de avaliação é condição essencial para torná-los corresponsáveis pelo seu desenvolvimento profissional; assim, cada uma das fontes de origem da avaliação é responsável pelo planejamento, acompanhamento e resultado final da avaliação.
- Foco no desenvolvimento – a gestão do desempenho não constitui instrumento de coerção ou punição; deve possibilitar a autoanálise, estimulando e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do empregado.
- Instrumento de gestão de pessoas – os resultados da avaliação devem auxiliar o gestor no monitoramento do desempenho da sua equipe e subsidiar outros subsistemas ou processos de RH⁴⁷.

---

⁴⁶ O Sistema de Desempenho Profissional – GDP é uma poderosa ferramenta de gestão de pessoas, que abrange tanto a avaliação individual das competências profissionais quanto a avaliação coletiva das metas programadas para o setor em que o empregado trabalha. Ao final do ciclo avaliativo, o sistema fornece o Placar GDP, que é o resultado final da avaliação de desempenho de cada funcionário, expresso em pontos.

⁴⁷ Documento interno, Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, 2008, p. 23.

O ciclo de avaliação é semestral. Segundo os entrevistados, o banco vem tentando alterar para a avaliação anual, porém, dado o dinamismo do processo, ainda não conseguiu porque semestralmente são feitas alterações nas competências. O segmento gerencial é avaliado em todos os tipos de competências: nove fundamentais, sete gerenciais e até quatro específicas da área. Os demais funcionários são avaliados somente nas competências fundamentais e específicas.

Na avaliação procura-se aferir a forma como o empregado expressa cada competência. Ou seja, como os conhecimentos, habilidades e atitudes são aplicadas em situações reais de trabalho. A empresa utiliza uma escala de cinco pontos, tipo *Likert*. Os níveis estão relacionados à expressão da competência: o conceito 1 (um) indica que o empregado não expressou a competência; o 3 (três), que expressou moderadamente; já o 5 (cinco) indica que expressou muito bem.

No início do ciclo de avaliação de desempenho, cada área realiza um “acordo de equipe”. O gestor e sua equipe, com base na expectativa de desempenho da área, para o semestre, definem quais os níveis requeridos de expressão das competências. Esses níveis podem variar, em função do envolvimento do funcionário nas ações estabelecidas no plano de trabalho da área. Em uma mesma competência, pode ser exigido de um assessor *sênior* um nível de expressão maior do que o demandado de um assessor *júnior*, por exemplo. Pode ocorrer que duas pessoas que trabalham na mesma área, portanto inseridas no mesmo grupamento de competências, sejam avaliadas em competências específicas diferentes, por serem diferentes as suas atividades e as expectativas de desempenho. Também pode acontecer que um determinado empregado, naquele semestre, deixe de ser avaliado em uma dada competência específica, porque as atividades que ele irá desenvolver não estarão a ela vinculadas. Neste caso, o sistema apontaria aquela competência como “não requerida”. Enfim, todas essas questões são acordadas entre o gestor e a equipe. Passam a integrar o “acordo de equipe” e são registradas no sistema.

Depois de apurados os resultados de todas as fontes de avaliação, se o funcionário obtiver um conceito abaixo de 3,5 (três e meio), o sistema aponta os *gaps* de desempenho e sugere várias opções de ações de desenvolvimento para que ele possa melhorar sua *performance* em determinadas competências: cursos, seminários, estágios/treinamentos em serviço, livros,

vídeos, certificações, entre outras oportunidades que o empregado pode aproveitar na própria empresa ou fora dela.

O funcionário, então, é convidado a planejar e estruturar, em parceria com o gestor, o seu Plano de Desenvolvimento de Competências – PDC, que é um subsistema do Sistema de Gestão do Desempenho Profissional – GDP. Mesmo os empregados que não apresentaram lacunas na expressão das competências são incentivados a montar o PDC, quando o ciclo da avaliação é encerrado. Todo esse processo é informatizado, com sistemas extremamente interativos, para facilitar a operacionalização da sistemática de avaliação e o acesso dos avaliadores e avaliados.

Além da avaliação das competências, o Sistema de Gestão do Desempenho Profissional – GDP incorpora a avaliação da *performance* geral da unidade do empregado. Como mencionado no tópico que tratou dos direcionadores estratégicos, cada dependência do banco firma seu Acordo de Trabalho, no qual constam as metas e os indicadores de desempenho a serem perseguidos, tudo em sintonia com os objetivos estratégicos e demais instrumentos de planejamento. Trata-se de um acordo coletivo da unidade organizacional e não individual do empregado, e por isso sua gestão não está a cargo da Diretoria de Gestão de Pessoas.

A avaliação das metas e dos indicadores de desempenho gera um escore geral para a unidade, que é somado ao resultado da avaliação das competências profissionais de cada empregado, resultando no que o banco chama de “placar individual – GDP”. Esse placar expressa o resultado final da avaliação do desempenho individual do empregado. É levado em conta nas decisões relativas aos diversos subsistemas de RH, tais como ascensão funcional, participação em treinamentos, remuneração, etc. Empregados que não atingem quatrocentos pontos no placar individual, por exemplo, não são retribuídos com a parcela da remuneração referente à participação nos lucros da empresa.

4.1.4.3 Aplicações do modelo de gestão por competências

O início da utilização da abordagem das competências no BB se deu pelo sistema de avaliação do desempenho dos empregados. Com o tempo, foi ficando evidenciada a necessidade de expandir o uso do conceito para outros processos e/ou funções de RH, à medida que, no

universo corporativo, se consolidava o enfoque teórico sobre gestão de pessoas por competências e a empresa avançava nas suas práticas, conhecendo melhor a realidade que pretendia mudar.

Atualmente, pode-se afirmar que o banco utiliza a abordagem das competências para embasar políticas e práticas relacionadas a todos os processos de RH, com variações no grau de intensidade. A Figura 7 apresenta as aplicações do modelo de gestão por competências às diversas funções de RH.

Figura 7 - Aplicações do modelo de gestão por competências aos processos de RH no BB
 FONTE: Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

A abordagem das competências fornece subsídios para as funções de recrutamento e seleção e para o programa de ascensão funcional, com ênfase para a rede de agências. O Sistema de Talentos e Oportunidades – TAO constitui o núcleo central dessa aplicação, conforme descrito anteriormente. Importa deixar assinalado aqui que os resultados da avaliação do desempenho das competências do empregado tem um peso expressivo nesse processo. Além disso, as competências profissionais são utilizadas como referência para a definição dos perfis profissionais de cargos e de funções.

A avaliação das competências constitui um dos pilares do sistema de Gestão do Desempenho Profissional (GDP). Este sistema abrange tanto a avaliação individual das competências quanto a avaliação coletiva das metas programadas para a unidade organizacional em que o empregado trabalha. O placar GDP, gerado ao final do ciclo avaliativo, é o resultado de

ambas as avaliações e é utilizado como critério diferenciador nas decisões que afetam a vida funcional do empregado.

No que concerne à remuneração, pode-se perceber que a aplicação dos resultados da avaliação das competências ainda é incipiente. A empresa, por ser controlada pela União e, portanto, sujeita à regulamentação pública federal, está limitada por questões legais que a impedem de utilizar, de forma mais ampla, esses resultados como critério para remunerar diferenciadamente os empregados. Atualmente, o resultado da avaliação das competências influi na remuneração de um grupo especial de gerentes, associado a outros dois critérios: cumprimento de metas e quantidade de certificações em determinadas áreas de conhecimento. O banco chama este projeto de “Módulo Avançado de Remuneração”. O resultado também é levado em conta na participação nos lucros.

Quanto ao processo de desenvolvimento, as ações educacionais desenvolvidas pela Universidade Corporativa são vinculadas às competências profissionais mapeadas. O mesmo acontece com os programas de orientação profissional e com o Plano de Desenvolvimento de Competências – PDC que, como visto, é estruturado pelo empregado a partir dos *gaps* de desempenho identificados na avaliação. As trilhas de desenvolvimento, que serão comentadas adiante, também são associadas às competências fundamentais e gerenciais. Além disso, todos os conteúdos de conhecimentos que ao banco interessa certificar são identificados a partir das competências profissionais mapeadas, sobretudo das específicas.

A Figura 8, apresentada a seguir, demonstra as aplicações do modelo de gestão de competências a partir de outra clivagem das funções de RH. São considerados os seguintes subsistemas de gestão de pessoas: Educação Corporativa, Planejamento de Carreira, Avaliação de Desempenho e Mapeamento de Competências.

Figura 8 - Aplicações do Modelo de Gestão por Competências aos subistemas de RH no BB
 FONTE: Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

4.1.5 A educação corporativa no BB

O Sistema de educação do Banco do Brasil começou a ser delineado, de maneira estruturada, no ano de 1965, com a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento (DESED). A partir de então, o banco passou a estruturar melhor o processo de recrutamento e seleção, modelando os primeiros programas educacionais e iniciando o processo formal de avaliação de desempenho de seus empregados.

Na década de 1960, no Brasil, o debate sobre a educação no trabalho foi fortemente influenciado pelos movimentos escolanovista⁴⁸ e de educação popular⁴⁹. Era farta a produção teórica sobre a “pedagogia do trabalho” ou “pedagogia empresarial” que enfatiza as dimensões formativas do trabalho. O processo educacional no Banco do Brasil nasceu na

⁴⁸ O movimento Escola Nova questionou os conceitos e práticas do ensino tradicional. Influenciado pelo pragmatismo de Dewey (1859-1952), preconizava que a ênfase da educação não reside na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los em situações reais da vida e do trabalho. O educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos maiores expoentes desse movimento.

⁴⁹ A educação popular defendia o vínculo educação-cidadania-emancipação. O educador e pedagogo Paulo Freire (1921-1997) foi o principal formulador desse movimento e responsável pela concepção problematizadora da educação, cujo método recebe o seu nome.

efervescência desse debate ideológico e, ao longo dos anos, foi incorporando as ideias de pensadores como Álvaro Vieira Pinto (1993), defensor do caráter antropológico da educação; Teilhard de Chardin, que defendia uma visão humanizadora da educação; e Pierre Furter (1970, 1993), ideólogo da educação permanente, entre outros.

Os modelos pedagógicos adotados pelo BB também passaram a usar como referência o pensamento clássico de pedagogos e educadores como Jean Piaget, Paulo Freire e Lauro de Oliveira Lima. Em 2004, foi promovido um seminário com especialistas de universidades francesas e brasileiras, envolvendo o corpo técnico da área de educação e educadores do banco, para debater a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin (2003), e a Visão Multirreferencial, de Jacques Ardoino (2003). Atualmente, essas abordagens integram o processo de formação dos educadores e pedagogos da empresa.

Com o passar dos anos, o BB foi aprimorando as políticas educacionais e os referenciais pedagógicos que embasam a formação e o desenvolvimento dos seus empregados. Alguns continuam sendo adotados até hoje e “representam o pioneirismo, a sabedoria e a experiência dos que fizeram a história educacional no Banco”⁵⁰.

Nessa trajetória, o conceito de treinamento foi sendo expandido para uma concepção de educação e formação no trabalho, que incorpora o desenvolvimento humano e profissional, ou seja, a formação do ser humano integral. Isto implica “[...] compreender o ser humano como um ser de intervenção pelo trabalho, no qual põe em ação a totalidade da sua condição humana”⁵¹. Significa, também, “[...] enfatizar os processos formativos que passam pelo trabalho...” e “[...] reconhecer o próprio trabalho como processo educativo”⁵².

Ao seguir uma tendência que se consolidava no final da década de 1990, em que as grandes empresas migravam do tradicional T&D para um sistema corporativo de soluções de aprendizagem mais sintonizado com o direcionamento estratégico, o Banco do Brasil inaugurou sua Universidade Corporativa (UniBB) em julho de 2002. A filosofia geral de trabalho da UniBB se baseou nos conceitos das aprendizagens essenciais para o século XXI estabelecidas pela UNESCO – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e

---

⁵⁰ Documento interno, Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, 2008, p. 5.

⁵¹ Idem, p. 15

⁵² Idem, p. 17

aprender a ser – que, à época, predominavam como matriz de pensamento sobre as práticas pedagógicas que orientavam o processo ensino-aprendizagem⁵³.

Quando se apropriou da abordagem de educação corporativa, o Banco do Brasil reorganizou o seu sistema educacional, adequando as práticas educativas e os modelos pedagógicos que vinham sendo praticados, à nova realidade. As soluções de aprendizagem passaram a ter uma relação mais estreita com a estrutura e com a estratégia organizacional. Assim, “[...] as áreas de atuação do Banco, seus pilares negociais, são o núcleo para o estabelecimento dos enfoques de aprendizagens. As áreas de interesse da empresa passam a constituir os domínios temáticos. O modelo acrescenta a visão global, integrada e dinâmica do Banco como princípio de funcionamento” (BB, 2007, p. 122).

No Quadro 11, apresentado a seguir, estão explicitados os direcionadores estratégicos estabelecidos para a UniBB.

---

⁵³ Jacques Delors (1999) foi autor e organizador do relatório, para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: *Educação – um tesouro a descobrir*.

Quadro 11 - Papel, visão de futuro e objetivos estratégicos da UniBB

DIRECIONADOR	DEFINIÇÃO/DESCRIÇÃO
Papel	Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil.
Visão de Futuro	- Ser amplamente reconhecida pela qualidade de seus produtos. - Ser percebida pelos empregados do banco como um importante espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. - Contribuir para intensificar o relacionamento do Banco com a sociedade e com o mercado. - Contribuir para a ampliação dos negócios do Banco. - Desenvolver o capital intelectual da Organização.
Objetivos Estratégicos	- Estimular a criatividade e a inovação. - Favorecer o desenvolvimento da cultura empresarial. - Ampliar as oportunidades de pesquisa. - Criar uma base corporativa de conhecimentos que assegure a competitividade do Banco. - Estimular a organização de espaços educativos em todas as unidades do Banco. - Ampliar a comunidade de aprendizagem do Banco do Brasil; - Expandir oportunidades educacionais ligadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura. - Democratizar o acesso ao conhecimento, por meio de recursos de educação a distância. - Valorizar o papel dos gestores e executivos que atuam como educadores. - Valorizar o papel dos gestores e executivos que atuam como educadores. - Estabelecer parcerias com instituições de ensino.

FONTE: Portal UniBB – www.unibb.com.br

No quadro sobre os direcionadores estratégicos, nota-se que, na explicitação do papel da UniBB, fica evidenciado o seguinte: (i) a reafirmação de que as ações educativas contemplam tanto o aspecto profissional – lado da empresa – quanto o aspecto da excelência humana; e (ii) incorpora-se a ideia de agregação de valor aos negócios por meio da educação. Na formulação da Visão de Futuro e dos Objetivos Estratégicos percebe-se: (i) a convergência das ações educativas para o direcionamento estratégico do banco; (ii) o envolvimento dos

líderes como educadores; e (iii) a expansão do alcance e da natureza da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional.

À medida que ganhava força na empresa o debate sobre gestão do conhecimento, certificação de conhecimentos, desenvolvimento de competências e suas influências na condução das ações educacionais, a UniBB foi expandindo o seu raio de ação. Atualmente, adota um modelo que integra a educação com os demais subsistemas de gestão de pessoas.

4.1.5.1 Formato institucional da UniBB

Inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Gestão de Pessoas, a Gerência de Educação e Desenvolvimento de Competências, que recebe o nome-fantasia de “Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB)”, é a unidade responsável pelas ações educativas da empresa. A princípio, esta dupla denominação era confusa para os empregados, pois a Universidade, na realidade, reporta-se a uma gerência – a Reitoria da Universidade, atualmente, é exercida por uma Gerente Executiva. Porém, como todo o material institucional de disseminação das diretrizes, programas e ações da área foi concebido em torno do conceito de “Universidade Corporativa”, pode-se dizer que, atualmente, a marca UniBB é amplamente reconhecida pelos empregados e, também, pelo público externo.

A estrutura organizacional da Universidade Corporativa é composta por quatro áreas, que funcionam integradamente e estão instaladas no mesmo ambiente físico. Na terminologia adotada pelo BB para denominar suas unidades organizacionais, essas áreas recebem o nome de divisão, cada uma delas dirigida por um Gerente Corporativo. *Grosso modo*, são responsáveis pelas seguintes atribuições:

- Divisão de Planejamento e Educação Corporativa (DIPLA) – Elabora as políticas de educação e analisa as demandas de desenvolvimento de competências de todas as áreas do banco; cuida, também, do orçamento de educação, do mapeamento de competências e da certificação de conhecimentos.
- Divisão de Projetos de T&D (DIPRO) – Responsável pelo desenvolvimento, validação e normatização dos projetos e ações educacionais internas, abrangendo a definição de

- conteúdo e o formato didático-pedagógico (autoinstrucional, EAD, apostila, presencial, *mix* presencial/EAD, etc.); gerencia o portfólio das soluções internas de educação.
- Divisão de Projetos de Educação Continuada (DIPEC) – Encarregada da gestão da educação continuada do banco, que envolve cursos de graduação, pós-graduação e idiomas estrangeiros; desenvolve soluções para a gestão do conhecimento e inovação.
  - Divisão de Tecnologias Aplicadas à Educação Corporativa – Responsável pela disponibilização das tecnologias necessárias à viabilização de ações educativas na *Web*, na Intranet do banco e em outros formatos virtuais; gerencia o Portal de Educação Corporativa, disponibilizando ações e informações aos usuários.

A estrutura funcional da UniBB caracteriza-se pelo número reduzido de funcionários. São cerca de cinquenta profissionais distribuídos nos cargos de gerente executivo, gerente corporativo, especialista e pessoal de apoio. Para uma empresa que conta com um quadro efetivo de 110 mil empregados, espalhados em todo o País, e que tem como diretriz estratégica investir continuamente na educação dos seus colaboradores, pode-se considerar que a estrutura da universidade é bastante enxuta.

A forma de atuação predominante é por projeto, há pouca rotina, e os profissionais não se envolvem com a execução das ações educacionais. A execução ocorre nas “pontas”, por intermédio das Gerências Regionais de Gestão de Pessoas – GEPES que, como já mencionado, contam com uma infraestrutura de salas de aula, laboratórios de informática, salas de videoconferência e auditórios, além de pessoal qualificado para conduzir as ações. A UniBB, portanto, não dispõe de espaço e/ou instalações que possam ser caracterizados como *campus*, como as empresas de grande porte, sobretudo as de origem americana.

4.1.5.2 Modelo pedagógico da UniBB

Em 2008, o Banco do Brasil resolveu explicitar em um documento único as concepções teóricas e as diretrizes que embasam suas ações de educação. O documento faz um resgate dos pensadores e pioneiros que influenciaram e influenciam a educação profissional na empresa e é intitulado “Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas (PPP)”, por várias vezes, já referido na descrição deste *case*. O banco considera a PPP, ao mesmo tempo “[...] pronta, porque pretende ação imediata na realidade atual; provisória,

porque os processos de construção, acompanhamento e reconstrução são contínuos”⁵⁴. Ou seja, a Proposta está em contínua construção, assim como o processo educacional que, por definição, é dinâmico e exige ajustes frequentes e ações continuadas.

A Proposta Político-Pedagógica apresenta os eixos direcionadores da área de educação no âmbito do banco, incluindo alguns princípios e diretrizes que integram a sua filosofia de RH, já apresentados em tópicos anteriores. Importa assinalar que a Proposta amplia a visão sobre a educação no espaço da empresa e estabelece os princípios basilares que norteiam o processo ensino-aprendizagem, enumerados a seguir.

- O aluno como sujeito de aprendizagem – o aprendiz é reconhecido como agente de educação, pois ele assume o compromisso com seu aprendizado, tendo o educador como facilitador deste processo.
- Diálogo e conscientização – o trabalho docente é conduzido por meio do diálogo, com respeito mútuo entre educador e educando, para a elaboração conjunta do saber, buscando sempre a conscientização sobre a realidade e a capacidade de nela intervir.
- Problemática da realidade – os temas estudados referem-se a questões concretas e são discutidos de maneira não dogmática, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica.
- Abordagem complexa e visão multirreferencial – o estudo e a reflexão sobre os temas apresentados são conduzidos sob o enfoque sistêmico e articulado a partir da conjugação de diferentes perspectivas.
- Aprender a aprender – Mais do que a construção de determinado conhecimento, o trabalho educativo objetiva possibilitar ao educando desenvolver sua capacidade de aprender⁵⁵.

As premissas para formação e atuação dos profissionais que colaboram com as ações de educação e desenvolvimento do banco – educadores, pedagogos, metodólogos, conteudistas, selecionadores, orientadores profissionais, entre outros – também estão explicitadas na Proposta Político-Pedagógica. Essas premissas, listadas sumariamente a seguir, estão fundadas no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1996):

---

⁵⁴ Documento interno, Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, 2008, p. 6.

⁵⁵ Idem, p. 18.

- Abertura para o novo;
- Rejeição a qualquer forma de discriminação;
- Respeito à autonomia e aos saberes dos demais;
- Disponibilidade para o diálogo;
- Reflexão crítica sobre a prática docente;
- Convicção de que a mudança da realidade é possível;
- Alegria e esperança.

O documento é abrangente e, *grosso modo*, define o porquê, para que e como o banco deve atuar em educação. Trata-se de um documento estratégico que orienta a atuação da universidade e estabelece as conexões das ações educativas com os demais subsistemas de RH, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências, à avaliação de desempenho e aos programas de ascensão funcional (integração horizontal).

É, portanto, uma macroproposta balizadora, a partir da qual se materializam as ações educacionais. Está expressa em linguagem simples, de fácil entendimento, e foi e continua sendo amplamente difundida no âmbito interno do banco. Foi fácil captar, por meio das entrevistas realizadas, a extrema força que esta Proposta exerce sobre as ações das áreas corporativas de gestão de pessoas.

4.1.5.3 Eixos educacionais da UniBB

A Universidade Corporativa do Banco do Brasil segmenta suas ações em dois eixos educacionais básicos. O primeiro é constituído pelos *programas corporativos*, ou seja, aqueles que a área de gestão de pessoas entende que devam abranger todos os empregados da organização. São programas que fundamentam a ação do profissional bancário. O segundo eixo é composto de *programas específicos*, isto é, desenvolvidos para atender demandas pontuais das diversas áreas funcionais e que se aplicam somente aos profissionais da área demandante. Em uma segunda clivagem, cada um desses eixos desdobra-se em dois subeixos ou categorias: *qualificação para o trabalho* e *educação continuada*. Na sequência será feita uma breve descrição de cada uma delas.

As ações educacionais que compõem a categoria qualificação para o trabalho são orientadas para o desenvolvimento das competências profissionais dos empregados do banco, nas diversas áreas de conhecimento. Cerca de noventa por cento dessas ações são desenvolvidas no âmbito da UniBB, utilizando pedagogos e metodólogos e, também, os conteudistas – profissionais que detêm o domínio do conteúdo, trabalham diretamente nas diversas áreas que utilizam os conhecimentos requeridos e não pertencem ao quadro técnico da universidade. Integram, também, a categoria qualificação para o trabalho os cursos externos que a UniBB contrata diretamente no mercado. Objetivam atender às demandas específicas de algumas áreas e se destinam a um contingente pequeno de empregados. Como, geralmente, os conteúdos são de domínio público e o mercado disponibiliza ofertas de qualidade, não compensa desenvolvê-los internamente.

A categoria educação continuada abrange os programas de formação de nível superior – graduação e pós-graduação – e de idiomas estrangeiros, ou seja, aqueles orientados para a formação de base dos empregados. Os cursos de graduação são adquiridos no mercado. São os chamados “cursos de livre escolha”. O mesmo ocorre com os programas de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*. Neste caso, há, ainda, os cursos que a Universidade realiza em parceria com instituições de ensino superior e que não são de “livre escolha”. São cursos de especialização *lato sensu*, do tipo MBA, customizados para atender às necessidades de conhecimento especializado de áreas específicas da empresa. Os conteúdos são construídos conjuntamente, e a UniBB só contrata instituições de ponta, bem avaliadas pelo MEC/CAPES, e que detêm a *expertise* para desenvolver o programa.

No que refere aos cursos de idioma estrangeiro, a UniBB também trabalha com as duas modalidades: “cursos de livre escolha” e “cursos customizados”. Praticamente, não se incentiva mais o nível básico. A prioridade recai sobre os níveis intermediário e avançado, em razão da orientação estratégica do banco de expandir suas operações nos mercados internacionais.

É por meio desses eixos e subeixos educacionais que a UniBB consolida a formação do profissional bancário e assegura que ele possa trilhar as trajetórias educativas orientadas para o desenvolvimento das competências profissionais requeridas pelo banco. A ênfase atribuída aos programas de educação continuada é uma das principais razões para que o banco consiga

manter um elevado índice de escolaridade no seu quadro: 91% dos empregados possuem ou estão cursando nível superior ou pós-graduação/especialização.

4.1.5.4 Dinâmica de funcionamento da UniBB

As ações educativas são planejadas e desenvolvidas pela UniBB a partir da identificação de demandas específicas das diversas áreas funcionais. A própria universidade também cria demandas com base nos diagnósticos e pesquisas que realiza. Geralmente, as demandas derivam de novas orientações estratégicas, planos de expansão, lançamento de novos produtos, mudanças nos processos, mudanças na legislação, *gaps* de desempenho e problemas diversos detectados pelas unidades funcionais e pela própria área de gestão de pessoas.

Antes de desenvolver e programar um novo treinamento, é feita uma análise bastante criteriosa para verificar se o problema que motivou a demanda, de fato, poderá ser resolvido com uma ação de educação. Para tanto, as áreas solicitantes precisam justificar suas demandas, detalhando os seguintes pontos: (i) o cenário atual que influenciou o pedido, bem como os motivos de ordem administrativa, técnica, financeira, legal, etc.; (ii) os problemas de desempenho ou necessidades para as quais se supõe que um projeto de educação e desenvolvimento de competências seja a solução; (iii) as expectativas em relação aos resultados esperados; (iv) o público-alvo; (v) as áreas intervenientes ou interessadas e sua participação no desenvolvimento da solução, inclusive a dos gestores; (vi) prazo considerado ideal para a disponibilização da ação de capacitação; (vii) o alinhamento da ação educativa com a estratégia corporativa; (viii) a vinculação com a competência profissional associada; e (ix) o orçamento⁵⁶. Ao fornecerem essas informações, as próprias áreas, algumas vezes, concluem que a solução do problema não reside na implementação de uma ação educativa.

Constatada a necessidade do treinamento, o primeiro passo é verificar se já existe no catálogo de cursos desenvolvidos uma ação que resolva o problema da área demandante. Se não houver, examina-se qual a solução mais adequada: desenvolver a ação educativa internamente ou adquiri-la no mercado. Quando se trata de conteúdo ainda não internalizado e que se destina a um contingente reduzido de empregados, geralmente a decisão é pela contratação direta no mercado. No entanto, quando a demanda contempla assuntos estratégicos e/ou

---

⁵⁶ Documento interno, Iniciação de Projetos em TD&E – formulário a ser preenchido pelas áreas funcionais, explicitando as razões que justificam as demandas por treinamentos.

operacionais, que precisam ser reproduzidos em larga escala e de forma continuada, a opção é por uma solução interna, mesmo que implique o estabelecimento de parcerias.

É importante assinalar que um novo treinamento somente é desenvolvido e/ou contratado quando ocorre: (i) alinhamento da ação educacional com uma orientação estratégica constante nos documentos que integram o processo estratégico da empresa; e (ii) clara vinculação com uma competência profissional mapeada, para assegurar que a ação educacional vai gerar resultados. Em relação ao segundo critério, dada à velocidade das mudanças, pode ocorrer, embora seja raro, que a UniBB, pela necessidade de desenvolvimento de uma nova ação de educação, precise incorporar uma competência profissional ainda não mapeada. Isto reforça uma das premissas deste estudo que é, exatamente, a relação dinâmica entre educação corporativa e desenvolvimento de competências.

Em setembro de 2010, a UniBB disponibilizava cerca de 200 cursos desenvolvidos internamente (presenciais, semipresenciais, autoinstrucional e na *Web*). Esses cursos são distribuídos por áreas temáticas de interesse do Banco e do sistema financeiro. Abrangem uma grande diversidade de assuntos: agronegócio, atendimento e vendas, auditoria, crédito, economia e finanças, segurança e controle, gestão de pessoas, gestão empresarial, negócios internacionais, tecnologia, responsabilidade socioambiental, entre outros.

Por meio do Portal UniBB (ambiente virtual) são oferecidas informações sobre a educação corporativa no banco, divulgadas as ações de desenvolvimento pessoal e profissional disponíveis e realizados treinamentos na modalidade a distância. Qualquer empregado pode acessar o portal e informar-se sobre as ofertas de educação, inserir uma sugestão, relatar uma experiência, esclarecer alguma dúvida sobre assuntos de educação, etc. Trata-se de uma ferramenta poderosa, interativa e muito bem aceita pelos funcionários, sobretudo pelo público mais jovem, já bastante expressivo.

Consideradas todas as ações educativas desenvolvidas pelo banco – construídas internamente e/ou contratadas no mercado –, cerca de setenta por cento são disponibilizadas na *Web* e/ou no formato autoinstrucional (fascículos e/ou apostilas). Um dos desafios que a UniBB está enfrentando é ampliar a quantidade de ações educativas disponibilizadas na modalidade *e-learning*, como será demonstrado mais adiante.

Educadoria

O termo “educadoria” define a estratégia educacional utilizada para a execução dos treinamentos desenvolvidos internamente. Do total de ações educativas disponibilizadas no catálogo da UniBB, oitenta e duas são ministradas na modalidade presencial. São conduzidas por cerca de dois mil “educadores corporativos”, que são empregados do BB habilitados para ministrar esses cursos. Ficam alocados em suas respectivas áreas de trabalho e são acionados à medida que surgem as demandas.

Esses profissionais são escolhidos por meio de processo seletivo e, depois, submetidos a um programa de capacitação, que abrange: uma rigorosa formação pedagógica, fundada nos princípios e premissas constantes na Proposta Político-Pedagógica e um criterioso treinamento em sala de aula, para o domínio do conteúdo, práticas e instrumentos pedagógicos utilizados nos cursos. Em seguida, cada um precisa cumprir uma atuação orientada por um educador mais experiente. Somente após essa etapa, estará habilitado para desempenhar esse papel. À época da pesquisa, a Universidade desenvolvia um processo seletivo para ampliar o quadro de educadores – de dois mil para três mil – tendo em vista atender às demandas crescentes por ações educativas.

Trilhas de desenvolvimento profissional

Uma característica do modelo educacional adotado pela UniBB é a organização das ações educativas nas chamadas trilhas de desenvolvimento profissional. O BB define trilhas como sendo “Caminhos alternativos de desenvolvimento pessoal e profissional. Constituem uma estratégia educativa para a realização da excelência profissional e da excelência humana das pessoas que constituem a organização Banco do Brasil. As trilhas podem ser construídas com base em recursos oferecidos pelo Banco ou existentes no mercado. Elas são flexíveis e podem atender às necessidades do Banco e às aspirações de quem as constrói. Elas vão além das necessidades de um cargo específico, voltando-se para o desenvolvimento de papéis ocupacionais mais amplos”⁵⁷.

---

⁵⁷ Informação extraída do Portal BB, via *Intranet* da empresa.

As trilhas estão vinculadas às competências fundamentais e gerenciais inseridas no Sistema de Gestão de Desenvolvimento Profissional-GDP. O BB decidiu não vincular as trilhas às competências específicas, por considerar que o grande volume de informações resultante dessa associação sobrecarregaria muito o sistema, sem a devida contrapartida em termos de resultados práticos. Como já referido, atualmente, existem mapeadas cerca de 2.800 competências específicas nas diversas áreas funcionais.

Para cada competência fundamental e gerencial existe uma trilha que relaciona, numa sequência lógica, todas as possibilidades de ações de capacitação que o empregado precisa cumprir para desenvolvê-la. Inclui, também, sugestões de filmes, vídeos, livros, etc., a maioria disponível nas bibliotecas da UniBB. O Quadro 12 apresenta o formato simplificado de uma trilha de desenvolvimento profissional, vinculada a uma competência fundamental.

Em suas primeiras versões, as trilhas foram vinculadas aos cargos. A partir de 2003, quando o BB passou a adotar, com maior ênfase, a política de “democratização do acesso ao conhecimento”, este formato tornou-se muito segmentado e, por isso, dificultou a operacionalização dessa política. O banco, então, migrou para o outro extremo e vinculou as trilhas às competências fundamentais e gerenciais.

Segundo os entrevistados, com essa mudança, surgiu outro tipo de problema: ficou difícil diferenciar o público-alvo das ações educativas já que, em princípio, todos podem fazer tudo. Na prática, hoje, um gerente de contas de uma agência bancária, por exemplo, segue a mesma trilha de um gerente geral, embora suas atribuições sejam bastante diferenciadas. Ou seja, com a vinculação às competências, as trilhas tornaram-se muito abertas, resultando que ficou difícil referenciar pessoas ou estabelecer cortes dentro de determinados grupos ocupacionais para fins de capacitação.

Quadro 12 - Trilha de desenvolvimento vinculada a uma competência fundamental BB

Competência Fundamental: Presta atendimento com cortesia e agilidade, disponibilizando soluções adequadas às expectativas do cliente (interno e externo) e às orientações do Banco.	
CURSOS AUTOINSTRUCIONAIS	CURSOS PRESENCIAIS
- Básico em negócios com cooperativas; - Conhecendo o cliente do Mercado de Varejo; - Direitos do consumidor; - Fundamentos do Mercado de Capitais; - Gerenciador financeiro MPE; - Introdução ao processo de crédito; - Negócios com o setor público; - Negócios com pessoas jurídicas; - Orientando investimentos financeiros; - Acessibilidade, uma questão de direito; - Ambiente de agências; - Atendimento-cidadão; - Atendimento de excelência; - Consórcio de imóveis; - Etiqueta empresarial; - Investimento BB estilo; - Negócios com MPE's.	- Análise financeira e de crédito; - Básico de comércio internacional; - Crédito rural – agropecuária de mercado; - Cultura organizacional; - Excelência em teleatendimento bancário; - Excelência profissional; - Fundamentos e práticas de gestão de carteira; - GDP – oficina gerencial; - Gerente que atende gente; - Gerenciando o relacionamento com o cliente; - Gestão de equipes; - Governos, relacionamentos e negócios; - Investimentos financeiros; - Oficina de vendas; - Produtos e serviços para o agronegócio; - Relações jurídico-negociais; - Teleatendimento bancário.
CURSOS NA WEB	Além dos cursos, a trilha define as certificações de conhecimento recomendadas e apresenta sugestões de livros, artigos e vídeos associados às áreas temáticas.
- Libra; - Mantendo o foco no cliente; - Negociação; - SINAPSE – Análise perfil investidor; - SINAPSE – BB seguro auto; - SINAPSE – Capitalização; - SINAPSE – Contribuições previdenciárias; - SINAPSE – Crédito mobiliário; - SINAPSE – Crédito PF e PJ; - SINAPSE – Financiamento de veículos; - SINAPSE – Impostos; - SINAPSE – Modelo relacionamento estilo; - SINAPSE – Noções de direito tributário; - SINAPSE – Seguros de pessoas; - SINAPSE – Soluções em pagamentos; - Outros cursos.	

FONTE: Portal UniBB, via *Intranet* do banco – adaptação.

(*) – O Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos e Serviços – SINAPSE constitui um ambiente virtual e colaborativo de construção do conhecimento, uma estratégia de treinamento a distância em produtos, serviços e processos, que permite aos funcionários o compartilhamento de conhecimento com as áreas gestoras. Possibilita, ao mesmo tempo, capacitar e gerar conteúdo.

À época da pesquisa, o BB estava revendo o conceito de trilhas de desenvolvimento para superar essas dificuldades. A ideia prevalecente era estabelecer uma vinculação simultânea das trilhas tanto às competências quanto aos cargos e/ou funções. O exemplo mencionado pelos entrevistados dizia respeito ao Programa de Formação de Líderes. Para o empregado que assume pela primeira vez um cargo gerencial haverá uma trilha específica a ser seguida, com enfoque mais operacional, de modo que, ao concluí-la, ele esteja habilitado a assumir cargos de gestão. No entanto, para quem já é gestor, a trilha agregará um *plus* de ações educativas, com enfoque mais estratégico. Um determinado assunto poderá ser tratado nas duas trilhas, porém, com enfoques distintos.

Com essas mudanças nas trilhas gerenciais, o BB pretende deixar mais claro para o empregado qual o caminho para se tornar um bom líder. Os conteúdos das ações educativas poderão ser melhor selecionados, evitando-se repetições desnecessárias e reforçando-se tanto os aspectos comportamentais – dimensão de pessoas – quanto os aspectos instrumentais – dimensão técnica dos processos e dos negócios. Além disso, o cargo voltará a ser usado como um dos referenciais utilizados na estruturação das trilhas.

Participação dos empregados nas ações educativas

Quanto à participação dos empregados nas ações educativas, os critérios são bem definidos, transparentes e amplamente divulgados pela UniBB. Nos programas corporativos – aqueles destinados a todos os funcionários da empresa – a participação nos treinamentos, geralmente, é definida no próprio Plano de Desenvolvimento de Competências – PDC, que, como já mencionado, constitui a segunda etapa da avaliação de desempenho.

Nos programas específicos, desenvolvidos para atender demandas pontuais de áreas e/ou segmentos funcionais, a participação do empregado está condicionada a critérios estabelecidos em função da natureza estratégica e/ou operacional da ação educativa (novas orientações estratégicas, respostas às mudanças nos processos, melhorias de desempenho financeiro-operacional, superação de *gaps* de desempenho, desenvolvimento de competências profissionais, entre outros). A partir daí, define-se a abrangência do treinamento, o perfil do público-alvo e as condições de liberações por parte das áreas funcionais.

Nos cursos que integram os programas de educação continuada – graduação, pós-graduação e idiomas estrangeiros – a participação dos empregados é definida por meio de concorrência. Para os cursos de graduação, os empregados matriculados em instituições de ensino superior (livre escolha) podem concorrer a uma bolsa de estudo para financiar suas despesas com educação. A UniBB, uma ou duas vezes por ano, abre um processo seletivo em que são levados em conta fatores como: tempo de casa, cargo exercido, resultado da avaliação de desempenho, área de conhecimento solicitada – que precisa ser de interesse da empresa –, conceito da instituição de ensino, entre outros. O sistema é acessível e totalmente informatizado.

Quanto aos programas de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, o processo de participação é semelhante ao da graduação, porém com critérios mais rigorosos de seleção, especialmente no que se refere à correlação entre a atividade que o empregado desempenha no banco e a área de conhecimento do curso pleiteado. Isto para assegurar que o empregado tenha oportunidade para aplicar o conhecimento adquirido e que o banco possa obter um maior retorno sobre o investimento realizado. No que se refere aos cursos de idioma estrangeiro, a participação do empregado também está condicionada à aprovação em processo seletivo.

É importante assinalar que, nos programas de educação continuada – graduação, pós-graduação e idioma estrangeiro – o patrocínio do BB, por meio de bolsa de estudo, atinge o limite máximo de oitenta por cento do valor do curso e sempre é exigida uma participação compulsória do empregado. É uma forma de responsabilizar o empregado pelo seu desenvolvimento e reduzir o índice de evasão.

Certificação Interna em Conhecimentos

O Banco do Brasil define certificação como sendo “[...] o reconhecimento ou atestado de que a pessoa detém os conhecimentos indicados. Tem por objetivo identificar e dar visibilidade aos talentos e, também, orientar o desenvolvimento profissional bancário”⁵⁸. Os conteúdos dos conhecimentos certificados são extraídos das competências específicas da empresa e abrangem onze áreas temáticas: Agronegócios, Comércio Exterior, Controles Internos e

---

⁵⁸ Proposta de reformulação do Programa de Certificação elaborada pela Divisão de Planejamento de Educação Corporativa da UniBB, set./2010.

Compliance, Economia e Finanças, Gestão de Segurança, Gestão de Crédito, Gestão Organizacional e de Pessoas, Marketing, Responsabilidade Socioambiental/Desenvolvimento Regional Sustentável, Aspectos Jurídicos e Negócios Bancários.

O programa foi lançado em 2006 e já foram realizados seis certames. A elaboração e a aplicação das provas são feitas por instituições especializadas, contratadas no mercado. Até o final de 2010, haviam sido concedidas 150.675 certificações, o que resultou em 50.622 funcionários certificados (média de três certificações por empregado)⁵⁹. É grande a valorização do programa por parte dos colaboradores, tanto assim, que a participação média por certame gira em torno de 60 mil concorrentes.

A certificação fornece subsídios para os diversos níveis de ascensão funcional. Logo, quem possui certificação em um conteúdo exigido para um determinado cargo e/ou função será melhor “ranqueado”. Os empregados que se esforçam para obter certificações obtêm maior pontuação na avaliação de desempenho. As certificações também podem implicar acréscimos de remuneração. Além disso, possibilitam ao empregado direcionar o seu desenvolvimento para cargos e/ou funções específicas. Desse modo, o Banco do Brasil estimula os empregados a estudarem voluntariamente, na medida em que eles percebem o peso relativo da certificação no seu desenvolvimento profissional.

No momento da pesquisa, a UniBB estava propondo uma grande mudança nas bases conceituais e na forma de operacionalização do programa. Quanto aos aspectos conceituais, a proposta é que a certificação, hoje feita unicamente com base no conhecimento, passe a ocorrer por competências profissionais. Assim, o conceito de certificação seria reformulado para “Identificação, avaliação e validação formal das competências profissionais, adquiridas em ações educacionais e na experiência do trabalho necessárias ao atingimento dos objetivos da Organização”⁶⁰. Em decorrência, o objetivo do programa também seria redefinido para “Identificar e mensurar o domínio das competências necessárias à organização, visando a melhoria do desempenho profissional”⁶¹.

---

⁵⁹ Apresentação institucional elaborada pela Universidade Corporativa do BB, set./10.

⁶⁰ Proposta de reformulação do Programa de Certificação elaborada pela Divisão de Planejamento de Educação Corporativa, set./2010.

⁶¹ Idem.

Ao mudar o foco para as competências profissionais, o programa terá sua abrangência expandida e passará a levar em conta tanto os conhecimentos quanto as habilidades e atitudes, elementos que embasam o conceito de competência adotado pela empresa. Além disso, as certificações, que hoje ocorrem em um só nível, serão diferenciadas em três segmentos: básico, intermediário e avançado. Também está sendo proposta a redução dos onze temas mencionados anteriormente para apenas quatro áreas mais abrangentes: Gestão, Estratégia Empresarial, Negócios, Atendimento.

Essas mudanças reforçam a tese de que a área de gestão de pessoas, cada vez mais, referencia sua atuação pela abordagem das competências. Ao evoluir para certificação das competências, o programa tende a se consolidar como o elemento integrador dos principais subsistemas de gestão de pessoas, conforme ilustra a Figura 9.

Figura 9 - Programa de certificação como elemento integrador das funções de RH do BB
 FONTE: Proposta de reformulação do Programa de Certificação, UniBB, set./2010.

Números da UniBB

O orçamento da Universidade gira em torno de R\$100 milhões anuais, para as ações educacionais. Os números apresentados a seguir dão uma ideia do esforço desenvolvido pela UniBB durante o exercício de 2009.

- Foram concedidas 1.000 bolsas de estudo para cursos de graduação, 267 para pós-graduação *lato sensu* (especialização), 33 para pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e 214 para cursos de idiomas estrangeiros (a distância); existe a expectativa de que, em 2010, esses quantitativos sejam maiores.
- Participaram de cursos de MBA realizados *In Company*, em diversas áreas de conhecimento, cerca de 3.734 empregados.
- O total de horas de treinamento computadas no ano atingiu o montante de 10 milhões e novecentas mil, o que representa uma média de 144 horas anuais por funcionário ⁶².

À época da pesquisa, no programa de pós-graduação/especialização, estavam em andamento os seguintes cursos, realizados em parceria com diversas instituições de ensino superior que atuam no mercado: MBA Gestão de Cidades (105 vagas); MBA Executivo em Gestão e Negócios do Desenvolvimento Regional Sustentável, em parceria com Caixa Econômica Federal – CEF (500 vagas para o BB e 500 para a CEF); MBA Executivo em Negócios Financeiros (3.541 vagas); MBA Executivo em Gestão de Operações e Serviços (641 vagas); MBA Gestão Pública (40 vagas); MBA Gestão de Crédito (270 vagas); Especialização em Direito Bancário (400 vagas).

4.1.5.5 Público-alvo da UniBB

Como a educação não é objeto social da atuação do BB, o público-alvo da UniBB é constituído, prioritariamente, pelos empregados. Algumas ações, no entanto, são abertas ao público externo. São cursos básicos, de curta duração, e que estão disponíveis no Portal da UniBB: Direito ao Consumidor, Planejamento Financeiro Pessoal, Ação Voluntária, Navegação na *Web* e alguns módulos da área internacional. Além desses cursos disponíveis na *Web*, existem alguns treinamentos presenciais dos quais participam pessoas da

---

⁶² Informações extraídas do Portal da UniBB.

comunidade, como é o caso do Curso de Educadores Sociais. Portanto, como não consta da sua missão a função de educação, o BB fica limitado no que tange ao desenvolvimento de ações educativas para o público externo.

4.1.5.6 Avaliação das ações educativas

A UniBB faz a avaliação de reação de todas as ações educativas. Imediatamente após a realização do treinamento, avalia-se o ambiente físico, o conteúdo, a carga horária, a atuação do educador, etc. Realiza-se, também, a avaliação de aprendizagem para aferir se os objetivos foram alcançados. Apesar de fornecer um importante *feedback*, esses níveis de avaliação não permitem identificar se o conhecimento agregado contribuiu, efetivamente, para otimizar os resultados organizacionais.

Na tentativa de aprimorar esse processo, a UniBB está experimentando uma nova medida de avaliação, denominada de *avaliação de impacto no desempenho*, que procura aferir melhor a aplicabilidade do conhecimento apreendido por meio das ações educativas. Por tratar-se de uma metodologia complexa, que demanda tempo e envolve elevados custos, são avaliadas apenas duas ações por semestre. A seleção desses cursos é feita com base em um conjunto de critérios, tais como: haver decorrido no mínimo seis meses da realização do treinamento, quantidade de pessoas envolvidas, importância estratégica, valor do investimento, entre outros.

Não foi permitido o acesso a documentos internos que detalhem esse sistema. Mas, segundo os entrevistados, a avaliação de impacto no desempenho vem sendo aplicada desde 2002, e o modelo foi desenvolvido internamente por técnicos do Banco, sob a orientação de Hugo Pena Brandão, pesquisador brasileiro da área de competências, funcionário da empresa. O sistema parte da base conceitual introduzida por Hamblin (1978) e pressupõe o envio de questionários para os empregados que participaram dos cursos e para os seus gestores, com questões que objetivam identificar se houve, na prática, a melhoria de desempenho tanto do empregado quanto da sua unidade de trabalho. Também são feitas comparações entre os resultados das unidades que participaram dos cursos e os das que não participaram. O impacto é medido por uma escala que varia de 1 a 10 e, também, pelo desvio-padrão obtido por meio da aplicação de técnicas estatísticas.

4.1.5.7 Desafios da educação corporativa no BB

O grande desafio que está posto para a área de educação do Banco do Brasil, segundo os entrevistados, é a ampliação da oferta de treinamentos a distância, via *Web*, conhecidos na literatura especializada como *e-learning*. Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, a empresa está intensificando, ainda mais, a utilização dessa modalidade de treinamento. Para tanto, foram firmadas parcerias com algumas universidades e empresas especializadas que possuem *expertise* no desenvolvimento desse tipo de tecnologia educacional.

Isso porque, como referido no início da descrição deste caso, o BB é um dos maiores conglomerados financeiros da América Latina e conta com mais de cem mil empregados distribuídos no Brasil e no exterior. A estratégia da empresa é de contínua expansão, seja com a aquisição e/ou incorporação de novas empresas, seja com o avanço no processo de internacionalização. Organizações com essas características têm investido no *e-learning*, pelas vantagens que podem auferir: economia de escala, agilidade para capacitar grandes contingentes de empregados em localidades diferentes e no momento em que o conhecimento é demandado, uniformização/padronização de linguagem, entre outras.

Reforça esse desafio o fato de que 43% do quadro de pessoal do BB tem idade abaixo de 35 anos. Pode-se afirmar que a chamada geração *y* já é maioria na empresa. Pesquisas demonstram que, para este público, o *e-learning* tem sido uma solução bastante eficaz. Além disso, com as aquisições e/ou incorporações, a UniBB tem priorizado ações orientadas para os empregados incorporados, no sentido de fazê-los entender melhor a cultura organizacional e a orientação estratégica da empresa. O *e-learning* aplica-se muito bem a esse tipo de ação educativa.

Uma das principais limitações que o BB enfrenta para superar o desafio da expansão do *e-learning* está associada à política de tutoria, pois o sucesso dessa modalidade de treinamento depende da atuação dos tutores, profissionais que acompanham toda a execução do treinamento, esclarecendo as dúvidas e os questionamentos dos alunos. A dimensão do banco e a quantidade de ações educativas realizadas exigem um contingente expressivo de tutores, assim como os cursos na modalidade presencial exigem grandes quantidades de educadores. Como a pressão cotidiana do trabalho tem dificultado o deslocamento de empregados, durante o expediente normal, para o exercício da tutoria, no momento, o banco está examinando

várias alternativas para definir uma estratégia para essa atividade, inclusive a possibilidade de terceirização.

4.1.6 Síntese analítica do caso Banco do Brasil

O Banco do Brasil utiliza um número grande e diversificado de instrumentos e processos, orientados e coerentes com a cultura de gestão estratégica de pessoas. A área de RH empreende um esforço sistemático e continuado na busca da estruturação e da integração horizontal, das funções de RH entre si, e da integração vertical, entre as políticas corporativas e as políticas de RH.

Na estrutura organizacional, a função de RH ocupa uma posição estratégica, sendo desempenhada pela Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e pelas Diretorias especializadas. Os gestores de RH, no nível corporativo, participam dos diversos comitês que compõem o processo estratégico do banco, e há indícios de que visão de RH influencia as definições das estratégias de negócios.

Obviamente, não se pode, nos limites deste trabalho, avaliar em que medida os procedimentos cotidianos de gestão correspondem a essa caracterização. Pode-se dizer, pelo discurso institucional obtido por meio das entrevistas com os dirigentes de RH e pela análise documental, que a busca do alinhamento horizontal e vertical das funções e políticas de gestão de pessoas constitui uma prioridade do banco. Os depoimentos foram enfáticos ao garantir que há forte influência dos executivos de RH nas decisões estratégicas sobre os negócios.

Porém, a particularidade mais marcante do modelo de gestão de pessoas talvez seja a forma como o banco incorporou o enfoque das competências. O modelo de gestão por competências funciona como um eixo balizador de todas as ações de RH da Empresa e gerencia a interface entre as competências individuais, os comportamentos das pessoas e a estratégia corporativa, na perspectiva sugerida por Wright e Snell (2001).

A implantação deste modelo modificou radicalmente a forma de condução do processo de desenvolvimento de pessoas. Pode-se mesmo dizer que a base da parceria firmada entre a empresa e seus empregados está, cada vez mais, fundada nas competências profissionais.

Estas passaram a constituir a referência principal para a definição dos perfis profissionais, para o desenvolvimento das ações de educação corporativa e para a identificação dos conhecimentos a serem certificados. Os resultados da avaliação das competências têm um grande peso nos processos de recrutamento e seleção e nos programas de ascensão funcional. A partir desses resultados, são construídos os planos individuais de desenvolvimento de competências, que influenciam também, ainda que de forma incipiente, a sistemática de remuneração. Pelo que foi possível perceber, o banco, de fato, quebrou o paradigma do cargo e passou a mapear as competências profissionais específicas, por áreas de atividades.

Chama atenção no Banco do Brasil o fato de as políticas e práticas relacionadas a competências e educação corporativa estarem bem sistematizadas, formalizadas e coerentes com a estratégia corporativa. É grande a quantidade de instruções normativas, documentos e materiais explicativos, de uso educacional, que orientam cada função, definindo processos e papéis a serem desempenhados a partir de diretrizes específicas. Talvez seja por isso que, dos casos estudados, o Banco do Brasil constitua o exemplo mais bem acabado de alinhamento entre competência profissional e educação corporativa. A vinculação dos cursos e das trilhas de desenvolvimento às competências ilustra esse alinhamento. Além disso, uma ação educacional somente é desenvolvida ou contratada quando existe uma clara vinculação com uma competência profissional mapeada. A empresa é a única em que o processo de mapeamento das competências é conduzido pela própria Universidade Corporativa. Este alto grau de integração entre as duas funções – relação dinâmica – configura uma marca registrada do modelo de gestão de pessoas do Banco.

O alto grau de sistematização e formalização do processo estratégico e das políticas e práticas relacionadas a competências e educação corporativa eleva as possibilidades de alinhamento entre as duas funções, entre si e com a estratégia de negócios. Essa condição reforça a relação dinâmica entre as duas abordagens, aumentando o potencial de contribuição entre ambas.

4.2 Caso 2 – A Caixa Econômica Federal

4.2.1 A empresa

Criada em 12 de janeiro de 1861, a CAIXA teve como propósito inicial incentivar a poupança e conceder empréstimos sob penhor, ao combater outras instituições que, à época, atuavam no mercado, mas não ofereciam sólidas garantias aos depositantes e/ou cobravam juros exorbitantes aos devedores. Setenta anos depois, em 1931, foi autorizada a realizar operações de empréstimo em consignação para pessoas físicas e a operar com a carteira hipotecária para aquisição de bens imóveis. Em 1934, por determinação do Governo Federal, assumiu a exclusividade dos empréstimos sob penhor, e ocorreu a extinção das chamadas “casas de prego” operadas por particulares. Em 1986, incorporou o Banco Nacional da Habitação (BNH), assumindo definitivamente a condição de maior agente nacional de financiamento da casa própria e de financiadora do desenvolvimento urbano, sobretudo do saneamento básico.

Neste mesmo ano, passou a desempenhar o papel de agente operador do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, antes gerido pelo BNH. Três anos depois, centralizou todas as contas recolhedoras do FGTS existentes na rede bancária, tornando-se a administradora da arrecadação desse fundo. Em 2008, por intermédio da Medida Provisória nº 443, foi-lhe concedida autorização para adquirir participações acionárias e realizar atividades de Banco de Investimento, criando as subsidiárias CaixaPAR e Caixa BI.

Ao longo de um século e meio de existência, a CAIXA diversificou e ampliou sua atuação e, hoje, além de operar em todos os segmentos do mercado financeiro, atende também aos trabalhadores formais e demais brasileiros, por meio do pagamento de FGTS, PIS, seguro-desemprego, benefícios de programas sociais, crédito educativo e apostadores das loterias. Ao priorizar setores como habitação, saneamento básico, infraestrutura e prestação de serviços, exerce um papel fundamental no desenvolvimento urbano e na justiça social do País. Suas ações têm, portanto, funções múltiplas e diferenciadas, ao atender compromissos firmados com o Governo Federal, como instituição financeira e como agente promotor de políticas públicas.

A CAIXA é vinculada ao Ministério da Fazenda, tem sede em Brasília e atua em todo o território nacional. Tornou-se a maior instituição financeira da América Latina, sob a forma

de empresa 100% pública, e os seus números impressionam. Fechou o balanço de 2010 com R\$400,6 bilhões em ativos, um lucro líquido de R\$3,7 bilhões e um patrimônio líquido da R\$15,4 bilhões. No final daquele ano, além dos recursos próprios, era responsável pela administração de mais de R\$435,8 bilhões em ativos, dos quais R\$260,3 bilhões em FGTS e R\$123,5 bilhões em fundos de investimento ⁶³.

Para atender aos 52,8 milhões de clientes, entre correntistas e poupadores, a CAIXA contava, em dezembro de 2010, com 40 mil pontos de atendimento em operação em todo o território nacional. São 6.9 mil unidades próprias, entre agências, postos e salas de autoatendimento, e 33 mil correspondentes⁶⁴, sendo 10,7 mil lotéricos⁶⁵. Para trabalhar com câmbio, a CAIXA é representada no exterior por uma rede de bancos estrangeiros, além de manter representações no Japão, na Venezuela e nos Estados Unidos.

Em junho de 2008, a CAIXA reformulou seu Estatuto Social (Decreto nº 6.473/2008) para adequar-se ao novo modelo de gestão que vinha sendo praticado desde o ano anterior. Uma das características desse modelo é que ele incorpora os princípios de governança corporativa, alinhados com as melhores práticas do mercado e, também, com as recomendações do Governo Federal ⁶⁶. Compõe a estrutura de governança corporativa, ao nível do comando da CAIXA, o Conselho de Administração, a Presidência, o Conselho Diretor e 11 vice-presidências, a quem compete conceber, deliberar e executar a estratégia corporativa. Essa estrutura inclui, ainda, órgãos de apoio à gestão, sob a forma de comitês, comissões e conselhos responsáveis por decisões operacionais e administrativas. Complementam a estrutura, o Conselho Fiscal e a Auditoria Interna.

O Conselho de Administração é composto por sete membros, sendo cinco indicados pelo Ministério da Fazenda e um pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O sétimo conselheiro é o próprio presidente da CAIXA, que atua como vice-presidente do órgão. O

---

⁶³ Relatório de Administração e Demonstrações Contábeis da CAIXA, exercício de 2010, disponível no endereço:
http://downloads.caixa.gov.br/_arquivos/caixa/caixa_demfinanc/Relatorio_da_Administracao_Consolidado_2010.pdf - consulta realizada em 20/04/11.

⁶⁴ Os correspondentes “Caixa Aqui” são estabelecimentos varejistas que atuam em nome da CAIXA. São mercearias, quitandas, panificadoras, mercados, supermercados e locais que vendam itens da cesta básica. Em municípios sem unidades da CAIXA, empresas como postos de gasolina e lojas de material de construção podem participar. Os correspondentes podem realizar vários serviços em nome da CAIXA.

⁶⁵ Relatório de Administração e Demonstrações Contábeis da CAIXA – exercício 2010.

⁶⁶ O Decreto nº 6.021/2007 criou a Comissão Interministerial de Governança Corporativa e de Administração de Participações Societárias da União (CGPAR).

Conselho Diretor é o colegiado responsável pela gestão e representação da empresa, sendo composto pelo presidente e por nove vice-presidentes da empresa, nomeados e demitidos *ad nutum* pelo Presidente da República, por indicação do Ministério da Fazenda, ouvido o Conselho de Administração.

As vice-presidências estão divididas por áreas funcionais, sobre as quais assumem a responsabilidade administrativa, elaborando estratégias e fixando objetivos e metas para os diversos órgãos a elas vinculados. As 11 áreas de competências que assumem o *status* de vice-presidência são as seguintes: atendimento e distribuição; controle e risco; finanças; gestão de pessoas; governo; logística; pessoa física; pessoa jurídica; tecnologia da informação; gestão de ativos de terceiros; e fundos de governo e loterias. Os vice-presidentes responsáveis pelas duas últimas áreas não integram o Conselho Diretor e não respondem pelas demais atividades da CAIXA e deliberações desse colegiado.

Integram, ainda, a estrutura de governança da CAIXA oito órgãos colegiados estatutários: Conselho de gestão de ativos de terceiros; Conselho de fundos governamentais e loterias; Comitê de auditoria; Comitê de risco; Comitê de prevenção contra os crimes de lavagem de dinheiro; Comitê de compras e contratação; Comitê de avaliação de negócios e renegociação; e Comissão de ética. Cada um desses colegiados é composto por até cinco membros, indicados pela presidência da empresa e, no caso do Comitê de auditoria, pelo Conselho de Administração. Possuem caráter deliberativo, com a finalidade de fixar orientação superior no âmbito de sua atuação, inclusive aprovando os planos operacionais das vice-presidências a que estão associados.

Segundo a estrutura de governança corporativa, a gestão da CAIXA está organizada em três níveis: (i) *estratégico*, envolvendo o Conselho de Administração, a presidência e o Conselho Diretor; (ii) *executivo*, do qual participam a presidência, o Conselho Diretor, as duas vice-presidências e os dois comitês de Gestão de Ativos de Terceiros e de Fundos Governamentais (que não integram o Conselho Diretor); e (iii) *operacional*, a cargo das vice-presidências, individualmente, e de todas as unidades organizacionais vinculadas.

Por não fazer parte dos objetivos deste estudo, não se pretende analisar, em detalhes, a estrutura organizacional da CAIXA. O relato feito até aqui já permite visualizar, o sistema de governança da empresa, no nível das instâncias corporativas, possibilitando uma melhor

contextualização dos temas objeto da pesquisa, que serão apresentados ao longo da descrição deste caso. Cabe, no entanto, assinalar que a área de gestão de pessoas possui *status* de vice-presidência e integra o Conselho Diretor. Nessa condição, a visão e o posicionamento dos executivos de RH podem exercer forte influência nas decisões estratégicas sobre os negócios da CAIXA.

4.2.2 Processo estratégico da CAIXA

Nos últimos anos, tem sido grande o investimento realizado pela CAIXA no seu sistema de planejamento. Em 2004, a empresa inaugurou uma nova metodologia que possibilitou o envolvimento de um grande número de empregados nas discussões para a formulação do conteúdo da versão do planejamento estratégico para o ciclo 2004-2007. Esta prática, segundo os entrevistados, revelou-se muito bem sucedida uma vez que propiciou um amplo e rico processo interno de avaliação das estratégias da empresa. Resultou na formulação da estratégia corporativa para aquele período e implicou, também, a redefinição dos conteúdos da visão de futuro e dos desafios estratégicos da CAIXA, entre outras mudanças.

Essa metodologia continuou sendo aprimorada, e a CAIXA, diante da perspectiva de iniciar um novo ciclo de planejamento, empreendeu, em 2008, uma profunda reflexão sobre os direcionadores estratégicos estabelecidos nos planos vigentes, o que resultou na formulação de uma nova estratégia corporativa para o período 2009-2015. Isto implicou, dentre outras coisas, a adequação da missão, da visão de futuro, dos valores e dos desafios estratégicos à nova realidade da CAIXA, então pressionada pelas demandas crescentes do seu controlador – o Governo Federal – e pela competitividade, cada vez maior, do mercado financeiro⁶⁷. É oportuno tecer considerações sobre as mudanças de larga escala que ocorreram ao longo de 2008 e que impactaram, sobremaneira, o processo estratégico da empresa.

Os documentos internos a que se teve acesso, sobretudo os relatórios de administração e de sustentabilidade, apontam o ano de 2008 como o período de consolidação do novo modelo de gestão da CAIXA, cuja implantação havia sido iniciada no exercício anterior. O princípio balizador desse modelo foi definido no seguinte *slogan*: **Fazer o simples para fazer mais e melhor**. Para fazer valer este princípio, a empresa precisou se apropriar das melhores

---

⁶⁷ Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, exercício de 2008.

ferramentas e práticas de gestão existentes no mercado, adequando-as às suas especificidades. O resultado foi o aperfeiçoamento do processo decisório, o aprimoramento da gestão de pessoas, o ajustamento da arquitetura organizacional e o redesenho dos processos, de maneira a focar o cliente e melhorar a integração dos negócios. Tudo isso com o propósito de obter maior agilidade, competitividade e excelência no atendimento para a vasta e diversificada rede de clientes, fornecedores, colaboradores, instituições parceiras e demais *stakeholders* da empresa.

De um modo geral, esse modelo de gestão se baseia em quatro grandes eixos: (i) governança corporativa; (ii) sistema de planejamento, enfatizando a integração entre o Plano Estratégico e demais planos; (iii) avaliação de resultados (financeiros, econômicos, sociais e ambientais, sob a ótica da sustentabilidade); e (iv) arquitetura organizacional, que demandou a reconfiguração dos macroprocessos corporativos, hoje organizados em três níveis: macroprocessos de governança corporativa, macroprocessos de negócios e macroprocessos de suporte⁶⁸.

Não se objetiva, aqui, aprofundar a análise das transformações organizacionais que ocorreram na CAIXA. Importa, no entanto, deixar registrado que tanto o relato dos dirigentes quanto as informações contidas nos documentos internos consultados caracterizam esse processo como uma verdadeira revolução nos instrumentos e métodos de gestão que, até então, vinham sendo praticados. Residem aí os principais motivos que levaram a empresa a reformular, naquele ano, o seu Estatuto Social para adequá-lo a essa nova realidade. Nestas circunstâncias, a área de Gestão de Pessoas assumiu um papel estratégico, seja no mapeamento das novas competências profissionais requeridas, seja na capacitação dos colaboradores, preparando-os para os novos desafios. Tanto assim que a demanda por ações de educação realizadas pela Universidade Corporativa da CAIXA atingiu seu pico no ano de 2008, como será demonstrado em fase ulterior da descrição deste caso.

Esse movimento de mudanças criou um clima organizacional propício para que a CAIXA ampliasse o nível de envolvimento dos empregados no processo de elaboração do planejamento estratégico para o ciclo 2009-2015, que ocorreu em duas etapas. A primeira, a fase consultiva, teve como objetivo colher e processar as contribuições individuais e coletivas,

---

⁶⁸ Idem.

com vistas à formatação de uma proposta básica. Para tanto, foi promovida uma pesquisa eletrônica que abrangeu mais de 20 mil colaboradores (25% do quadro efetivo). Além disso, foram realizadas oficinas presenciais para debater e consolidar as sugestões levantadas, reunindo cerca de 800 pessoas, selecionadas de modo a considerar a ampla diversidade existente na empresa: geográfica, étnica, racial, de gênero, de negócios, de cargos (ou função ocupada) e de tempo de serviço. As sugestões consolidadas constituíram a referência básica para as discussões estratégicas promovidas pelo Conselho Diretor na segunda etapa do processo, que resultaram na elaboração de uma proposta de Plano Estratégico, depois aprovado e homologado pelo Conselho de Administração ⁶⁹.

Como já mencionado, o Plano Estratégico para o período 2009-2015 redefiniu os direcionadores estratégicos da empresa. Os elementos-chave desses balizadores são representados pela missão, pelos valores, pela visão de futuro e pelos objetivos estratégicos. Esses elementos estão apresentados nos Quadros 13 e 14.

Quadro 13 - Missão, valores e visão de futuro da CAIXA

MISSÃO	
Atuar na promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável do País, como instituição financeira, agente de políticas públicas e parceira estratégica do Estado brasileiro.	
VALORES	
- Sustentabilidade econômica, financeira e socioambiental; - Valorização do ser humano; - Respeito à diversidade; - Transparência e ética com o cliente; - Reconhecimento e valorização das pessoas que fazem a Caixa; - Eficiência e inovação nos serviços, produtos e processos.	
VISÃO DE FUTURO	
A Caixa será referência mundial como banco público integrado, rentável, socialmente responsável, eficiente, ágil, com permanente capacidade de renovação e consolidará sua posição como o banco da maioria dos brasileiros.	

FONTE: Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, exercício de 2009.

⁶⁹ Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, exercício de 2009.

Quadro 14 - Objetivos estratégicos da CAIXA

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS
- Consolidar-se como principal agente de políticas públicas do Governo Federal;   - Ampliar a participação no mercado de crédito e na captação de recursos;   - Ser referência de excelência no atendimento e ampliar a capacidade e as alternativas de distribuição;   - Ser reconhecida como uma das melhores empresas para trabalhar;   - Adequar e racionalizar processos e integrar áreas da empresa;   - Implementar soluções integradas de tecnologia da informação;   - Ser referencial como banco focado na Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e no apoio ao desenvolvimento regional sustentável.

FONTE: Relatório de Administração e Demonstrações Contábeis da CAIXA, exercício de 2010.

A estratégia corporativa da CAIXA, portanto, está expressa no Plano Estratégico para o período 2009-2015. Nele estão registradas as escolhas, definições e conclusões mais relevantes. É constituído pela missão, pelos valores e pela visão de futuro, que fornecem os parâmetros necessários à definição dos objetivos estratégicos. Define as responsabilidades das diversas áreas funcionais para o alcance das metas programadas. Expressa, ainda, as formas de articulação com os demais instrumentos de planejamento, de acompanhamento de procedimentos internos e de avaliação dos resultados da empresa. O Plano Estratégico desdobra-se, em *efeito cascata*, nas demais peças de planejamento da CAIXA: Plano Operacional, Plano de Negócios Participativo (contempla o planejamento de todas as superintendências) e Plano Integrado de Ação Regional (inclui o planejamento dos órgãos regionais).

4.2.3 A gestão de pessoas na CAIXA

A estrutura organizacional de RH segue a lógica adotada pela CAIXA para organizar suas áreas funcionais, que incorpora dois tipos órgãos: as unidades corporativas, compostas pelas vice-presidências e superintendências nacionais, com suas respectivas gerências nacionais, e as áreas operacionais, que contemplam as centralizadoras nacionais e regionais e as unidades regionais de sustentação aos negócios. Há, ainda, as superintendências regionais e a rede de agências, responsáveis pela ação negocial da empresa. A Figura 10 ilustra a estrutura organizacional da área de RH.

Figura 10 - Estrutura Organizacional da área de RH da CAIXA
 FONTE: Documento interno, A Estrutura Organizacional da Caixa Econômica.

Como se pode notar, à Vice-Presidência de Gestão de Pessoas se subordinam três Superintendências Nacionais.

A Superintendência Nacional de Administração de Pessoas, por intermédio de suas gerências nacionais, coordena as ações referentes ao dimensionamento e alocação da força de trabalho, gestão e execução orçamentária, gerenciamento e operação das relações de trabalho e obrigações trabalhistas, folha de pagamento, gerenciamento dos contratos de terceirização e demais serviços. Ligada a essa superintendência, há, ainda, a centralizadora nacional e as representações regionais, às quais compete dar suporte técnico aos gestores das unidades regionais e gerir os vários processos de RH.

A Superintendência Nacional de Responsabilidade Social Empresarial e de Relacionamento com o Empregado, por meio de suas gerências nacionais, é encarregada da gestão dos programas de natureza social da CAIXA, do monitoramento das políticas de meio ambiente e da elaboração do balanço social. Compete, ainda, a essa superintendência a formulação da estratégia de gestão de pessoas, a gestão do plano de cargos, carreira e remuneração, dos planos de sucessão e do clima organizacional, a coordenação do processo de negociação coletiva, a elaboração do código de ética e do regulamento de pessoal, entre outras atividades.

Por fim, a Superintendência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional que contempla duas gerências. A Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional, responsável pela proposição e implementação de políticas, ações e metodologias orientadas para o gerenciamento das competências humanas, a partir das quais são construídas as competências organizacionais. E a *Gerência Nacional de Educação Corporativa e Capacitação*, a quem compete propor, desenvolver e implementar soluções educacionais, visando à capacitação e desenvolvimento das competências profissionais da empresa. A rigor, equivale à própria Universidade Corporativa da CAIXA. Os temas que constituem o objeto empírico desta pesquisa – educação corporativa e competências – estão, portanto, inseridos na abrangência das macroatividades desta superintendência.

No que concerne à força de trabalho, no final de 2010, a CAIXA contava com um contingente de 83,2 empregados concursados, além 16 mil estagiários e aprendizes. Do total de empregados, 53% são homens, 70,2 % possuem formação superior completa (inclusive mestrado e doutorado) e 45% têm idade abaixo de 39 anos. A Tabela 6 apresenta empregados por sexo, nível de escolaridade e por idade.

Tabela 5 - Distribuição dos funcionários da CAIXA por sexo, escolaridade e idade.

FUNCIONÁRIOS	83.185	Homens (53%)
		Mulheres (47%)

Idade em anos	Percentual de funcionários	Escolaridade	Percentual de funcionários	Terceirizados 26,4 mil(*)
até 19	0,1%	Mestrado/doutorado	1,1%	
de 20 a 29	20,2%	Superior/pós-graduação	69,1%	
de 30 a 39	24,7%	Ensino médio	29,5%	
de 40 a 49	34,6%	Ensino fundamental	0,3%	
Acima de 50	20,4			

FONTE: Relatório de Administração e Demonstrações Contábeis Consolidadas da CAIXA, 2010.

(*) Contratados para os postos de vigilância, limpeza e manutenção, membros da brigada contra incêndio, copeiras, ascensoristas, carregadores, garagistas, garçons e operadores de máquinas copiadoras.

Os empregados da CAIXA são admitidos por concurso público e sujeitos ao regime da CLT. A relação empregatícia se caracteriza pela longevidade da carreira, ou seja, a grande maioria dos empregados ingressa na CAIXA por concurso e somente se desliga por motivo de aposentadoria. Os gerentes corporativos e técnicos que trabalham em RH são, de um modo geral, profissionais experientes na área, com vasto conhecimento prático adquirido na própria empresa. A atuação da área de RH é orientada pelo conceito de consultoria. Os clientes internos e/ou usuários de seus produtos são sempre consultados e envolvidos nas etapas de concepção e desenvolvimento de soluções para as demandas de RH. Nas áreas corporativas de gestão de pessoas trabalham cerca de 250 empregados.

A área de gestão de pessoas desenvolve suas ações de forma sintonizada com a estratégia corporativa da CAIXA. Do ponto de vista formal, o planejamento de RH acontece integradamente com o processo estratégico da empresa. Os executivos de RH participam ativamente das discussões que resultam na definição dos direcionadores estratégicos, seja ao nível do Conselho Diretor (nível estratégico), seja ao dos comitês, conselhos e comissões de apoio à gestão (nível executivo).

O resultado dessa participação, ou seja, a medida em que a visão de RH influencia, efetivamente, as decisões sobre os negócios da empresa, não pode ser avaliado por meio da

estratégia de pesquisa que foi utilizada neste estudo porque informações dessa natureza não são reveladas em entrevistas e/ou documentos internos. Entretanto, pode-se notar tanto no discurso institucional dos gerentes quanto nos documentos consultados que a área de RH desenvolve um esforço continuado no sentido de:

- Integrar as diversas funções de gestão de pessoas entre si (integração horizontal) e alinhar suas ações com a estratégia corporativa (alinhamento vertical), como preconiza o enfoque estratégico de RH, mencionado no capítulo que tratou do referencial teórico deste estudo;
- Fazer com que a visão de RH influencie as decisões estratégicas sobre os negócios da CAIXA, valendo-se da posição estratégica que a área ocupa na arquitetura organizacional da empresa.

4.2.3.1 Filosofia de RH da CAIXA

Os aspectos da filosofia de RH da CAIXA que serão tratados neste tópico estão associados ao processo de desenvolvimento das pessoas, pela relação intrínseca com os temas que constituem o objeto empírico deste estudo.

A CAIXA demonstra ter um grande orgulho do patrimônio humano que possui e do modo como “cuida das pessoas”. Em uma passagem do Relatório de Sustentabilidade referente ao ano de 2008 (p.39), está registrado o seguinte comentário em relação às pessoas: “[...] o quadro de funcionários reflete a riqueza da diversidade humana brasileira. [...] uma comunidade espalhada por todo o País. [...] Trata-se de pessoas de diferentes formação, raças, costumes e crenças, concentradas em grandes centros ou dispersas pelos rincões, mas que compartilham a missão de ajudar o País a melhorar por meio de seu trabalho cotidiano a serviço da CAIXA. Sem o comprometimento de tais pessoas, seria inviável para a Empresa dar conta de seus objetivos institucionais e empresariais”.

A CAIXA considera que investir na preservação desse patrimônio é um “dever corporativo”. Considera, também, que ajudar no desenvolvimento do ser humano, para que ele busque sua autorealização é um “destino institucional”. Essa dupla motivação faz com que a empresa adote uma filosofia de gestão de pessoas baseada no “diálogo, com respeito ao indivíduo e

estímulo permanente ao pleno aproveitamento do potencial do empregado”⁷⁰. É por isso que os elevados investimentos realizados nos programas de educação visam não somente formar profissionais melhor preparados, mas, sobretudo, formar cidadãos conscientes no contexto abrangente da sociedade brasileira. Mais do que como capital humano, os colaboradores devem aprender a se reconhecer como “construtores de um modelo de desenvolvimento sustentável, pautado pela ética, pela inclusão e pelo respeito ambiental”⁷¹.

Uma particularidade da filosofia de RH da CAIXA é o atrelamento das políticas e diretrizes aos valores corporativos. O Código de Ética, revisado em 2004, com a participação dos empregados, está baseado em cinco valores: respeito, honestidade, compromisso, transparência e reponsabilidade. Esses valores funcionam como balizadores para todas as ações organizacionais da empresa e expressam os princípios éticos universais e da boa governança. Quanto à gestão de pessoas, as seguintes premissas exemplificam como o valor respeito está presente nas políticas de RH.

- As pessoas da CAIXA são tratadas com ética, respeito, justiça, cortesia, igualdade e dignidade.
- Exige-se de dirigentes e empregados da CAIXA absoluto respeito pelo ser humano, pelo bem público, pela sociedade e pelo meio ambiente.
- A CAIXA repudia todas as atitudes de preconceitos relacionadas à origem, à raça, à cor, à idade, à religião, ao credo, à classe social, à incapacidade física e a qualquer outra forma de discriminação.
- A CAIXA preserva a dignidade dos dirigentes e dos empregados, em quaisquer circunstâncias, com a determinação de eliminar situações de provocação e constrangimento no ambiente de trabalho que diminuam o amor próprio e a sua integridade moral⁷².

Cabe mencionar que essas orientações se baseiam nos valores corporativos definidos na estratégia corporativa referente ao ciclo 2004-2007. Obviamente, continuam válidas até hoje, pela atualidade e pelo caráter universal dos princípios que as sustentam. No entanto, como o Plano Estratégico para o período 2009-2015 revisou os direcionadores estratégicos da CAIXA

---

⁷⁰ Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, exercício de 2008, p. 39.

⁷¹ Idem, p. 39.

⁷² Idem, p.8.

(missão, valores, visão de futuro e desafios estratégicos), as políticas e diretrizes de RH também passaram por um ajuste fino, para adequação à nova estratégia corporativa. Assim é que, ao se considerar os novos valores corporativos, as políticas e práticas de gestão de pessoas da CAIXA, hoje, estão sustentadas pelos seguintes pilares:

- Diálogo transparente;
- Respeito ao indivíduo;
- Respeito à diversidade;
- Estímulo constante ao desenvolvimento humano.

O estímulo ao desenvolvimento humano, portanto, constitui um “valor absoluto” para a CAIXA. Chama atenção, também, a ênfase especial atribuída à questão do respeito à diversidade. Esse tema já vinha sendo trabalho pela empresa desde o ano de 2004, quando criou o Programa Diversidade Caixa, para orientar políticas e desenvolver iniciativas no ambiente corporativo. No Plano Estratégico 2009-2015, a ênfase foi reforçada, mas não em prejuízo dos outros pilares. Assim, o respeito às diferenças individuais, particularmente, no ambiente de trabalho, tornou-se uma prioridade para a CAIXA, que desenvolve ações orientadas para sedimentar na cultura corporativa os princípios de valorização do ser humano e de tolerância nas relações pessoais e profissionais, para evitar a ocorrência dos chamados “assédios morais”.

A gestão da diversidade dedica atenção particular às questões relacionadas a gênero, raça, pessoas com deficiência, *gays*, *lésbicas*, entre outras. A fim de valorizar as ações afirmativas de forma integrada e envolver a totalidade dos colaboradores, o programa foi organizado por comissões nacionais temáticas. Em relação ao tema equidade de gênero, cada estado constitui sua própria comissão regional, com participantes eleitos localmente. Essas ações enfatizam dois princípios muito valorizados pela CAIXA: igualdade de oportunidade e tratamento equânime para todos os colaboradores⁷³.

No tocante a gênero, segundo os entrevistados, o estabelecimento de relações equânimes entre homens e mulheres, no ambiente de trabalho, tem sido objeto de atenção crescente por parte da CAIXA. Tanto assim que o percentual de participação das mulheres nos processos

---

⁷³ Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, exercício de 2009.

seletivos internos aumentou de 34,9%, em 2008, para 39,3%, em 2009. Mas o efeito maior foi observado no resultado desses processos: as mulheres representavam, em 2008, menos de 30% do total de aprovados; em 2009, o êxito feminino elevou-se para mais de 50%. Dois fatores contribuíram para esse resultado: (i) a mudança na composição das bancas de entrevistadores na fase de avaliação das competências, cujos membros foram divididos, equanimemente, entre homens e mulheres; (ii) a abolição do critério de indicações para ocupação de posições na empresa. Hoje, existe norma interna estabelecendo que os cargos e/ou funções serão preenchidos por meio de processo seletivo, o que favoreceu o incremento da participação feminina.

4.2.4 A gestão por competências na CAIXA

A implantação do modelo de gestão de pessoas por competências teve início no ano de 2000, coincidindo com a época em que as grandes empresas brasileiras se apropriavam dessa abordagem conceitual. Inicialmente, o modelo abrangia somente o nível estratégico: superintendentes nacionais e de negócios, gerentes nacionais e consultores técnicos. A partir de 2002, foi ampliado para alcançar os demais cargos comissionados dos segmentos gerencial, técnico e de assessoramento. Foram feitos ajustes no programa inicial e a CAIXA desenvolveu um esforço massivo de disseminação e internalização do modelo, por meio de diversos instrumentos: publicações internas, fôlderes, vídeos, ações educacionais, entre outros. A proposta da CAIXA, desde o princípio, foi extremamente ousada, como se pode notar pela amplitude da definição: “Modelo dinâmico que toma como referência a estratégia da empresa para direcionar as ações de recrutamento e seleção, treinamento e formação, gestão de carreira, desempenho e estabelecimento de parcerias, mediante a captação, retenção e o desenvolvimento de competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos”⁷⁴.

O modelo incorporava as duas dimensões da competência: organizacional (corporativa) e individual (das pessoas). As competências corporativas foram identificadas a partir dos direcionadores estratégicos da CAIXA, levando-se em conta o seguinte conceito: “Conjunto de qualificações e tecnologias da empresa, necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos. Caracterizam-se por serem de difícil imitação pelos concorrentes, por permitirem o acesso aos

---

⁷⁴ Documento interno, Gestão de Pessoas por Competências, Guia de Atuação, 2002, p.1.

mercados específicos atuais e futuros e por serem percebidas pelo cliente”⁷⁵. Como se pode notar, essa definição equivale ao conceito de competências essenciais, introduzido por Prahalad e Hammel (2000) e que, ainda hoje, constitui a principal referência teórica para a dimensão organizacional da competência. À época, a CAIXA identificou 17 competências corporativas⁷⁶, cujas definições eram sempre iniciadas com a palavra capacidade, seguida de verbos como planejar, criar, otimizar, estabelecer, administrar, incrementar, etc. A competência corporativa *gestão de riscos*, por exemplo, apresentava a seguinte definição: “Capacidade de administrar os riscos de crédito, de mercado, de conformidade, de imagem e operacional, de forma a eliminá-los ou minimizá-los”⁷⁷.

A partir das competências corporativas, foram identificadas as “competências das pessoas” – termo utilizado pela empresa para definir competência profissional ou individual. O conceito adotado para a dimensão individual das competências estava assim formulado: “Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram resultados para a organização e agregam valor à pessoa. Geram diferencial no desempenho da organização, são mensuráveis, treináveis, e observáveis, e independem da estrutura organizacional”⁷⁸. Este conceito combina a abordagem americana (variáveis de *input* – CHA) com a definição introduzida por Fleury e Fleury (2004) – agregação de valor econômico à empresa e de valor social ao indivíduo –, mencionadas no referencial teórico deste estudo.

As competências das pessoas foram descritas obedecendo à seguinte estrutura: um nome ou rótulo, uma definição sumária e os comportamentos orientados para a construção das competências corporativas. Na dimensão individual, foram identificadas 14 competências, vinculadas aos diversos grupos de cargos da Empresa⁷⁹. A competência *gestão de negócios*, por exemplo, apresentava a seguinte definição: “Capacidade para direcionar a

---

⁷⁵ Idem, p. 4.

⁷⁶ As 17 competências corporativas da CAIXA, em 2002, eram: Controle de custos operacionais; Controles e métricas; Exploração de oportunidades de negócios; Gestão de canais de distribuição; Gestão de clientes por segmento; Gestão de processos; Gestão de produtos por segmento; Gestão de recursos; Gestão de relações; Gestão de Risco; Gestão de saneamento e infraestrutura urbana; Gestão de transferência de benefícios; Inovação; Qualidade de atendimento; Sinergia; e Venda cruzada (extraído de Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Dicionário de Competências, 2002, p. 4-6).

⁷⁷ Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Dicionário de Competências, 2002, p.5.

⁷⁸ Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Guia de Atuação, 2002, p. 5.

⁷⁹ As 14 competências das pessoas da CAIXA, em 2002, eram: Controle de Gestão; Especialização; Gestão da Informação; Gestão da Mudança; Gestão de Clientes; Gestão de Negócios; Gestão de Pessoas; Gestão Social; Inovação; Negociação; Orientação ao Cliente; Orientação Estratégica; Orientação a Resultados e Trabalho em Equipe (extraído do Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Dicionário de Competências, 2002, p. 8).

comercialização dos produtos e serviços mais adequados a cada segmento de atuação, tendo em consideração critérios estratégicos de rentabilidade para a CAIXA”. Essa definição desdobrava-se em 21 comportamentos associados, escalonados em graus de complexidade com variação de 1 a 5⁸⁰.

Com base nesse conjunto de 14 competências foram selecionadas até seis para compor os perfis dos grupos de cargos. Para os superintendentes nacionais e gerentes nacionais, por exemplo, o perfil desejado abrangia cinco competências: orientação ao cliente, orientação estratégica, negociação, gestão da mudança e gestão de pessoas. Esse era o perfil de competência desejado para esse grupamento de cargos⁸¹. Algumas dessas competências integravam o perfil de outros cargos. No entanto, a diferenciação se dava por meio dos graus de complexidade exigidos dos comportamentos associados a cada competência.

Complementavam o modelo o mapeamento e a certificação das competências que, a rigor, correspondiam ao próprio processo de avaliação por múltiplas fontes. O mapeamento consistia na comparação do perfil de competências de cada grupo de cargos com o perfil do ocupante, para subsidiar o gestor e o próprio empregado na identificação do perfil final. O modelo incluía vários tipos de mapeamento: o automapeamento, realizado pelo próprio empregado; o mapeamento pelo gestor imediato; pelo subordinado (no caso da competência gestão de pessoas); e por vinculação técnica (apenas para algumas áreas)⁸².

Por sua vez, a certificação consistia na identificação dos *gaps* de competências para direcionar o desenvolvimento. Os *gaps* de desempenho representavam a diferença entre o grau mínimo recomendado da competência para o cargo e o grau certificado para o empregado. A certificação também identificava os desempenhos acima dos níveis recomendados. Nessa etapa, o gestor imediato e o empregado chegavam a um consenso sobre o real perfil de competências do empregado. Imediatamente após a certificação, o gestor e o empregado elaboravam o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. O resultado da certificação alimentava o Banco de Competências da Caixa⁸³.

---

⁸⁰ Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Dicionário de Competências, 2002, p.18.

⁸¹ Documento Interno, Gestão de Pessoas por Competências, Guia de Atuação, 2002, p. 8/9.

⁸² Idem, p. 11.

⁸³ Idem, p.12/14.

Aproximadamente, era assim que o modelo de gestão de pessoas por competências estava estruturado na CAIXA, no ano de 2002. Pode-se dizer que ele traduzia o pensamento, quase hegemônico, dos profissionais de RH, consultores e pesquisadores brasileiros, àquela época. Os resultados da sua aplicação logo começaram a aparecer. Em 2004, a avaliação apontou um grande *gap* na competência “gestão de pessoas”. A Universidade Corporativa precisou desenvolver um grande programa de capacitação, que abrangeu todos os gestores da empresa, para melhorar o desempenho nessa competência.

Ao longo dos últimos anos, a CAIXA foi aprimorando o seu modelo de competências, para ajustá-lo aos novos contextos que surgiam como decorrência das transformações organizacionais que empreendia e também para incorporar os avanços ocorridos no campo teórico e nas práticas adotadas no ambiente corporativo. Em 2006, a empresa resolveu utilizar a avaliação das competências para fins remuneratórios (nas carreiras técnicas e de assessoramento), porém teve que retroceder uma vez que os resultados não foram satisfatórios. Na opinião dos entrevistados, o modelo ainda não estava consolidado para esse tipo de uso, sobretudo pelo fato de trabalhar com avaliação de múltiplas fontes, em que, muitas vezes, “o relacionamento pesa mais que o comportamento”. Esse tipo de avaliação exige tempo de maturação e muita preparação dos avaliadores e avaliados, para que os resultados possam refletir melhor o desempenho efetivo dos empregados.

À época da pesquisa, estava sendo concluída uma grande reestruturação nas bases conceituais e na forma de operacionalização do modelo de competências. Apesar de grande parte da fundamentação teórico-conceitual utilizada no modelo original continuar válida, esse redesenho implicará profundas mudanças na sua estrutura. Isto porque, como mencionado em tópicos anteriores da descrição deste caso, nos anos de 2007 e 2008, a CAIXA implantou um novo modelo de gestão que implicou grandes transformações na sua arquitetura organizacional. O modelo de gestão de pessoas por competência precisou ser, então, reformulado para ajustar-se às novas orientações estratégicas e, também, ao processo de reordenamento das equipes de trabalho.

No que se refere à dimensão organizacional, a CAIXA fez uma ampla revisão da lista de 17 competências, identificadas anteriormente, reduzindo esse número para apenas sete. Elas foram identificadas a partir dos novos direcionadores estratégicos e retratam como a empresa é reconhecida ou necessita ser reconhecida no mercado, para alcançar seus objetivos/desafios

estratégicos. Para identificá-las, a CAIXA fez uso de diagnósticos organizacionais, de documentos estratégicos, de pesquisas junto à clientela e ao mercado concorrente e de *benchmarking* em outras entidades, com a participação de seus empregados. Refinou e adaptou o conceito dessas competências às suas novas exigências, já que, antes, usava como referência única a definição de competências essenciais introduzida por Prahalad e Hammel (2000). Atualmente, as sete competências corporativas da CAIXA são as seguintes:

- Gestão de relacionamentos: capacidade de estabelecer, desenvolver e manter relacionamentos institucionais com todos os segmentos da sociedade, para gerar oportunidades negociais e resultados sustentáveis;
- Inteligência em negócios complexos: capacidade de atuar em ambiente de negócios diversificados, disponibilizando soluções para tratamento de grandes volumes de dados, recursos e sistemas de informações;
- Desenvolvimento social: capacidade de atuar como agente de inclusão, transformação e desenvolvimento social, econômico e ambiental no âmbito local, regional e nacional;
- Gestão da marca: capacidade de gerir a marca CAIXA de forma a fortalecer a imagem e a credibilidade, segurança e apoio ao desenvolvimento nacional;
- Integração de negócios: capacidade de integrar os negócios, nas dimensões estratégica, executiva e operacional, para prover sinergia, e as ações organizacionais frente às demandas da sociedade;
- Capacidade de inovar e renovar: capacidade para criar, desenvolver e otimizar processos, produtos e serviços, com o objetivo de atender às crescentes expectativas e agilizar a entrega de valor ao cliente para incremento da capacidade competitiva e aumento de resultados;
- Mobilização: capacidade de mobilizar as pessoas da CAIXA para o alcance de objetivos percebidos como relevantes para o cumprimento de sua missão⁸⁴.

Como se pode notar, a CAIXA considera a capacidade de mobilização de seus empregados para o alcance de seus objetivos estratégicos como uma competência corporativa.

---

⁸⁴ Documento interno da CAIXA, disponibilizado pela Gerência Nacional de Educação Corporativa e Capacitação.

No que concerne às competências das pessoas, o conceito adotado continua baseado no CHA e na ideia de agregação de valor econômico à organização e de valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY, 2004). No entanto, pode-se notar que a CAIXA se apropriou, com mais clareza, do conceito de entrega proposto por Dutra (2002), tanto que, como será visto adiante, as competências são desdobradas em comportamentos de entrega. Além disso, a empresa mudou a sistemática de categorização das competências individuais, hoje classificadas em três diferentes tipos:

- *Competência fundamental*: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor ao indivíduo, independente do cargo e da área de atuação;
- *Competência gerencial*: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que agregam valor ao indivíduo ocupante de cargo em comissão de natureza gerencial e inerente à atuação do empregado;
- *Competência específica*: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que geram resultados para a organização e agregam valor ao indivíduo. São identificadas a partir de conhecimentos específicos que permitem diferencial qualitativo no desempenho do processo, estando diretamente ligadas à estratégia organizacional.

De acordo com a tipologia apresentada, as competências fundamentais são aquelas requeridas de todos os empregados da empresa, quaisquer que sejam seus cargos e áreas de trabalho. A CAIXA pretende trabalhar com cinco competências fundamentais, todas elas já identificadas e validadas: *orientação ao cliente/solicitante*, *orientação a resultados*, *trabalho em equipe*, *orientação ao interesse público* e *disposição para mudanças*. Elas são descritas em termos de comportamentos de entrega, sem distinção do grau de complexidade. A escala de avaliação utilizada é de frequência com diferencial semântico, ancorada nos pontos extremos: “não apresenta” e “apresenta sempre”. A quantidade de comportamentos de entrega varia de acordo com a competência e a certificação se dá na competência e não no grau.

Quanto às competências gerenciais, elas são relevantes para todos os empregados ocupantes de cargos/funções gratificadas do segmento gerencial, independente do nível ou da área de atuação, e seguem as mesmas regras estabelecidas para as competências fundamentais. A CAIXA está limitando esse grupo a três competências, que já foram identificadas e validadas: *gestão de pessoas*, *negociação* e *visão sistêmica*.

Por sua vez, as competências específicas são identificadas a partir das áreas funcionais da empresa, com base em suas macroatividades. São requeridas dos ocupantes de função de natureza técnica e dos ocupantes dos cargos efetivos que trabalham nas respectivas áreas. São descritas em termos de comportamentos de entrega, distribuídos em graus de complexidade que variam de 1 a 5. A quantidade de comportamentos de entrega por grau varia, de acordo com as especificidades de cada área funcional. Neste tipo de competência, o empregado é certificado no grau em que obtiver a pontuação máxima em todos os comportamentos. A CAIXA identifica apenas uma competência específica por área. A unidade organizacional básica, para efeito de mapeamento, é a gerência nacional, em todas as vice-presidências e macroáreas. Como atualmente existem 147 gerências nacionais na estrutura organizacional da empresa, haverá, no mínimo, 147 competências específicas. A rigor, essas competências estão associadas ao domínio técnico das atividades. No momento da pesquisa, estava sendo concluído o trabalho de mapeamento⁸⁵ e de validação desse conjunto de competências.

As competências corporativas constituem a referência principal para o mapeamento das competências das pessoas. E é por meio dessa conexão que se busca o seu alinhamento com a estratégia corporativa. O processo de identificação/mapeamento das competências das pessoas é conduzido pela Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional, utilizando uma metodologia própria. Tem início com uma pesquisa junto aos empregados, visando detectar o que, na opinião deles, agrega maior valor à organização e aos indivíduos. Essas informações são debatidas e consolidadas em grupos focais de levantamento e validação semântica.

No momento em que foi realizada a pesquisa, a avaliação de desempenho com base nas competências das pessoas estava suspensa. Segundo os entrevistados, a CAIXA pretende reativar esse sistema no decorrer do exercício de 2011, quando forem concluídas as mudanças que estão sendo feitas e o desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica que possibilite a gestão do desempenho de todos os empregados e dos planos de desenvolvimento individual (PDI). Atualmente, o desempenho dos empregados continua sendo avaliado, porém, por intermédio de outro sistema, que gera informações para subsidiar a promoção por mérito e

---

⁸⁵ O termo *mapeamento* foi utilizado pela CAIXA como sinônimo de avaliação de competências até o ano de 2006. A partir de então, teve seu âmbito restringido e passou a definir o processo que consiste na identificação das competências corporativas e profissionais.

que tem finalidade exclusivamente remuneratória. Por não corresponder ao propósito do presente estudo, este sistema não será aqui avaliado.

A CAIXA continuará adotando a sistemática de avaliação por múltiplas fontes: auto-avaliação, avaliação do gestor e avaliação da equipe ou dos pares. O peso de cada fonte ou grupo avaliador se diferencia em função da competência objeto de avaliação. Os empregados ocupantes de cargos ou funções gratificadas, ou não, serão sempre avaliados em pelo menos uma competência fundamental e na competência específica da sua área de atuação. Já o ocupante de cargo/função do segmento gerencial será avaliado em pelo menos uma competência fundamental e em uma gerencial. O ciclo de avaliação continuará sendo anual.

À época em que foi feita a pesquisa, a CAIXA utilizava as competências fundamentais e gerenciais, já mapeadas e validadas, para subsidiar os processos seletivos de recrutamento interno. Para tanto, utiliza a “entrevista por competências” (RABAGLIO, 2010), em que apresenta, com base nos comportamentos de entrega das competências requeridas para os cargos, uma série de questões para aferir o grau de proficiência do participante. O roteiro da entrevista considera somente as competências fundamentais, quando a seleção é para cargo técnico, e as competências gerenciais, quando o processo seletivo é para cargos de gestão. A Universidade Corporativa da Caixa também já vem utilizando esses dois tipos de competências para definir os conteúdos das ações educacionais.

Nos Quadros 15, 16 e 17, apresentados na sequência, consta um exemplo de cada tipo de competência individual definida pela CAIXA.

Quadro 15 - Competência fundamental CAIXA

NOME: TRABALHO EM EQUIPE
Definição:
- Capacidade e disposição para atuar de forma ética, colaborativa e em integração com diferentes áreas e pessoas, respeitando diferenças, compartilhando conhecimentos e conciliando interesses para a busca de resultados comuns.
Comportamentos de Entrega (alguns exemplos):
- Adota tratamento condizente com o Código de Ética da CAIXA no relacionamento com os colegas;   - Respeita as opiniões de outras pessoas, mesmo quando essas são diferentes das suas;   - Emite suas opiniões de forma clara e objetiva;   - Desempenha suas tarefas com responsabilidade no trabalho em equipe;   - Oferece e presta ajuda aos colegas espontaneamente;   - Compartilha conhecimentos que promovam a melhoria do desempenho da equipe e das áreas envolvidas;   - Reconhece a contribuição dos colegas nos resultados alcançados pela equipe;   - Concilia interesses entre pessoas e áreas para a busca de resultados comuns.

FONTE: Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional da CAIXA, set./10.

Quadro 16 - Competência gerencial CAIXA

Nome: Gestão de Pessoas
Definição:
- Capacidade e disposição para liderar, identificar talentos e contribuir para o desenvolvimento das pessoas, mediante a análise contínua das competências e da motivação de sua equipe, implementando, em conjunto com as pessoas, planos de ação adaptados às necessidades individuais e à melhoria do relacionamento interpessoal e dos resultados.
Comportamentos de Entrega (alguns exemplos):
- Adota tratamento condizente com o Código de Ética da CAIXA no relacionamento com os colegas.   - Esclarece a relação entre os objetivos da área e a Missão, Visão e os Desafios Estratégicos da Caixa.   - Distribui tarefas de acordo com as capacidades e habilidades dos membros da equipe.   - Delega atribuições fornecendo autonomia e os recursos necessários.

FONTE: Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional da CAIXA, set./10.

Quadro 17 - Competência específica CAIXA

NOME: EDUCAÇÃO CORPORATIVA Área: Gerência Nacional de Educação Corporativa	
Definição:	
- Domínio e aplicação de teorias, conhecimentos e estratégias educacionais visando à capacitação e desenvolvimento de pessoas, alinhados ao planejamento estratégico da CAIXA, para maximizar os resultados empresariais.	
Comportamentos de Entrega (alguns exemplos):	
Grau 1 - Diferencia os conceitos de desenvolvimento e treinamento. - Indica os fundamentos do modelo pedagógico. Grau 2 - Descreve metodologias e estratégias de aprendizagem. - Relaciona os benefícios das soluções educacionais aos objetivos estratégicos da CAIXA. - Propõe alterações nas normas, padrões e procedimentos da educação corporativa. Grau 3 - Acompanha o desenvolvimento ou implantação da solução com o intuito de alcançar os resultados esperados. - Sugere novos modelos e metodologias para melhoria do processo de educação corporativa. - Fornece subsídios técnicos e informações para definição de estratégias ou prestação de contas. Grau 4 - Mantém relação com fornecedores a fim de cumprir os aspectos contratuais firmados entre as partes. - Propõe medidas corretivas ou melhorias às soluções implementadas, quando necessário. - Aplica os fundamentos de desenho instrucional. Grau 5 - Planeja soluções educacionais considerando as diretrizes da CAIXA. - Coordena grupos de trabalho, quando demandado. - Negocia soluções a serem desenvolvidas e os respectivos indicadores de resultados, considerando a análise do contexto. - Prospecta tendências de mercado em educação corporativa, buscando soluções aplicáveis à realidade da CAIXA. - Desenvolve soluções inovadoras em educação corporativa.	

FONTE: Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional da CAIXA, set./10.

4.2.5 A educação corporativa na CAIXA

A Universidade Corporativa da Caixa Econômica (Universidade CAIXA) iniciou suas atividades em janeiro de 2001, inaugurando um novo ciclo na história do processo educacional da empresa. A tradicional área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) evoluía para uma nova dinâmica de aprendizagem, baseada na “[...] relevância da ação educativa para a construção de mentes críticas, criativas e, sobretudo, capazes de estabelecer paralelos entre o conhecimento e a prática vigente na Empresa”⁸⁶. Essa nova maneira de pensar a educação resultou de um trabalho iniciado em 1996, quando foi desenvolvido um amplo programa de disseminação e reflexão sobre a importância do desenvolvimento profissional e da empregabilidade, alicerçado em três grandes eixos: (i) a atuação dos gestores como líderes educadores; (ii) a corresponsabilidade do empregado pelo seu desenvolvimento profissional; e (iii) foco na gestão de resultados sustentáveis⁸⁷.

Além de introduzir novos elementos na cultura organizacional, o programa deu o *start* para a reorganização do modelo de T&D que vinha sendo adotado. Foi definida uma nova forma de organização dos conteúdos das ações educativas, com o objetivo de se obter um maior alinhamento delas com os perfis profissionais requeridos e, também, de reforçar os aspectos relacionados aos comportamentos e atitudes dos empregados. Assim, a CAIXA passou a enfatizar temas como: agilidade nas decisões, disposição para aprender, proatividade e assertividade, flexibilidade e adaptabilidade, postura empreendedora e coerente com a missão da empresa e corresponsabilidade por resultados empresariais, entre outros.

O programa incorporou a ideia de aprendizagem contínua, ou seja, algo que ocorre ao longo de toda carreira, para estimular o desenvolvimento de perfis profissionais coerentes com as demandas da empresa e do mercado de trabalho. Além disso, incentivou a apropriação de tecnologias educacionais mais avançadas, para diversificar as metodologias didáticas que a CAIXA utilizava e, também, para ampliar as possibilidades de atendimento a um maior número de empregados, com as ações de treinamento (ALMEIDA e ANDRADE, 2005). Os resultados obtidos facilitaram o processo de transição do T&D tradicional para o novo modelo

---

⁸⁶ Documento Interno, A Universidade CAIXA, 2010, p.1.

⁸⁷ O conceito de resultados sustentáveis adotado pela CAIXA é o seguinte: “resultados que garantem a competitividade da Empresa e são obtidos por meio da capacidade de aliar os aspectos socioambientais aos econômicos, integrando-os aos produtos e serviços ofertados aos clientes, assegurando uma atuação economicamente viável, socialmente justa, ambientalmente correta e culturalmente aceita, de forma a garantir o fortalecimento e a perenidade da Caixa. Sua busca é pautada na missão e nos valores expressos da Empresa” (Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p. 36).

de educação e aprendizagem corporativa, cujas características principais são: o alinhamento das ações educacionais com a estratégia corporativa e o foco no desenvolvimento das competências profissionais dos empregados.

Em 2004, com base em avaliações e diagnósticos realizados, foram feitos os primeiros ajustes no modelo educacional originalmente adotado pela CAIXA. Dois desses ajustes merecem ser destacados pelo impacto que causaram na atuação da universidade: (i) a melhoria da consistência e da qualidade didático-pedagógica das ações educacionais, promovendo o seu alinhamento com o modelo de gestão de pessoas por competências implantado na empresa; e (ii) a construção de um modelo pedagógico que passou a constituir o eixo balizador das ações educativas desenvolvidas pela universidade. Por conta do trabalho realizado nos primeiros quatro anos de funcionamento, a Universidade CAIXA foi agraciada, em outubro de 2004, com o “Prêmio Interamericano de Responsabilidade Corporativa nas Américas”, concedido pela Organização dos Estados Americanos – OEA, em reconhecimento a projetos organizados por empresas públicas e privadas que empregam o uso intensivo de tecnologia da informação para o desenvolvimento de suas ações educacionais (ALMEIDA e ANDRADE, 2005).

Um conjunto de direcionadores, estabelecidos em conformidade com a estratégia corporativa da empresa, orienta, atualmente, a atuação da Universidade CAIXA. Os elementos que compõem esses direcionadores estão expressos na missão, na visão de futuro, nos papéis, nas premissas e nas políticas da universidade. Os três primeiros elementos estão explicitados no Quadro 18.

Quadro 18 - Missão, visão de futuro e papéis da Universidade CAIXA

MISSÃO
Promover a educação e a aprendizagem dos empregados e parceiros estratégicos para a realização da missão da CAIXA.
VISÃO DE FUTURO – 2015
A Universidade CAIXA será reconhecida como espaço de produção e disseminação de saberes para o corpo funcional e parceiros estratégicos, de forma a contribuir para a promoção da cidadania e o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira.
PAPÉIS
Educador: desenvolver e aplicar estratégias e ferramentas para a aprendizagem permanente e contínua.   Integrador: converter capacidades individuais em organizacionais e sociais, por meio da promoção e disseminação de conhecimentos e práticas, fortalecendo a CAIXA como Banco Público que fomenta o desenvolvimento social e econômico do País.   Inovador: explorar diferentes maneiras de disseminar e compartilhar saberes para melhorar o desempenho nos negócios e estimular a produção coletiva de conhecimentos.   Transformador: contribuir por meio da educação para a realização de resultados sustentáveis que impactem de forma positiva na qualidade de vida da sociedade.

FONTE: Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p.2

O quarto elemento dos direcionadores estratégicos da Universidade CAIXA é composto de um conjunto de 15 premissas, que dão forma a sua atuação e fundamentam as ações de educação corporativa. Essas premissas derivam da estratégia corporativa da empresa e, *grosso modo*, enfatizam os seguintes aspectos: (i) a valorização e desenvolvimento contínuo dos colaboradores e a valorização do trabalho em equipe, da cooperação, da transparência, dos valores éticos, etc.; (ii) o reconhecimento de que a aprendizagem se consolida na interação entre as pessoas e situações vivenciadas no trabalho cotidiano; (iii) a educação corporativa agrega valor aos resultados dos negócios; e (iv) as ações educativas devem orientar-se para o desenvolvimento das competências individuais e coletivas que sustentam as competências corporativas. O conjunto completo de premissas consta do Quadro 19 apresentado a seguir.

Quadro 19 - Premissas da Educação Corporativa da CAIXA

PREMISSAS	
- A contribuição para o fortalecimento do papel da CAIXA como agente governamental estratégico na implementação de políticas públicas. - A valorização, o desenvolvimento contínuo e a profissionalização dos colaboradores internos, de forma integrada com os objetivos organizacionais. - A valorização, em todos os níveis da CAIXA, da cooperação, da integração, da transparência nas ações, da atuação em equipe, do espírito público e da gestão de pessoas. - O reconhecimento e a valorização de cada colaborador interno, inclusive daquele em vias de aposentar-se, favorecendo a qualidade de vida. - O aproveitamento e o desenvolvimento do saber, dos aspectos culturais desejáveis e da experiência individual e das equipes da CAIXA, no processo de reconstrução cultural e formação de opinião. - O reconhecimento de que aprender é um processo contínuo e de que é na interação entre as pessoas e situações vivenciadas no dia a dia que se consolida o aprendizado. - O estabelecimento de um sistema de deveres e direitos mútuos – Empresa e empregado – em relação às ações de desenvolvimento. - A valorização dos parceiros da CAIXA e a participação mais direta na sua profissionalização.	- A contribuição para o aumento da produtividade e melhoria dos serviços sociais prestados aos cidadãos. - A contribuição para a sedimentação da conduta de transparência e do respeito a todos os agentes envolvidos no âmbito de atuação da Empresa. - O favorecimento do equilíbrio econômico-financeiro-social e da sustentação do negócio da Empresa. - A preservação dos valores éticos da sociedade em todos os negócios e áreas de atuação da CAIXA. - O desenvolvimento das competências individuais e coletivas que sustentem as competências essenciais da CAIXA e garantam resultados sustentáveis. - O desenvolvimento de competências e sua efetividade dentro de um contexto educacional que estimule o espírito crítico, criativo e empreendedor e respeite a autonomia dos sujeitos. - A busca da excelência em gestão pública, por meio do desenvolvimento de lideranças mobilizadoras de pessoas e equipes, para o alcance de metas organizacionais sustentáveis e para a implantação de soluções inovadoras.

FONTE: Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p.32-33.

O quinto elemento que integra os direcionadores estratégicos contempla as políticas de educação corporativa, por meio das quais a Universidade CAIXA busca o alinhamento com os objetivos estratégicos da empresa, que constituem o referencial básico para o estabelecimento das práticas educativas. Entre outros aspectos, as políticas enfatizam a valorização do processo educativo como estratégia de desenvolvimento profissional, a

valorização das competências das pessoas, o reconhecimento do exercício da liderança educadora e das atividades de instrutoria e tutoria, como relevantes para a educação corporativa. Essas políticas constam do Quadro 20.

Quadro 20 - Políticas de educação corporativa da CAIXA

POLÍTICAS
Política I: A CAIXA reconhece o processo de educação corporativa como estratégia de crescimento profissional e prioriza o investimento contínuo em ações de desenvolvimento integradas com seus objetivos estratégicos.   Política II: a CAIXA estimula o desenvolvimento permanente da sua cadeia de valor como forma de valorizar a competência e a profissionalização e fortalecer a responsabilidade social, inclusive, apoiando projetos culturais.   Política III: A CAIXA reconhece o exercício da liderança educadora como prática essencial na gestão de pessoas.   Política IV: A atividade de instrutoria/tutoria é considerada de alta relevância e prioridade para o processo de educação corporativa na CAIXA.   Projeto V: A CAIXA considera imprescindível a capacitação do empregado para o desempenho de suas atribuições profissionais.

FONTE: Documento Interno, Modelo Pedagógico da CAIXA, 2010, p. 34.

A leitura dos direcionadores estratégicos da Universidade CAIXA chama atenção para o cuidado que a empresa teve em posicionar a educação corporativa como uma função estratégica de gestão de pessoas, indispensável à obtenção de resultados empresariais sustentáveis. Eles revelam que a CAIXA reconhece a educação corporativa como um recurso agregador de valor para a organização e, ao mesmo tempo, essencial para o crescimento e desenvolvimento profissional dos empregados. Revelam, também, que os produtos da educação corporativa são os contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências profissionais. Embora o foco seja os colaboradores internos e os parceiros estratégicos, a educação corporativa transcende os limites internos da organização, na medida em que está declarado na visão de futuro da Universidade CAIXA que a produção e a disseminação de saberes⁸⁸ objetivam, também, “contribuir para a promoção da cidadania e do desenvolvimento da sociedade brasileira”. Ao explicitar os direcionadores estratégicos dessa forma, a empresa sinaliza que a universidade deve atuar em sintonia com a estratégia corporativa, ampliando o

⁸⁸ A Caixa considera *saber* tudo “que se refere tanto a conhecimentos e técnicas, quanto a comportamentos, valores, atitudes, enfim, tudo o que configura a cultura humana, passível de ser apropriada pela educação” (Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p 36).

alcance e a natureza da educação e da aprendizagem organizacional, como apontam os autores que abordam esse tema, citados no referencial teórico deste estudo.

4.2.5.1 Formato institucional da Universidade Caixa

A Universidade Corporativa da CAIXA está inserida na estrutura organizacional da Vice-Presidência de Gestão de Pessoas, mais precisamente no âmbito da Superintendência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional. Do ponto de vista formal, as funções de educação corporativa são desempenhadas pela Gerência Nacional de Educação Corporativa e Capacitação. Porém, todo material institucional de disseminação e divulgação dos programas e ações educativas utiliza a denominação de “Universidade CAIXA”, amplamente reconhecida pelos públicos interno e externo.

A estrutura organizacional da Universidade CAIXA é composta de sete gerências internas que, segundo a terminologia utilizada pela empresa para denominar suas unidades organizacionais, recebem o nome de “gerências executivas”. Funcionam integradamente no mesmo espaço físico e, de um modo geral, são responsáveis pelas seguintes atividades:

- Padrões e Planejamento: define padrões e normas, administra o orçamento de educação e gerencia espaços físicos onde são realizadas as ações educativas, entre outras atividades; também acompanha os planos operacionais da CAIXA que subsidiam o planejamento da universidade;
- Ambiência de Tecnologia da Informação (TI): viabiliza o ambiente de TI da Universidade CAIXA e define soluções para o processo de educação corporativa;
- Desenvolvimento de Ações Educacionais Presenciais: desenvolve, atualiza e elabora estratégia de implementação de ações educacionais presenciais, realiza diagnósticos e gere os conteúdos das ações educativas presenciais e mistas;
- Desenvolvimento de Ações Educacionais a Distância (EAD): desenvolve, atualiza e elabora estratégias de implementação das ações educacionais a distância, gere o Portal da Universidade CAIXA e acompanha as trilhas de desenvolvimento;
- Gestão de Ações Educacionais: realiza a estratégia de execução das ações educacionais, negociando a liberação dos mediadores de aprendizagem (instrutores e tutores) e do

público-alvo, avalia as ações educacionais e gerencia o banco de mediadores da Universidade CAIXA;

- Parcerias Internas e Externas: estabelece parcerias com entidades externas, executa projetos especiais (ciclo de palestras, salas de estudo, etc.) e gere arquivos de memória da universidade, incluindo a elaboração de fôlderes e publicações;
- Certificações: desenvolve a estratégia e o material didático das certificações de conhecimentos, interage com as áreas para definir o conteúdo e escopo das certificações e acompanha e orienta o processo de certificações externas.

Sob a ótica do público-alvo prioritário – os colaboradores internos – a estrutura formal da área de educação corporativa, acima descrita, é completamente transparente. Dito de outro modo, aos empregados interessa mais conhecer as soluções educacionais disponibilizadas e para quem e a quem se destinam. Por isso, no Portal da Universidade CAIXA as ações educacionais ⁸⁹ estão organizadas em *escolas temáticas*, estruturadas em função dos vários segmentos de conteúdo e de público. A rigor, essa organização em escolas configura uma estrutura virtual paralela, por intermédio da qual os empregados podem se orientar melhor na construção de seus planos de desenvolvimento profissional. As sete escolas que compõem o modelo de organização das ações educacionais desenvolvidas pela Universidade CAIXAa serão apresentadas a seguir.

- *Escola de Gestão Organizacional e de Pessoas*: agrupa as ações educacionais orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à gestão de processos e de pessoas. Foca os conteúdos básicos essenciais ao desempenho profissional, com ênfase nos valores que pautam a atuação da empresa, e na valorização do indivíduo. Abrange as seguintes áreas temáticas: administração e liderança, fundamentos de gestão, cultura organizacional, comunicação, negociação, ergonomia, qualidade de vida no trabalho, atendimento, conhecimentos bancários básicos, entre outras.
- *Escola de Desenvolvimento Urbano e Habitação*: agrupa as ações educativas, voltadas para o desenvolvimento das competências necessárias aos negócios relacionados às

---

⁸⁹ A Caixa conceitua *ação educacional* como “processo aplicado de maneira sistemática e organizada, por meio do qual se pretende que as pessoas aprendam conhecimentos específicos, adquiram habilidades e modifiquem atitudes e/ou comportamentos, em função de objetivos definidos” (Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p.35).

operações de crédito imobiliário e desenvolvimento urbano, com foco nos assuntos que dizem respeito à habitação, saneamento, infraestrutura e melhorias urbanas.

- *Escola de Crédito, Mercado Financeiro e Serviços Bancários*: contempla as ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências requeridas pela gestão e realização de serviços financeiros, nas agências e unidades da CAIXA. Fazem parte desta escola três núcleos especializados: Controle de Risco; Penhor e Loterias; e Relações Internacionais.
- *Escola de Responsabilidade Social Empresarial e Cidadania*: incorpora as ações educativas voltadas para o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade social empresarial e à cidadania, visando a valorização do ser humano nas dimensões interna (empregados) e externa (clientes).
- *Escola de Programas e Fundos Sociais*: agrupa as ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências necessárias à operacionalização dos produtos e serviços sociais, tais como: FIES, FGTS, PIS, Bolsa-Família, Seguro-desemprego, Bolsa-Escola, dentre outros.
- *Escola de Tecnologia da Informação (TI)*: reúne as ações educacionais voltadas para as diversas áreas de TI, destinadas aos empregados alocados na área da Vice-Presidência de TI e, quando necessário, a todos os empregados da empresa.
- *Escola de Advocacia*: agrupa as ações educacionais destinadas à capacitação e ao aperfeiçoamento dos profissionais da área jurídica ⁹⁰.

À época da pesquisa, trabalhavam na Universidade CAIXA 56 funcionários, entre gerentes, especialistas, consultores internos, assistentes e técnicos bancários. Pela dimensão da empresa, que, em dezembro de 2010, contava com um quadro efetivo de aproximadamente 83 mil empregados, distribuídos em todo o território nacional, pode-se considerar a área de educação corporativa bastante enxuta. A forma de organizar o trabalho é, essencialmente, por projetos. Há pouca rotina e os profissionais da universidade não se envolvem com as atividades meramente executivas. A execução das ações educativas ocorre de maneira descentralizada, por intermédio das representações regionais onde estão alocados profissionais preparados para o exercício dessas atividades.

---

⁹⁰ Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p. 15-17.

Desde 2005, a Universidade CAIXA dispõe de um *campus* físico na cidade de São Paulo, com salas de aula, laboratórios de informática, auditório e salas de apoio para instrutores. Em janeiro de 2011, por ocasião dos eventos comemorativos dos 10 anos da universidade e dos 150 anos da CAIXA foi inaugurado o *campus* de Brasília, com características semelhantes ao de São Paulo. Como esses *campi* não são suficientes para atender às demandas de espaço físico, frequentemente a empresa utiliza espaços contratados junto à rede hoteleira.

4.2.5.2 Modelo pedagógico da Universidade CAIXA

Segundo consta nos documentos institucionais a que se teve acesso, a Universidade CAIXA foi a primeira universidade corporativa do País a adotar um modelo pedagógico para orientar suas ações. Esse modelo, implantado no ano de 2004, estabelece as bases conceituais para o processo de ensino-aprendizagem na empresa e define a sistemática de formação e capacitação técnico-profissional dos empregados. Explicita, também, a concepção de homem e de desenvolvimento humano, os eixos educacionais, a estrutura pedagógica e curricular, os agentes envolvidos, a concepção metodológica das soluções de aprendizagem, a forma de organização das ações educacionais e as premissas e políticas de educação corporativa.

A descrição do modelo pedagógico feita aqui não seguirá a mesma sequência de apresentação que consta no documento oficial da Universidade CAIXA. Isto porque, como o método de pesquisa deste estudo definiu uma estrutura genérica para orientar o relato dos casos, o modelo será descrito segundo a lógica dessa estrutura, para facilitar as comparações dos resultados finais da pesquisa. Por essa razão, as premissas e políticas de educação corporativa, bem como a forma de organização das ações educacionais (escolas), já foram apresentadas em tópicos anteriores. Os demais elementos do modelo serão descritos neste tópico e nos próximos.

De acordo com os entrevistados, a construção do modelo pedagógico, ao mesmo tempo em que aportou um referencial teórico e metodológico para a Universidade CAIXA, facilitou a convergência das ações educacionais corporativas para o direcionamento estratégico da empresa. Em 2010, foram feitos alguns ajustes nos pressupostos que embasam o modelo, para adequá-lo ao novo contexto organizacional derivado do planejamento estratégico definido para o ciclo 2009-2015.

O processo de construção e atualização do modelo pedagógico da Universidade CAIXA teve por influência as dimensões fundamentais de aprendizagem propostas por Delors (1999), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Tendo como pano de fundo essas dimensões de aprendizagem, a Universidade CAIXA assume o pressuposto de que o empregado precisa desenvolver suas competências para conquistar e ampliar seu espaço ocupacional, dentro e fora da empresa, para que possa contribuir para os resultados empresariais. Deriva desse pressuposto, o compromisso assumido pela CAIXA no sentido de viabilizar espaços de aprendizagem em que “[...] as trocas interativas promovam novos desafios para o empregado, levando-o à construção ativa de conhecimentos e de novas competências. Essa visão busca promover aprendizagens que, inseridas na realidade do aprendiz, tenham significado e encontrem respaldo na experiência por ele vivida”⁹¹.

A partir dessa percepção, a Universidade CAIXA estabeleceu que a essência do modelo pedagógico se baseia na “concepção interacionista” da educação, que “ênfatisa o desenvolvimento dos indivíduos pela interação, incentiva o pensamento crítico e inovador, valoriza o aprendiz como centro do processo de aprendizagem e adota os princípios da aprendizagem significativa”⁹². Para fundamentar conceitualmente o modelo e entender melhor a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, a Universidade CAIXA se apoiou no pensamento de educadores clássicos, alinhados à concepção interacionista do desenvolvimento humano, entre os quais se destacam Vygotsky (1984), Paulo Freire (1996), Carl Rogers (1992) e Ausubel (1968).

Pode-se inferir, portanto, que, da perspectiva da concepção do desenvolvimento humano, o modelo pedagógico adotado pela Universidade CAIXA é centrado no aprendiz, na aprendizagem significativa (inserida na realidade do aprendiz) e no desenvolvimento de competências profissionais. Pressupõe que o processo ensino-aprendizagem pode ser otimizado quando o agente educador propicia as condições para que ocorra uma ação comunicativa e interativa entre os indivíduos.

---

⁹¹ Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p.9.

⁹² Idem, p. 9.

4.2.5.3 Eixos educacionais da Universidade CAIXA

A Universidade CAIXA idealiza e desenvolve as ações educativas baseada em três eixos ou dimensões de conteúdos: (i) *fundamental CAIXA*; (ii) *fundamental gerencial, técnico e assessoramento*; e (iii) *conteúdos temáticos*: governança, negócios e suporte aos negócios. Ao estabelecer essas dimensões de conteúdo, a Universidade CAIXA consegue obter “uma maior interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, atribuindo-se a mesma relevância a todos os conteúdos, visto que são meios para o desenvolvimento de competências críticas para o desempenho profissional”⁹³.

A dimensão fundamental CAIXA contempla os conteúdos básicos que orientam a atuação dos empregados no âmbito da empresa ou fora dela. Foca o desenvolvimento da cidadania e das competências profissionais que promovam a integração e o alinhamento corporativos. Por isso, as ações educativas, nessa dimensão, enfatizam temas que contribuam para o entendimento e fortalecimento da identidade e da imagem institucional da empresa junto a sua cadeia de valor: missão, visão, valores, cultura organizacional, ética, qualidade de vida no trabalho, controles internos, relações com o governo, relações com clientes, fornecedores e concorrentes, responsabilidade social, promoção da cidadania.

Quanto à dimensão fundamental gerencial, técnico e assessoramento, os conteúdos abrangidos estão relacionados com a gestão de negócios e de equipes e com o desenvolvimento de empregados que realizam atividades técnicas e de assessoramento. Por último, a dimensão conteúdos temáticos abrange os conhecimentos críticos nas áreas de governança, negócios e suporte aos negócios, indispensáveis à obtenção de resultados empresariais, que configuram os macroprocessos corporativos da CAIXA⁹⁴.

A organização das ações educacionais corporativas em função dos eixos de conteúdos promoveu o alinhamento e a integração dessas ações com o modelo de gestão por competências da empresa. Como mencionado anteriormente, a tipologia de competências adotada pela CAIXA categoriza as competências individuais como: fundamentais, gerenciais e específicas.

---

⁹³ Idem, p. 12.

⁹⁴ Idem, p. 14.

Além das ações educacionais desenvolvidas internamente, a Universidade CAIXA incentiva a participação dos empregados em programas de educação ampliada, com foco na formação graduada, em cursos sequenciais equivalentes a nível superior, extensões universitárias, pós-graduação (*stricto e lato sensu*), formação de instrutores e tutores, eventos externos e idiomas estrangeiros. Esses programas são contratados diretamente no mercado ou, quando necessário, desenvolvidos em parceria com instituições especializadas, para adequá-los às necessidades da empresa.

É, portanto, por meio desses eixos educacionais que a Universidade CAIXA consolida a formação dos profissionais da empresa, assegurando que eles possam trilhar os percursos formativos orientados para o desenvolvimento das competências profissionais demandadas pela organização.

4.2.5.4 Dinâmica de funcionamento da Universidade CAIXA

As ações educacionais – presenciais, mistas ou a distância – são planejadas e desenvolvidas pela Universidade CAIXA, a partir das demandas específicas das diversas áreas funcionais. Atualmente, a universidade recebe *inputs* dos diagnósticos realizados pela Gerência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional, responsável pelo modelo de gestão de pessoas por competências e por ela própria, quando surgem as demandas das áreas clientes. Essas demandas, geralmente, têm origem em novas orientações estratégicas, mudanças de processos, mudanças na legislação, lançamento de novos produtos e/ou serviços, *gaps* de desempenho, necessidade de melhoria dos resultados empresariais, problemas específicos das áreas funcionais, entre outros motivos.

Diante da existência de uma situação-problema para a qual se supõe que uma ação educacional seja a solução, a Universidade CAIXA realiza uma análise bastante criteriosa da demanda, utilizando, para isso, um instrumento denominado “projeto didático-pedagógico das ações educacionais”. A finalidade deste instrumento é orientar o desenvolvimento das ações e assegurar o seu alinhamento com os princípios e fundamentos do modelo pedagógico. As etapas do projeto didático são: o diagnóstico, a proposta de ação educacional, o plano didático da ação educacional e a estratégia de implementação ⁹⁵.

---

⁹⁵ Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p.26.

Por meio do diagnóstico, a situação-problema é analisada em profundidade para que se possa, ao final, decidir pelo desenvolvimento ou não de uma ação educacional. Esse procedimento inclui: a análise do contexto que originou a demanda, com base no Plano Estratégico e nos planos operacionais; a identificação dos desafios a serem superados; a explicitação das competências profissionais a serem desenvolvidas; a identificação do público-alvo; os resultados esperados; e os indicadores para posterior avaliação.

Quando o resultado do diagnóstico aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma ação educativa, elabora-se a “proposta de ação educacional”, que contempla os seguintes elementos: meta de aprendizagem⁹⁶, objetivos e descrição da ação educacional, metodologia, carga horária estimada, orçamento, análise da relação custo x benefício, definição dos indicadores de avaliação, entre outros.

A etapa seguinte é a construção do “plano didático da ação educacional”, que detalha o conteúdo a ser ministrado e a estratégia de aprendizagem que será utilizada na ação educacional. Este plano é elaborado pelos profissionais da universidade e a CAIXA construiu um modelo que contempla os seguintes elementos: metodologia (a distância, presencial ou mista); especificação da escola temática a qual a ação se vincula; estrutura curricular (módulo, curso, programa temático, nível do conteúdo – básico ou especializado); mediador (instrutor, tutor ou os dois); público-alvo; carga horária total; competências profissionais abrangidas; meta de aprendizagem; objetivos da ação educacional; unidades de conteúdo e objetivos de cada unidade; estratégia de aprendizagem (exposição dialogada, técnicas de grupo, jogos, estudos de caso, etc.) e recursos didáticos necessários para realizá-la; domínio da aprendizagem – taxonomia de Bloom⁹⁷; bibliografia; níveis de avaliação e instrumentos a serem utilizados⁹⁸.

A Universidade CAIXA considera o plano didático essencial para o desenvolvimento de uma ação educacional, pela sua funcionalidade, sobretudo nos cursos presenciais. Pelo que se pode perceber, a qualidade dos planos didáticos elaborados pela universidade é tamanha, que

---

⁹⁶ A CAIXA considera *meta de aprendizagem* como “a indicação daquilo que o aprendiz deverá saber e/ou fazer após a realização da ação educacional. Deriva da avaliação das necessidades que geraram a ação educacional e geralmente está vinculada às metas organizacionais” (Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p. 36)

⁹⁷ A taxonomia de Bloom é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. *Grosso modo*, divide as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. A esse respeito, vide Anderson *et al.* (2000).

⁹⁸ Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p. 29.

um instrutor experiente, de posse desse instrumento, pode ministrar qualquer curso, desde que tenha o domínio dos conteúdos.

A última etapa desse processo é a própria estratégia de execução. Compreende o planejamento das ações e os recursos necessários à implementação da ação educacional, conforme previsto no plano didático, e tem como objetivo assegurar que a ação seja implementada dentro dos padrões definidos, de forma a assegurar o alcance dos objetivos e dos resultados esperados.

Estrutura curricular da Universidade CAIXA

A estrutura curricular adotada pela Universidade CAIXA é organizada em *módulos de aprendizagem, cursos e programas* educacionais. Um módulo de aprendizagem é constituído por um conjunto de unidades de conteúdos, articuladas em função de uma meta de aprendizagem e dotada de objetivos específicos. O módulo, portanto, é a menor unidade de aprendizagem e pode ser utilizado de forma isolada ou associado a outros módulos para compor um curso, em função dos resultados que se deseja alcançar e das competências a serem desenvolvidas ou aprimoradas⁹⁹.

Por sua vez, o curso configura uma ação educacional constituída por vários módulos de aprendizagem, articulados e conectados a partir de uma sequência lógica dentro de um determinado campo de conhecimento. Possibilita o aprofundamento desse conhecimento em um grau compatível com a meta de aprendizagem estabelecida. Na construção de um curso, a universidade pode desenvolver novos módulos ou utilizar os já existentes. O curso destina-se, exclusivamente, a situações de aprendizagem que exigem o domínio de competências específicas e que se revestem de caráter formativo ou de aperfeiçoamento¹⁰⁰.

A unidade maior da estrutura curricular da Universidade CAIXA é o programa de aprendizagem. Ele contempla um conjunto sequenciado de módulos e/ou cursos, organizados com o propósito de assegurar um “percurso de aprendizagem” que viabilize a aquisição, a atualização ou o aperfeiçoamento das competências profissionais dos empregados.

---

⁹⁹ Idem, p.14.

¹⁰⁰ Idem, p.15.

Trilhas de desenvolvimento profissional

Com base na estrutura curricular, as ações educacionais são organizadas em trilhas de desenvolvimento, implantadas na empresa a partir de 2004, com o objetivo de apresentar caminhos alternativos para o desenvolvimento e capacitação profissional. A CAIXA define trilhas como sendo “[...] estruturas adotadas para organizar ações de desenvolvimento e estratégias de aprendizagem que, integradas, visam orientar o desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados da empresa, com vistas ao alcance dos seus objetivos estratégicos de negócios, tendo por base as necessidades individuais e organizacionais”¹⁰¹.

As trilhas, portanto, constituem os eixos balizadores dos percursos formativos, e as escolas temáticas se baseiam nelas para estruturar e organizar suas ações educacionais. Elas estão vinculadas a blocos de cargos. A Trilha fundamental CAIXA é destinada a todos os empregados, independente das áreas em que atuam. A Trilha gerencial é direcionada para os ocupantes cargos do segmento gerencial. A Trilha técnica, voltada para os ocupantes de cargos técnicos. E a Trilha de assessoramento, destinada aos empregados que ocupam cargos de assessoramento. As trilhas de desenvolvimento são continuamente atualizadas, inserindo-se novas ações educacionais ou excluindo-se as que não mais se aplicam ao público-alvo. Segundo os entrevistados, na Trilha fundamental CAIXA, praticamente 100% das ações são disponibilizadas na modalidade a distância. Já nas Trilhas gerenciais e técnicas, boa parte dos cursos é ministrada na modalidade presencial.

Segundo o relato dos entrevistados, apesar de ter contribuído para que ocorressem avanços no processo de desenvolvimento das pessoas, o modelo de trilhas também apresentou alguns problemas no que concerne aos aspectos relativos à flexibilidade, orientação lógica e, principalmente, ao estabelecimento dos vínculos com os processos institucionais mais críticos para a competitividade da CAIXA. Tanto assim que, à época da pesquisa, o modelo estava sendo redesenhado para superar essas limitações. Cabe ainda registrar que a concepção e o formato das trilhas não constituem atribuição da área de educação corporativa. Essa atribuição está sob a responsabilidade de uma área de gestão do conhecimento, que integra a estrutura da Gerência Nacional administradora do modelo de gestão de pessoas por competências.

---

¹⁰¹ Idem, p.36.

Compete à Universidade CAIXA, tão somente, fornecer o suporte para composição dos conteúdos das trilhas de desenvolvimento.

Mediadores de aprendizagem da Universidade CAIXA

Quanto à condução das ações educacionais, a Universidade CAIXA utiliza uma equipe de “mediadores de aprendizagens”, composta por instrutores/tutores, palestrantes CAIXA, conteudistas e mentores. Cada um desses profissionais desempenha atribuições e papéis definidos no processo de educação corporativa. O instrutor/tutor é o profissional (interno ou externo) com reconhecida competência para atuar como mediador/facilitador em ações educacionais presenciais, mistas e/ou a distância. Os empregados da CAIXA que atuam como instrutores/tutores são submetidos a um rigoroso processo de formação para que possam desempenhar essas funções. A atuação desses profissionais é pautada por um conjunto de atitudes definidas a partir dos fundamentos teóricos que embasam o modelo pedagógico da Universidade CAIXA (concepção interacionista).

O palestrante CAIXA é o empregado capacitado para atuar em apresentações de curta duração – até duas horas – sobre temas de interesse da empresa e em que ele tenha *expertise*. Esse profissional está preparado para representar a empresa em eventos externos e também realiza apresentações em reuniões internas de trabalho e participa, como convidado, de ações educacionais que objetivam aprofundar os conhecimentos relacionados com os temas de sua especialidade.

Já o conteudista é o especialista em áreas temáticas objeto de aprendizagem, com conhecimento técnico certificado para definir, orientar e avaliar os conteúdos das ações educacionais. Participa do desenho da ação educativa, como especialista de conteúdo, e esclarece dúvidas sobre o tema de seu domínio à equipe da universidade e aos instrutores/tutores, durante o desenvolvimento, execução e manutenção das ações educacionais.

O mentor é o instrutor responsável pelo acompanhamento, manutenção e atualização do conteúdo dos módulos de educação a distância (EAD) sob sua responsabilidade, incluindo a elaboração das questões para a avaliação da aprendizagem.

Participação dos empregados nas ações educacionais

No que concerne à participação dos empregados nas ações educacionais, os critérios são formalizados, transparentes e amplamente divulgados. Os programas ministrados na modalidade a distância, disponíveis no Portal da Universidade, já são direcionados para os diferentes públicos das escolas. Desde que integre o público-alvo, o empregado pode participar, obviamente, negociando com o gestor as condições de liberação e discutindo a relevância da ação educacional para o seu desenvolvimento profissional e para os resultados da unidade. Segundo os entrevistados, o modelo de organização das ações educacionais em trilhas de desenvolvimento e em escolas temáticas, combinado com o uso intensivo da tecnologia da informação, facilita muito esse processo. Os empregados têm a exata noção do percurso que precisam fazer para desenvolver suas competências.

No caso dos cursos presenciais, os critérios para a participação são definidos em função da natureza da ação educacional. A Universidade CAIXA direciona as ações para o público-alvo identificado durante a elaboração do projeto didático-pedagógico, negociando com as áreas as condições de liberação. Para as ações educativas – presenciais, mistas ou a distância – desenvolvidas com base em novas orientações estratégicas, mudanças de processos ou de legislação, lançamento de novos produtos e/ou serviços, por exemplo, a participação dos empregados que integram o público-alvo é compulsória.

Quanto aos eventos externos, o processo de participação é descentralizado. Há um orçamento para custear essas ações e a universidade, anualmente, faz um rateio entre as vice-presidências que, por sua vez, distribuem os valores com as unidades vinculadas. É exigido que o evento tenha relação com a necessidade da área demandante e que o participante tenha envolvimento com a área de conhecimento abordada. Nessa categoria de eventos estão incluídos os cursos externos de curta duração e seminários.

Números da Universidade CAIXA

À época da pesquisa, consideradas todas as ações educacionais propiciadas pela empresa – desenvolvidas internamente e/ou adquiridas no mercado – cerca de oitenta e cinco por cento eram ministradas na modalidade a distância. O orçamento definido pela CAIXA para a área de educação está limitado a 2% da folha de pagamento. No entanto, segundo os entrevistados,

a universidade não vem atingindo esse limite, sobretudo em consequência da dificuldade de liberação das pessoas para as ações presenciais, que tornam o investimento mais elevado, uma vez que implica despesas de deslocamento. No ano de 2010, o investimento em educação foi da ordem de R\$62,3 milhões¹⁰².

No que se refere ao volume de atividades, os números da Universidade CAIXA impressionam. Em 2008, quando a demanda por ações educacionais atingiu seu pico, foram registradas cerca de 940 mil participações em cursos de graduação, pós-graduação, *workshops*, seminários e cursos desenvolvidos pela própria universidade. Esse número representou dobro de participações registradas no ano anterior. Contribuíram para isso as mudanças de larga escala que a CAIXA empreendeu em 2008, que resultaram na implantação de um novo modelo de gestão e na elaboração do planejamento estratégico para o ciclo 2009-2015, atividade que demandou um grande esforço de capacitação dos empregados.

Com o atendimento da demanda reprimida no ano anterior, em 2009, o número de participações registrado caiu para cerca de 720 mil. Em razão disso, a carga horária média de treinamentos por empregado em 2009 também foi inferior à registrada em 2008, caindo de 125,7 horas para 104,8 horas, respectivamente, sem considerar as horas relativas aos programas de formação ampliada (pós-graduação, graduação e idiomas estrangeiros). Esses números superam a média definida na norma ABNT NBR ISO 10015/2001, que estabelece 100 horas como indicador de empresa em nível de excelência nas ações de treinamento. A Tabela 5 explicita as quantidades de participação dos empregados em ações educacionais no período 2007/2009.

---

¹⁰² Relatório de Administração e Demonstrações Contábeis da CAIXA, exercício de 2010.

Tabela 6 - Participações dos empregados da CAIXA em ações educacionais

Ação Educacional	2007	2008	2009
Cursos na Universidade Caixa	394.354	868.047	690.510
Pós-graduação – lato e stricto sensu (*)	347	656	253
Graduação (*)	855	1.065	840
Workshops/seminários	19.781	71.004	8.387
Total	415.337	940.812	719.990

FONTE: Relatório de Sustentabilidade da CAIXA, 2009.

(*) Computadas apenas as inclusões em cada ano; quando se consideram também as manutenções estes quantitativos são maiores.

Os dados da tabela acima revelam que os cursos desenvolvidos pela Universidade CAIXA representaram 95% do total de participações em 2007, 92% em 2008 e 96% em 2009. Esses números demonstram a força da universidade corporativa como provedora de soluções educacionais no espaço da empresa.

Certificação de conhecimentos

O programa de certificação da CAIXA tem por objetivo “identificar, avaliar e validar os conhecimentos desenvolvidos pelas ações de capacitação, pela experiência no trabalho ou pela *expertise* do empregado em conteúdos específicos indicados pela Empresa” ¹⁰³. Tomando como referência as orientações estratégicas e as competências corporativas da CAIXA, a universidade identifica os conhecimentos críticos sobre os quais a empresa precisa ter domínio. Daí promove dois tipos de certificações: a “certificação corporativa” e o “registro de domínio” de conhecimento. A certificação corporativa é conferida ao empregado aprovado em exame orientado para aferir o grau de proficiência naquele conhecimento específico. É fornecida por instituição externa ou por entidades certificadoras – públicas ou privadas – contratadas pela reconhecida competência técnica. O empregado certificado se credencia para atuar como conteudista de ações educacionais desenvolvidas pela universidade.

O registro de domínio de conhecimento consiste no domínio, por parte do empregado, de conceitos, técnicas e métodos relacionados a um determinado assunto ou área de conhecimento, considerados essenciais para os negócios da CAIXA. Por intermédio deste

¹⁰³ Documento interno, Modelo Pedagógico da Universidade CAIXA, 2010, p. 31.

programa, a empresa identifica, reconhece e registra *expertises* dos empregados, promovendo o levantamento e a disseminação desses conhecimentos. Para obter o registro, o empregado precisa ser aprovado com um grau mínimo de aproveitamento em avaliações escritas – on-line ou presencial – conduzidas pela universidade. O reconhecimento se dá com a inclusão do empregado em um “Banco de *expertises*”. Além disso, fica habilitado para atuar como conteudista em ações educacionais desenvolvidas pela Universidade CAIXA¹⁰⁴.

4.2.5.5 Avaliação das ações educativas pela Universidade CAIXA

Na Universidade CAIXA a avaliação das ações educacionais é feita com base plano didático-pedagógico, no qual constam as metas e objetivos de aprendizagem e, também, as competências que se pretende desenvolver. O modelo pedagógico apresenta as linhas gerais do processo de avaliação adotado pela universidade, que está fundado nos cinco níveis de avaliação sugeridos por Hamblin (1978): avaliação de reação, avaliação da aprendizagem, avaliação de impacto no desempenho, avaliação de impacto na organização e avaliação de valor final.

A avaliação de reação é aplicada em todas as ações educacionais. Já a avaliação da aprendizagem é empregada nas ações cuja abrangência e dimensão dos conteúdos a justifiquem. Em relação aos níveis mais complexos, a Universidade CAIXA seleciona apenas algumas ações para avaliação. Não se teve acesso aos instrumentos de avaliação utilizados, mas, segundo os entrevistados, o processo de avaliação nesses níveis ainda não está consolidado, e a empresa tem investido no aprimoramento de um modelo mais eficaz.

4.2.5.6 Público-alvo da Universidade CAIXA

O público-alvo da Universidade CAIXA é constituído, prioritariamente, pelos empregados da empresa. Algumas ações já desenvolvidas são colocadas, gratuitamente, à disposição dos parceiros, agentes lotéricos e correspondentes Caixa. Com o intuito de ajudar os brasileiros residentes no exterior – principalmente no Japão – a estruturarem melhor seus projetos de vida pessoal e profissional, a universidade disponibiliza em seu portal, também gratuitamente, vários cursos a distância: português para brasileiros, empreendedorismo, gestão de finanças

---

¹⁰⁴ Idem, p. 31-32.

pessoais, cursos profissionalizantes, análise e planejamento financeiros, entre outros. O Portal da Universidade ainda oferece orientações úteis que podem facilitar tanto a permanência desses brasileiros no exterior quanto o seu retorno: transferência de recursos para o Brasil, obtenção de financiamento habitacional no Brasil enquanto permanecem no exterior, operações mais seguras para aplicação de recursos, entre outras.

Por não constar em sua missão a educação como objeto social de sua atuação, a CAIXA fica limitada no que tange ao desenvolvimento de ações educativas para o público externo.

4.2.6 Síntese analítica do caso CAIXA

O caso da Caixa Econômica constitui um exemplo ilustrativo de empresa que adota o enfoque estratégico de gestão de pessoas. O posicionamento da área de RH na estrutura organizacional, com *status* de vice-presidência, e o envolvimento, no nível corporativo, dos dirigentes de RH nas diversas instâncias de decisões estratégicas, criam as condições para que a visão de gestão de pessoas possa influenciar as decisões sobre os negócios da empresa. A valorização das pessoas como recurso estratégico constitui um valor absoluto para a CAIXA. O elevado grau de participação dos empregados no processo de formulação do planejamento estratégico pode ser considerado uma demonstração dessa valorização.

Ante os limites metodológicos deste estudo, não se pode avaliar em que medida as práticas cotidianas correspondem à caracterização acima. No entanto, ao tomar por base o discurso institucional dos gerentes de RH e o que se encontra registrado nos documentos internos analisados, pode-se afirmar que há indicações de que visão de RH influencia as decisões estratégicas da empresa. Pela definição dos papéis e responsabilidades dos diversos subsistemas de RH, percebe-se que há um esforço continuado de integração horizontal, das funções de gestão de pessoas entre si, e de integração vertical, entre as políticas corporativas e as políticas de RH.

A Caixa Econômica foi uma das primeiras empresas públicas brasileiras a se apropriar do enfoque de gestão de pessoas por competências, ainda no ano 2000. A proposta inicial era estender o conceito de competência a todas as funções de RH. Em razão das mudanças organizacionais de larga escala que ocorreram nos anos de 2007 e 2008, a empresa promoveu

uma grande revisão nos fundamentos conceituais e na operacionalização do seu modelo de competências, para adequá-lo à nova realidade organizacional. Essas mudanças, como foi mencionado ao longo da descrição do caso, implicaram a implantação de um novo modelo de gestão, a elaboração de uma nova estratégia corporativa para o período 2009-2015 e a construção de uma nova arquitetura organizacional, que promoveu um grande reordenamento das equipes de trabalho.

A CAIXA aproveitou esse momento para incorporar os avanços ocorridos tanto no campo teórico quanto nas práticas empresariais. Foram mapeadas novas competências nas dimensões organizacional e individual, e uma nova forma de categorizar as competências das pessoas foi introduzida (fundamentais, gerenciais e específicas). O processo de mapeamento das competências profissionais passou a considerar os grupos ocupacionais e as áreas de trabalho, além de cargos de carreira. As competências individuais são sempre identificadas de modo a se manter uma vinculação com as competências organizacionais e com a estratégia corporativa. Mesmo sem ter concluído a revisão do modelo, quando se realizava pesquisa, a CAIXA utilizava as competências já mapeadas e validadas para orientar o desenvolvimento das ações educativas e dos processos de seleção interna.

O movimento de mudança no modelo revela que a CAIXA considera a gestão de pessoas por competência dinâmica, flexível, que precisa estar sintonizada com a estratégia corporativa e ter como referência os macroprocessos, as macroatividades das áreas funcionais e a forma como a empresa organiza o trabalho dos empregados. Por isso tomou a decisão de suspender a avaliação por competências, até que o modelo estivesse perfeitamente ajustado à nova configuração organizacional e ao novo ordenamento das equipes de trabalho.

Dos casos estudados, a Caixa Econômica representa o exemplo mais ilustrativo de preparação para a transição de T&D para o sistema de educação corporativa. À medida que se assistia ao desmonte sistema tradicional de T&D, novos elementos eram introduzidos na cultura organizacional – especialmente no que se refere ao processo de desenvolvimento das pessoas – e foi sendo construída uma nova forma de pensar a educação no espaço da empresa. Desde o início, procurou-se orientar as ações educacionais para os objetivos estratégicos e para o desenvolvimento das competências profissionais. Em todos os elementos que compõem o modelo pedagógico da Universidade CAIXA, esse aspecto é enfatizado, o que reforça a relação dinâmica entre educação corporativa e competências individuais.

A particularidade mais importante do sistema de educação corporativa adotado pela CAIXA, talvez seja a estrutura do seu modelo pedagógico. Implantado em 2004, o modelo aportou um referencial teórico e metodológico para a atuação da universidade, ao mesmo tempo em que definiu a sistemática de formação e capacitação técnico-profissional dos empregados. Trata-se de um documento estratégico, abrangente, muito bem fundamentado do ponto de vista conceitual, que, além de constituir o eixo direcionador das ações da Universidade CAIXA, tem facilitado a convergência das ações educacionais para o desenvolvimento das competências individuais que sustentam as competências corporativas da empresa.

O elevado grau de sistematização e formalização do processo estratégico, das políticas e práticas relacionadas a RH, incluindo competências e educação corporativa, com instruções normativas que definem processos, responsabilidades e papéis a serem desempenhados, além da fartura de materiais de uso educacional e de explicativos, tem assegurado a integração entre as duas funções. Os eixos educacionais definidos no modelo pedagógico estão perfeitamente sintonizados com a tipologia de competências individuais adotada pela empresa. A vinculação das ações educacionais às competências é feita durante elaboração do projeto didático-pedagógico da ação educativa. Nenhuma ação educacional é implementada sem que haja uma clara vinculação com a competência a ser desenvolvida. Essa integração eleva o potencial de contribuição entre as duas funções.

4.3 Caso 3 - O SERPRO

4.3.1 A empresa

Criado em 1º de dezembro de 1964, com o objetivo de modernizar e dar agilidade a setores estratégicos da administração pública brasileira, o Serviço Federal de Processamento de Dados – SERPRO é uma empresa pública, vinculada ao Ministério da Fazenda, que atua no negócio de prestação de serviços em Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC). Atualmente, é considerada uma das maiores organizações do ramo na América Latina.

O Estatuto do SERPRO estabelece a área de finanças públicas como foco principal da sua atuação. A prioridade é o atendimento ao Ministério da Fazenda, com suas secretarias e demais órgãos vinculados, que, juntos, respondem por cerca de 80% do volume de negócios

da empresa. O restante da capacidade técnica e operacional é orientada para as ações estruturadoras e integradoras da Administração Pública Federal, cuja gestão e articulação compete ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Adicionalmente a essa atuação essencial, a empresa vem ampliando seu papel no contexto da responsabilidade pública e social, desenvolvendo projetos e programas que contemplam as questões sociais de acessibilidade e inclusão digital, apoiando as políticas do Governo Federal nessa área. Também atua como incentivador do desenvolvimento da informática no Brasil, por meio da implementação de soluções tecnológicas em *software* livre, como uma política estratégica que permite otimizar os recursos públicos, incentivar o compartilhamento de conhecimentos e estimular a cooperação entre as instâncias federal, estadual, municipal e iniciativas do ambiente acadêmico e da sociedade¹⁰⁵.

O perfil empresarial e a trajetória do SERPRO mantêm uma estreita relação com a história da informática brasileira. Ao longo de 46 anos de existência, consolidou-se como uma referência nesse setor, aprimorando tecnologias adotadas por diversos órgãos públicos federais, estaduais e municipais. Promoveu a integração de soluções estruturadoras e de gestão do Governo Federal, desenvolvendo sistemas e serviços orientados para o controle e transparência sobre a receita e os gastos públicos e, também, para facilitar a relação das empresas e dos cidadãos brasileiros com o Estado. Entre as várias soluções desenvolvidas com essas finalidades destacam-se a Declaração de Imposto de Renda via Internet (ReceitaNet), a Carteira Nacional de Habilitação, o Passaporte Brasileiro, o Sistema de Administração Financeira – SIAFI, a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, o Sistema Integrado de Comércio Exterior – SISCOMEX, apenas para citar alguns dos produtos mais popularizados. Sendo o SERPRO o fiel depositário de dados governamentais, mantém bancos de dados com abrangência nas áreas tributária, financeira, contábil, orçamentária e de gestão pública, obedecendo aos padrões de qualidade, sigilo, transparência e segurança requeridos pelo Governo Federal.

O SERPRO tem sede em Brasília e mantém representações regionais em dez capitais, distribuídas de acordo com as regiões fiscais do País: Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Brasília, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre. Nos demais

---

¹⁰⁵ Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, disponibilizado no site da empresa e consultado em 28/02/11, no endereço: http://www.serpro.gov.br/instituicao/processos_de_contas_anuais/2009.

estados, faz-se representar por meio de um escritório de serviço, sendo que em Florianópolis, além do escritório, conta com um polo de desenvolvimento de sistemas. Com sua ampla base operacional presta serviços por intermédio de uma rede que abrange todo o território nacional. A empresa mantém-se com recursos financeiros provenientes das receitas obtidas dos contratos de prestação de serviços firmados com as instituições-clientes. No exercício de 2009, a receita operacional líquida foi da ordem de R\$1,44 bilhão e o lucro líquido registrado atingiu o montante de R\$43,19 milhões¹⁰⁶.

Compõe a estrutura de governança corporativa, ao nível do comando do SERPRO, o Conselho Diretor, a Diretoria, o Conselho Fiscal e a Auditoria Interna. O Conselho Diretor é o órgão de orientação superior da empresa, composto pelo Diretor-Presidente e mais cinco conselheiros, quatro indicados pelo Ministério da Fazenda e um indicado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. A Diretoria é integrada por um Diretor-Presidente, um Diretor-Superintendente e cinco diretores, nomeados pelo Presidente da República, por indicação do Ministério da Fazenda, todos com mandato de quatro anos, permitida a recondução. Pelo menos dois membros da Diretoria são escolhidos entre os empregados do SERPRO. O Conselho Fiscal é constituído por três membros efetivos, designados pelo Ministério da Fazenda. A Auditoria Interna é vinculada ao Conselho Diretor e o titular é escolhido entre os empregados da empresa¹⁰⁷. Os cargos de titulares das demais unidades organizacionais são privativos de empregados do quadro efetivo da empresa, excetuando-se os de assessoramento às diretorias e os subordinados diretamente ao Diretor-Presidente. A estrutura organizacional do SERPRO pode ser visualizada na Figura 11.

---

¹⁰⁶ Demonstração do Resultado do exercício de 2009, disponibilizado no site da empresa e consultado em 28/02/11, no endereço: http://www.serpro.gov.br/instituicao/processos_de_contas_anuais/2009.

¹⁰⁷ Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p.26.

Figura 11 - Organograma do SERPRO – nível corporativo
 FONTE: Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p.25.

Nos objetivos deste estudo não está previsto um exame detalhado da estrutura organizacional da empresa. No entanto, pode-se notar no organograma que a área de gestão de pessoas está inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Administração. As funções especializadas em RH são desempenhadas pela Superintendência de Pessoas e pela Universidade

Corporativa. O que chama atenção é o fato de ambas estarem posicionadas no mesmo nível hierárquico, o que demonstra a importância estratégica atribuída pela empresa à educação corporativa. Não poderia ser diferente, uma vez que se trata de uma organização que trabalha com um tipo de conhecimento altamente especializado, que muda muito rapidamente, e por isso exige um esforço sistemático e continuado de desenvolvimento e atualização das competências dos empregados.

4.3.2 Processo estratégico do SERPRO

A estratégia de atuação do SERPRO é definida por meio de um processo de planejamento, em que são estabelecidos os balizadores que orientam as ações. Em 2009, a empresa inaugurou uma nova sistemática de planejamento, denominada “Planejamento Estratégico Participativo do SERPRO – PEPS”, inspirada na metodologia de “Planejamento Estratégico Situacional”, desenvolvida pelo chileno Carlos Matus e que enfatiza a identificação dos problemas e o envolvimento de toda a organização na construção das soluções. Antes, o SERPRO adotava uma metodologia de planejamento baseada no *Balanced Scorecard (BSC)*. O que motivou a migração para o novo modelo foi: (i) a necessidade de maior envolvimento dos empregados no processo estratégico; (ii) a complexidade da administração pública no cenário atual, que tem priorizado a prestação de serviços e a resolução de problemas da sociedade, o que exige um redirecionamento da empresa, no sentido de atuar como agente de políticas públicas, ao invés de buscar o mercado, enfatizando o objetivo de lucro¹⁰⁸.

Essa nova metodologia de planejamento estratégico pressupõe um conjunto de atividades, com objetivos definidos, que acontecem em cinco momentos distintos, cada um deles gerando produtos específicos, conforme demonstrado no Quadro 21.

---

¹⁰⁸ Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 28.

Quadro 21 - Momentos do Planejamento Estratégico do SERPRO

Momentos	Produtos
Diretivo	Cenários atualizados Componentes estratégicos revisados Direcionamentos estratégicos definidos
Explicativo	Árvore de problemas Quadro de metas estratégicas
Normativo	Propostas de solução para os problemas
Definição Estratégica	Projetos estratégicos definidos
Tático-operacional	Relatório de análise crítica de desempenho organizacional

FONTE: Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 28.

No *momento diretivo* é feita uma análise dos ambientes interno e externo, para identificar as tendências e direcionamentos estratégicos que devem orientar a atuação da empresa. Dele participam a Diretoria e as coordenações estratégicas. No *momento explicativo*, que envolve a Diretoria, as coordenações estratégicas e os órgãos de assessoramento, são identificados e selecionados os problemas, com suas causas e respectivas consequências. É sobre as causas fundamentais, chamadas de “nós críticos”, que se deve agir para resolver os problemas e obter os resultados desejados. No *momento normativo*, que envolve toda a empresa, é elaborado um plano de ações com propostas para resolver os nós críticos identificados na etapa anterior. Por sua vez, na *definição estratégica*, da qual participam a Diretoria e algumas coordenações estratégicas e superintendências, são selecionados e priorizados os projetos e/ou ações recomendadas como alternativas de solução para os problemas detectados. Por último, no *momento tático-operacional* ocorre a execução, o monitoramento e o controle dos projetos e das metas estratégicas. Abrange toda a empresa e os órgãos de controle e monitoramento.

Como resultado da aplicação dessa metodologia, o planejamento estratégico do SERPRO é composto pelos seguintes elementos:

- Componentes estratégicos;
- Direcionamentos estratégicos;
- Problemas;
- Metas estratégicas;
- Projetos estratégicos.

Os componentes estratégicos incluem a visão, a missão, as premissas, o negócio, os produtos e serviços, a força motriz, os fatores críticos e os valores corporativos do SERPRO. O Quadro 22 explicita cada um desses elementos.

Quadro 22 - Componentes estratégicos do SERPRO

Componentes	Definição/descrição
VISÃO	Líder em soluções de Tecnologia da Informação e Comunicações para realização das Políticas Públicas do Governo Federal.
MISSÃO	Prover e integrar soluções em Tecnologia da Informação e Comunicações para o êxito da gestão e da governança do Estado, em benefício da sociedade.
PREMISSAS	Conquistar reconhecimento de clientes, Estado e sociedade. Prestar serviços com pontualidade, inovação, qualidade e segurança. Empregar soluções inovadoras com tecnologia adequada. Desenvolver soluções de TI de forma cooperada. Orientar a gestão para resultados que assegurem a sustentabilidade. Praticar gestão integrada e participativa. Manter os empregados comprometidos e motivados. Atuar com ética e responsabilidade cidadã.
NEGÓCIO	Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC).
PRODUTOS E SERVIÇOS	Sistemas de Informação. Serviços de TI e integração de soluções. Consultoria e Informações. Gestão de TIC dos sistemas estruturadores do Governo Federal.
FORÇA MOTRIZ	Capacidade de inovar e realizar.
FATORES CRÍTICOS	Produtividade e eficiência. Disponibilidade e utilidade. Domínio tecnológico.
VALORES	Confiança e credibilidade. Compromisso com resultados. Confidencialidade e segurança das informações. Respeito às pessoas. Responsabilidade social e cidadania. Integridade profissional e pessoal. Orgulho de trabalhar no SERPRO. Gosto por desafios. Equidade de gênero e raça. Competência técnica.

FONTE: Site da empresa, <http://www.serpro.gov.br/instituicao/quem/componentes> - consultado em 28/02/11.

O segundo elemento do planejamento é representado pelos direcionamentos estratégicos, que contemplam as diretrizes que balizam as metas, projetos e ações da empresa. Eles fornecem orientação para todas as áreas funcionais do SERPRO e estão organizados em cinco dimensões: *cliente e governo; sociedade; tecnologia; pessoas; e gestão e organização*.

Para o período 2009-2011 foi definido um conjunto de 26 direcionamentos estratégicos abrangendo essas dimensões. Por estarem diretamente associados ao objeto empírico deste estudo, serão apresentados no Quadro 23, a seguir, os direcionamentos estratégicos referentes à dimensão pessoas.

Quadro 23 - Direcionamentos estratégicos do SERPRO – dimensão pessoas

Dimensão	Direcionamentos estratégicos
PESSOAS	- Manter o corpo funcional e gerencial permanentemente capacitado para o pleno exercício de suas respectivas atividades. - Intensificar a cooperação tecnológica com o meio acadêmico, envolvendo pessoas de acordo com a dimensão da capilaridade da Empresa. - Utilizar amplamente as práticas necessárias à facilitação da criação e compartilhamento do conhecimento, envolvendo todas as pessoas da organização. - Adequar os mecanismos de comunicação entre as pessoas na Empresa, de forma a torná-los mais efetivos.

FONTE: Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 30.

O terceiro elemento do planejamento é constituído pelos problemas, que, grosso modo, correspondem a atuação indesejada ou a resultado final que necessite de correção. Eles têm uma temporalidade de dois anos e são apresentados segundo uma estrutura pré-definida: além da descrição, são explicitadas as causas (ou nós críticos), a principal consequência e os resultados esperados com a sua solução (foco de resultados). Para o período 2009-2010, foi identificado no momento explicativo, referido anteriormente, um conjunto de 10 problemas corporativos abrangendo as diversas áreas da empresa. No que concerne à gestão de pessoas, o problema detectado tem a configuração descrita no Quadro 24.

Quadro 24 - Problema estratégico relacionado à gestão de pessoas do SERPRO

Foco de resultados	Empregados capacitados e com desempenho satisfatório.
Principal consequência	Despreparo e dificuldades para a realização das atividades funcionais e gerenciais.
Problema	Capacitação gerencial e funcional inadequada.
Nós críticos (principais causas)	Desconexão entre o plano de capacitação e os instrumentos de avaliação. Falta um plano de capacitação vinculado aos perfis gerenciais e funcionais, de forma a gerar a matriz por função. Insuficiência da definição de perfis funcionais e gerenciais.

FONTE: Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 32.

O quarto elemento do planejamento é constituído pelas metas estratégicas, que são definidas para o período de um ano, obedecendo as seguintes premissas: (i) utilidade – representar o que é estratégico e útil para a tomada de decisão; (ii) conformidade – atender ao que é solicitado pelos órgãos de controle; e (iii) mensurabilidade – capacidade de medir e monitorar o indicador. No tocante a RH, as metas são definidas no âmbito da Diretoria de Administração. Levando em conta que o problema mencionado anteriormente diz respeito à necessidade de maior capacitação dos empregados, o indicador definido está associado ao número de horas de treinamento por empregado. Esse assunto será tratado com mais detalhes quando for apresentado o sistema de educação corporativa da empresa.

Por fim, o último elemento do processo de planejamento contempla os projetos estratégicos, que têm temporalidade de dois anos. A rigor, é por meio desses projetos que se busca alcançar as metas estabelecidas e, em consequência, viabilizar os direcionamentos estratégicos da empresa. Para o período 2009-2010, foi identificado um conjunto de 13 projetos estratégicos, abrangendo diversos aspectos organizacionais, tais como Modelo de Gestão, Governança em TI, Plano Diretor de TI, Política de Comunicação, entre outros. A área de gestão de pessoas assumiu a responsabilidade por dois projetos estratégicos, apresentados no Quadro 25.

Quadro 25 - Projetos Estratégicos na área de RH do SERPRO – 2009/2010

Projeto	Objetivo	Situação
Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo - 2009	Estruturar e integrar em um macroprocesso as atividades de treinamento previstas nos Planos de Capacitação da UniSERPRO, elaborados com base no direcionamento estratégico da Empresa, considerando as áreas de conhecimentos essenciais e prioritárias, ações e projetos estratégicos, conforme estabelecido no Plano Diretor de Tecnologia da Informação.	Concluído em 31/12/2009
Gestão do Conhecimento Organizacional	Implementar novo modelo e sistemática alinhados à política de gestão do conhecimento organizacional, contemplando práticas e mecanismos que visem, principalmente, a gestão de competências e a intensificação do relacionamento externo para troca de conhecimentos e apoiem a solução dos problemas e nós críticos identificados no planejamento empresarial para 2009.	Previsão de término: 30/12/2010

FONTE: Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 35.

Não se pretende alongar mais a discussão sobre o processo estratégico do SERPRO. Cabe, no entanto, deixar assinalado que a área de gestão de pessoas, no que está relacionado com o objeto empírico desta pesquisa – educação corporativa e competências –, foi bastante exigida no planejamento estratégico definido para o ciclo 2009-2011. Como se viu, um dos dez problemas identificados diz respeito à capacitação gerencial e funcional inadequada, e os nós críticos ou causas estavam associados à desconexão dos programas de capacitação com os perfis de competências e com os instrumentos de avaliação. Para solucionar o problema, dois projetos estratégicos tiveram que ser desenvolvidos: (i) programa de capacitação e desenvolvimento corporativo; e (ii) gestão do conhecimento organizacional. Pelo que foi possível perceber, tanto nas entrevistas realizadas com os gestores quanto nos documentos internos consultados, estes dois projetos implicaram profundas transformações no processo

educacional e no modelo de competências da empresa, como será relatado ao longo deste caso.

4.3.3 A gestão de pessoas no SERPRO

A área de gestão de pessoas do SERPRO fica inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Administração, juntamente com as funções de logística, responsabilidade social e cidadania, aquisições e contratos. À Superintendência de Pessoas se subordinam os departamentos e divisões encarregados das funções especializadas em RH, com exceção das relacionadas ao processo educacional, cuja responsabilidade está a cargo da Universidade Corporativa, que possui *status* organizacional igual ao da superintendência. Consta da estrutura da Superintendência de Pessoas o Departamento da Gestão e Avaliação de Carreiras, que é a unidade responsável pelo gerenciamento do desempenho profissional. Além das áreas corporativas, há em cada representação regional da empresa, uma Divisão de Gestão de Pessoas à qual compete dar suporte aos gestores e gerir os vários processos de RH nas unidades regionais.

No que concerne à força de trabalho, em outubro de 2010, quando foi realizada a pesquisa, o SERPRO contava com um contingente de 10.683 empregados, sendo 3.005 componentes do quadro externo, ou seja, empregados cedidos a diversos órgãos da Administração Pública, a grande maioria ocupante de cargos auxiliares (cerca de 2.800) e alocada no âmbito do Ministério da Fazenda, e 7.678 profissionais integrantes do quadro interno, dedicados ao desenvolvimento de atividades essenciais da empresa. Considerando-se somente o quadro interno que, a rigor, representa o capital humano com que o SERPRO conta, efetivamente, para desenvolver os produtos e/ou serviços demandados pelos seus clientes, a maioria dos empregados é composta por homens (76%) e possui ensino superior completo ou pós-graduação (73%), conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição dos empregados do SERPRO por sexo/escolaridade – quadro interno

Sexo	% funcionários	Escolaridade	% funcionários
Homens	76%	Pós-Graduação	10%
		Ensino Superior	63%
Mulheres	24%	Ensino Médio	20%
		Ensino Fundamental	7%

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

A estrutura do quadro de empregados do SERPRO contempla três tipos de carreiras: Analista, Técnico e Auxiliar. Considerando-se somente o quadro interno, 76,2% corresponde à mão de obra especializada, sendo 47,5% de ocupantes do cargo de Analista e 28,7% do cargo de Técnico. Os demais empregados (23,8%) ocupam o cargo de Auxiliar. As atividades fins da empresa – desenvolvimento de soluções em tecnologia da informação – abrigam 81,4% destes profissionais, distribuídos nas Diretorias de Desenvolvimento, de Operações e de Relacionamento com os Clientes¹⁰⁹.

O ingresso em cada uma das carreiras da empresa está condicionado à aprovação em concurso público. Os contratos de trabalho firmados com os colaboradores são regidos pelo “Plano de Gestão de Carreiras do SERPRO – PGCS”. A natureza da relação empregatícia se caracteriza pela longevidade da carreira, ou seja, a grande maioria dos empregados ingressa nos quadros do SERPRO e somente se desliga por motivo de aposentadoria. Pode-se notar que os gerentes e empregados especializados em RH, em geral, possuem grande experiência na área e um amplo conhecimento prático, adquirido na própria empresa. As soluções apresentadas para as demandas específicas das áreas sempre são desenvolvidas com o envolvimento dos clientes internos. Nas áreas corporativas de RH trabalham 146 pessoas, sendo 88 na Universidade Corporativa e 58 na Superintendência de Pessoas (SUPERGP). Quando se consideram as unidades regionais, o total de empregados da SUPERGP aumenta para 351.

O SERPRO é a única empresa da Administração Pública Federal no Brasil que mantém o teletrabalho como forma diferenciada de o empregado desempenhar suas atividades, com flexibilidade de local e horário. O programa utiliza tecnologias voltadas à plataforma livre,

¹⁰⁹ Dados referentes a dezembro de 2009, conforme Relatório de Gestão do SERPRO, exercício de 2009, p. 53-54.

conforme direcionamento do Governo e já foi premiado em vários eventos nacionais e internacionais. A Universidade Corporativa disponibiliza ações de capacitação para o teletrabalhador e para o seu chefe imediato. Por meio de um aplicativo denominado Telessistema, a empresa afere os indicadores de produtividade, qualidade de vida, conformidade profissional e economia de logística¹¹⁰. Segundo os entrevistados, os resultados obtidos demonstram que o teletrabalho, de fato, tem reduzido os custos de logística ao mesmo tempo em que melhora a qualidade de vida do empregado teletrabalhador.

O alinhamento da função de gestão de pessoas com a estratégia corporativa se dá pela integração do planejamento de RH ao processo de gestão estratégica da empresa. No Conselho Diretor e na Diretoria, que correspondem aos níveis de decisão estratégica mais elevados, a área se faz representar pela Diretoria de Administração. O envolvimento do Superintendente de Pessoas, do Coordenador da Universidade Corporativa e dos demais executivos de RH no planejamento estratégico acontece em vários momentos do processo, em consonância com a metodologia participativa adotada pela empresa.

Porém, não foi possível aferir em que medida a visão de RH, efetivamente, influencia as decisões estratégicas sobre os negócios da empresa, uma vez que esse tipo de informação não é revelada em documentos internos ou em entrevistas. O que se pode dizer é que os depoimentos dos gerentes entrevistados foram enfáticos ao garantir que a atuação da área de RH é pautada pela estratégia corporativa da empresa, havendo uma forte integração vertical. As mensagens transmitidas nos materiais de disseminação de alguns programas de RH a que se teve acesso, sobretudo aqueles relacionados à educação corporativa e competências, demonstram coerência e alinhamento com os componentes e direcionamentos estratégicos do SERPRO.

4.3.3.1 Filosofia de RH do SERPRO

A gestão de pessoas no SERPRO é orientada pelas políticas e diretrizes corporativas, pelo Plano de Gestão de Carreiras, pelo Acordo Coletivo de Trabalho, pelas normas funcionais e legislações pertinentes. Em uma passagem do Relatório da Administração referente ao

---

¹¹⁰ Relatório da Administração do SERPRO, exercício de 2009, p.6, disponibilizado no site da empresa, consultado em 28/02/11, no endereço: http://www.serpro.gov.br/instituicao/processos_de_contas_anuais/2009.

exercício de 2009 está registrada a seguinte menção às pessoas: “O SERPRO tem na qualidade de sua força de trabalho a garantia do cumprimento de sua missão institucional, contribuindo para o êxito da gestão de finanças públicas e da governança do Estado, em benefício da sociedade. O seu capital intelectual é o mais precioso recurso que garante a continuidade dos sistemas estruturadores do governo sempre com qualidade crescente” ¹¹¹. Essa declaração é um testemunho de que a empresa reconhece as pessoas, com seus conhecimentos e competências, como recursos estratégicos indispensáveis ao alcance de seus objetivos organizacionais.

Os princípios que fundamentam as políticas e práticas de gestão de pessoas no SERPRO apresentam a seguinte formulação:

- Respeitar e valorizar a pessoa humana;
- Utilizar critérios de justiça, conciliando os interesses dos empregados e os objetivos da empresa;
- Estimular a adoção de comportamentos éticos e a aplicação dos valores e dos princípios que fundamentam a conduta pessoal e profissional na Empresa;
- Desenvolver ações que possibilitem a captação de profissionais qualificados no mercado;
- Valorizar os empregados em todos os níveis funcionais;
- desenvolver ações orientadas por critérios claros e transparentes, que permitam o crescimento dos empregados nas carreiras;
- Incentivar o desenvolvimento permanente de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuem para o alcance das metas e dos objetivos da Empresa;
- Estimular a atuação efetiva das lideranças no processo de gestão de pessoas¹¹².

O que se pode dizer dos princípios mencionados acima é que eles mantêm coerência com os componentes e direcionamentos estratégicos referidos no tópico anterior. É preciso considerar que o SERPRO é uma organização geradora de conhecimento e trabalha com tecnologias altamente sofisticadas, que mudam rapidamente. Por isso, possui um dos quadros de empregados mais preparados do Brasil, alguns deles reconhecidos e respeitados nacional e internacionalmente, em suas áreas de especialização. Para lidar com esses trabalhadores do

¹¹¹ Relatório da Administração do SERPRO, exercício de 2009, p. 4.

¹¹² Informações fornecidas pela Superintendência de Pessoas do SERPRO, em outubro/10.

conhecimento, é preciso adotar uma filosofia de RH pautada no respeito e na valorização das pessoas, na democratização do acesso às oportunidades de ascensão funcional, na definição de mecanismos justos de retribuição e no esforço continuado de educação para manter atualizados os conhecimentos e desenvolver as competências profissionais demandadas pela empresa.

Para consolidar a política de democratização do acesso às oportunidades de ascensão funcional, o SERPRO tem dedicado uma atenção especial à questão da equidade de gênero e aderiu ao Programa Pró-Gênero, do Governo Federal. Em 2007, numa parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, o Fundo das Nações Unidas para a Mulher e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi implantado o Programa Serpro de Equidade de Gênero. O objetivo do programa é eliminar as formas de discriminação no acesso, na remuneração, na ascensão funcional e na permanência no emprego. Para tanto, tem sido feito um esforço continuado no sentido de conscientizar, sensibilizar e estimular os empregados a conviverem com práticas de gestão que promovam a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no espaço da empresa.

Em 2009, o SERPRO foi certificado e recebeu o Selo Pró-Equidade de Gênero, conferido pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Esse reconhecimento, entre outras razões, foi motivado pela inclusão do tema equidade de gênero como um valor corporativo do SERPRO – no planejamento estratégico do ano de 2008 – e como conteúdo do Curso de Desenvolvimento Gerencial desenvolvido pela Universidade Corporativa¹¹³. Cabe registrar, ainda, que a questão da equidade de gênero é particularmente relevante para uma empresa como o SERPRO, em que os homens representam 76% do quadro de colaboradores.

O SERPRO realiza pesquisas de clima organizacional e de satisfação dos empregados. A primeira objetiva aferir a percepção dos empregados em relação às práticas organizacionais. A segunda procura identificar o nível de aceitação dos empregados em relação a essas práticas.

---

¹¹³ Relatório da Administração do SERPRO, exercício de 2009, p. 27-28.

4.3.4 A gestão por competências no SERPRO

A avaliação de desempenho por competências no SERPRO teve início no ano de 2003, quando foi implantado um modelo baseado na abordagem americana do CHA (variáveis de *input*) que, àquela época, constituía a principal referência teórica para a dimensão individual das competências no Brasil. À medida que acumulava experiência ao lidar com o modelo e que ocorriam avanços no campo conceitual e nas práticas empresariais, a empresa percebeu que a avaliação feita somente a partir de conhecimentos, habilidades e atitudes não era suficiente para atender as suas exigências quanto à aferição do desempenho dos empregados. Por se tratar de uma empresa em que a forma de organizar trabalho é baseada em projetos, resultados, responsabilidades e multifuncionalidades, o SERPRO resolveu incorporar uma ferramenta gerencial que pudesse aferir o desempenho a partir da ideia de agregação de valor, abrangendo tanto os aspectos comportamentais quanto as entregas efetivas realizadas pelos empregados.

Aproveitando o momento da implantação do novo Plano de Gestão de Carreiras do SERPRO – PGCS, ocorrida em 2008, a empresa desenvolveu um novo modelo de avaliação, denominado Gerenciamento do Desempenho dos Empregados do SERPRO – GDES, implantado em 2009. Neste modelo, o conceito de desempenho contempla duas dimensões: (i) as competências, que são os aspectos comportamentais observáveis relacionados ao trabalho desenvolvido pelo empregado; e (ii) os resultados, que correspondem às entregas definidas em um plano de trabalho individual elaborado, no início do ano, pelo gestor e o empregado, relativo às atividades a serem desenvolvidas durante o exercício.

Quanto à primeira dimensão, o SERPRO categoriza as competências em dois tipos: *organizacionais* e *específicas*. As competências organizacionais constituem “os aspectos comportamentais observáveis que contribuem para o alcance dos resultados da Organização. Essas competências são esperadas de todos os empregados e vinculam-se aos componentes estratégicos da Empresa” ¹¹⁴. Por sua vez, as competências específicas representam “os aspectos comportamentais observáveis, esperados dos empregados pertencentes a um determinado grupo e vinculadas especificamente ao negócio de cada diretoria” ¹¹⁵.

---

¹¹⁴ Documento interno, Gerenciamento do Desempenho dos Empregados do SERPRO, p. 3.

¹¹⁵ Idem, p.4.

Quando se analisa a abrangência do sistema de gerenciamento de desempenho e os conceitos de competência, referidos acima, alguns aspectos merecem ser ressaltados. Primeiro, as entregas não são expressas em termos de comportamentos observáveis, mas de resultados definidos no plano de trabalho individual do empregado. Segundo, no conceito de competência não é feita menção aos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), como, via de regra, o fazem as empresas que incorporam essa abordagem. Por último, as competências exigidas de todos os empregados, recebem a denominação de competências organizacionais, termo comumente utilizado na literatura especializada para definir as competências na dimensão da organização e não das pessoas. Isso demonstra que o SERPRO construiu um conceito particular de competência, adequado à sua dinâmica organizacional.

Atualmente, o SERPRO trabalha com quatro competências organizacionais, que se aplicam a todos os empregados, independente de cargo, função ou área de trabalho: *Trabalho em Equipe; Iniciativa; Comprometimento; e Foco em Resultados*. Elas foram identificadas pela Diretoria da empresa, a partir de um catálogo de competências elaborado pela área de RH, fruto de uma ampla pesquisa realizada na literatura e nas organizações que adotam o modelo de gestão de pessoas por competências. O critério que balizou as escolhas da Diretoria foi o de alinhamento/vinculação dessas competências aos componentes estratégicos do SERPRO (missão, visão, valores, etc.), já mencionados.

As competências específicas foram definidas em função da natureza do negócio de cada diretoria. Elas estão relacionadas a aspectos como delegação, tomada de decisão, gestão de pessoas, atuação estratégica, análise crítica, melhoria contínua, atuação sistêmica, gestão de processos, negociação, comunicação, foco no cliente, etc. Em cada diretoria foi feito um segundo corte para vincular as competências específicas às características das funções gerenciais e dos cargos de carreira. Assim, os ocupantes de funções gerenciais, os analistas, os técnicos e os auxiliares são avaliados em competências específicas diferentes, que variam de acordo com o negócio da área em que estão alocados. Cada empregado é avaliado em quatro competências específicas.

O processo de mapeamento das competências específicas foi realizado no âmbito de cada diretoria, por meio de grupos focais integrados por representantes dos órgãos vinculados. Também foi consultado o catálogo de competências, já referido. O SERPRO, atualmente, trabalha com 26 competências específicas, sendo 8 aplicadas aos empregados do segmento

gerencial e 18, aos cargos de Analista, Técnico e Auxiliar. Muitas delas se aplicam a mais de uma área, função gerencial e/ou cargo de carreira. É um número reduzido quando comparado aos quantitativos adotados pelas outras empresas pesquisadas, cujos casos foram relatados antes. Duas razões contribuem para isso. Em primeiro lugar, as competências focam somente os atributos essenciais do comportamento, já que as entregas são avaliadas na dimensão resultados do gerenciamento de desempenho. Em segundo, a unidade organizacional básica definida para a identificação dessas competências é cada diretoria e o SERPRO conta com apenas cinco dessas unidades. Como a referência é o negócio de cada diretoria e não o conjunto de suas atividades, reduz-se o universo abrangido pelas competências específicas.

O formato de apresentação das competências organizacionais e específicas contempla: o nome ou rótulo, uma descrição do que representam e os atributos comportamentais relacionados com elas. Esses atributos são denominados de *evidências* e foram identificados por um grupo de especialistas da área de gestão de pessoas. Para cada competência foram definidas seis evidências, divididas em duas categorias: as que favorecem a aplicação da competência e as que prejudicam. O que motivou essa divisão, segundo os entrevistados, foi a constatação de que, quando o instrumento de avaliação enfatiza somente os aspectos positivos, não se consegue aferir eventuais *gaps* de desempenho relacionados à ausência de atributos comportamentais essenciais à aplicação da competência. Por isso, na visão dos gestores do SERPRO, a inclusão de evidências negativas torna o processo de avaliação mais preciso.

Exemplos de competências organizacionais e específicas definidas pelo SERPRO são apresentados nos Quadros 26, 27, 28 e 29. As competências específicas referem-se à Diretoria de Administração, responsável pela função de gestão de pessoas.

Quadro 26 - Competência organizacional do SERPRO

Nome	Descrição
Trabalho em Equipe	Trabalhar cooperativamente, integrando-se ao grupo em que atua, visando o alcance dos objetivos propostos.
Evidências:	
Comportamentos que favorecem a aplicação da competência: - Colabora com os colegas no desenvolvimento do trabalho. - Ajuda os colegas a perceber alguma dificuldade na execução do trabalho. - Considera as opiniões dos colegas nas discussões em grupo. - Participa ativamente dos trabalhos da equipe em prol do alcance do resultado esperado. Comportamentos que prejudicam a aplicação da competência: - Atua conforme suas concepções e crenças, ainda que o grupo aponte alternativas que possam contribuir para o alcance dos resultados esperados. - Atua sozinho mesmo quando o trabalho requer atuação conjunta com os demais membros da equipe.	

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

Quadro 27 - Competência específica do SERPRO
Área: Diretoria de Administração – funções gerenciais

Nome	Descrição
Gestão de Pessoas	Conduzir e motivar a equipe com vistas a atingir os resultados esperados, criando um clima favorável à realização dos trabalhos e estimulando o desenvolvimento permanente dos empregados.
Evidências:	
Comportamentos que favorecem a aplicação da competência: - Estimula os integrantes da equipe a alcançar os resultados esperados. - Cria um ambiente de trabalho aberto que favorece a participação e o envolvimento dos integrantes da equipe. - Valoriza e reconhece os resultados obtidos pelos integrantes da equipe. - Estimula o crescimento profissional dos integrantes do grupo, envolvendo-se em trabalhos desafiadores. Comportamentos que prejudicam a aplicação da competência: - Considera as atividades de gestão de pessoas como um trabalho secundário. - Desconsidera a necessidade de acompanhar permanentemente a atuação dos empregados, esquivando-se a realizar <i>feedback</i>.	

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

Quadro 28 - Competência específica do SERPRO
Área: Diretoria de Administração – Cargo: Analista

Nome	Descrição
Análise Crítica	Identificar ações, entre várias alternativas, analisando a viabilidade, os riscos e as oportunidades, dentro do período ideal de decisão.
Evidências:	
Comportamentos que favorecem a aplicação da competência: - Analisa os fatores internos e externos ao se posicionar tecnicamente. - Verifica as limitações e vulnerabilidades das possíveis alternativas antes de propor uma ação. - Detecta oportunidades técnicas no mercado para incremento do desempenho dos serviços prestados. - Posiciona-se de forma crítica a respeito dos serviços e dos processos de trabalho, apresentando propostas factíveis de implantação. Comportamentos que prejudicam a aplicação da competência: - Desconsidera problemas que podem impactar no trabalho por banalizar circunstâncias de risco. - Realiza atividades de forma automática sem adotar posicionamento crítico a respeito do trabalho realizado.	

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

Quadro 29 - Competência específica do SERPRO
Área: Diretoria de Administração – Cargo: Técnico

Nome	Descrição
Acompanhamento e Controle	Acompanhar e identificar as providências necessárias à realização das atividades previamente estabelecidas, de modo a alcançar os resultados esperados.
Evidências:	
Comportamentos que favorecem a aplicação da competência: - Acompanha o andamento das atividades definidas, identificando as correções necessárias. - Verifica se o trabalho executado está em conformidade com a demanda especificada. - Acompanha e controla o cumprimento das rotinas de trabalho por meio das ferramentas disponibilizadas pela Empresa. - Levanta informações sobre o desempenho das atividades sob sua responsabilidade de forma a garantir a obtenção do melhor resultado. Comportamentos que prejudicam a aplicação da competência: - Desconsidera a necessidade de acompanhamento e de controle das atividades sob sua responsabilidade. - Descumpre os procedimentos definidos de acompanhamento e controle das atividades desenvolvidas.	

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

Para que se tenha uma visão completa do rol de competências aplicadas a uma macroárea do SERPRO, o Quadro 30 ilustra os grupos de competências em que os empregados da Diretoria de Administração são avaliados.

Quadro 30 - Competências aplicadas à Diretoria de Administração do SERPRO

Aplicação	Competências
Organizacionais	
Todos os empregados	Trabalho em Equipe, Iniciativa, Comprometimento e Foco em Resultados.
Específicas	
Ocupantes de funções gerenciais	Gerenciamento de Divergências, Gestão de Pessoas, Tomada de Decisão e Disseminação de Informações.
Ocupantes do cargo de Analista	Atuação Estratégica, Análise Crítica, Foco no Cliente e Aprendizagem Contínua.
Ocupantes dos cargos de Técnico e Auxiliar	Acompanhamento e Controle, Administração do Tempo, Aprendizagem Contínua e Melhoria Contínua.

FONTE: Superintendência de Pessoas do SERPRO, out./10.

A avaliação das competências é feita a partir das evidências. Em 2009, por ocasião do primeiro ciclo de avaliação do novo modelo, foi adotada uma escala binária: o avaliador observava se o empregado apresentava ou não cada uma das evidências. No entanto, houve reclamação por parte dos avaliadores, que se sentiram limitados por dispor apenas de duas opções extremas. A escala foi, então, modificada para três pontos: *Não*; *Em desenvolvimento*; e *Sim*. Equivale ao modelo sugerido por Dutra (2002): *Não atende*; *Em desenvolvimento*; e *Atende*.

O ciclo de avaliação é anual. A avaliação é feita somente pelo gestor do empregado ou pelo avaliador adicional – no caso de pessoas que se encontram, momentaneamente, fora de sua unidade de lotação, integrando equipes de desenvolvimento de projetos, participando de grupos de trabalho e outras situações. No modelo anterior, o SERPRO adotava a sistemática de avaliação baseada em múltiplas fontes, porém, segundo os entrevistados, a experiência não foi bem sucedida. Percebeu-se que, além de ser comum a “prática do corporativismo” em muitas situações, as pessoas não reuniam as condições de efetuar as avaliações porque, cotidianamente, não acompanhavam o desempenho do avaliado. Daí a opção por trabalhar com uma única fonte de avaliação.

Como referido no início deste tópico, o gerenciamento do desempenho dos empregados do SERPRO, além da avaliação das competências profissionais, incorpora a dimensão de resultados, que corresponde às entregas feitas pelo empregado, representadas pelas atividades que o empregado precisa desenvolver durante o exercício.

Ao longo do ano, por meio de uma ferramenta chamada de “diário de bordo”, o gestor e o empregado vão estabelecendo pontos de controle no plano anual elaborado, para acompanhar o desempenho nas duas dimensões e, eventualmente, fazer os ajustes necessários. O SERPRO assume o pressuposto de que a qualidade das entregas será maior na medida em que forem melhores as expressões das evidências – atributos comportamentais – associadas às competências em que o empregado é avaliado.

A avaliação das competências e das entregas é feita por meio de instrumentos distintos, que geram dois resultados. Anualmente, é definido um padrão mínimo de resultados esperados. São consideradas lacunas de desempenho os resultados abaixo desse patamar, em ambas as avaliações. O sistema aponta automaticamente o empregado nessa condição e o gestor é convidado a elaborar, juntamente com ele, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A elaboração do PDI é, portanto, parte de uma reflexão anual entre chefe e subordinado sobre o desempenho passado e a definição de alternativas de desenvolvimento para buscar um novo patamar de *performance*.

O ponto de partida para a elaboração do PDI é a indicação dos conhecimentos que precisam ser incorporados para a superação dos *gaps* de desempenho detectados¹¹⁶. É com base nesses conhecimentos que são definidas as ações de desenvolvimento, que podem contemplar treinamentos, estágios supervisionados, participação em grupos de trabalho, iniciativas para solucionar problemas relacionados a habilidades e atitudes, entre outras ações. Há, no entanto, situações em que as lacunas de desempenho não decorrem da ausência de conhecimentos, mas de outras questões específicas como deslocamento para outras áreas de trabalho, problemas de natureza pessoal, de saúde, entre outros. Nestes casos o sistema fornece a opção para justificar a não inclusão de ações de desenvolvimento no PDI.

---

¹¹⁶ No SERPRO, um grupo de especialistas define os conhecimentos demandados pelas funções gerenciais e pelos cargos de carreira.

A área de gestão de pessoas desenvolve um esforço sistematizado de disseminação e internalização do sistema de gerenciamento de desempenho, utilizando diversos instrumentos como publicações internas, vídeos, videoconferências, ações educacionais, entre outros. Nesses materiais de divulgação é enfatizada a ideia de que, apesar de se utilizarem os resultados das avaliações para subsidiar o processo de progressão funcional, o foco principal é o desenvolvimento. Também foi desenvolvido um curso a distância com o objetivo de sensibilizar avaliadores e avaliados para a mudança de atitude requerida pela nova proposta de avaliação, e todos os empregados da empresa participaram dessa ação educativa.

Quanto às aplicações do enfoque das competências às funções de RH, o início se deu pela avaliação de desempenho dos empregados, a partir de 2003, e com o tempo o seu uso foi sendo expandido para os programas de progressão funcional. Atualmente, o modelo fornece importantes subsídios para a universidade corporativa, no que se refere ao desenvolvimento das ações educacionais, como será visto adiante.

4.3.5 A educação corporativa no SERPRO

A Universidade Corporativa do SERPRO (UniSerpro) foi criada em 2003 com o propósito de reorganizar o sistema de educação e adotar soluções de aprendizagem alinhadas com o novo direcionamento estratégico da empresa. Segundo os entrevistados, nos anos anteriores, o SERPRO vinha sendo preparado para a privatização e, por isso, a lógica que embasava o seu modelo de gestão era a de promover os negócios que despertavam maior interesse do mercado. Esse movimento desencadeou um processo de fragmentação na sua arquitetura organizacional, e as áreas fins passaram a atuar quase que autonomamente, cada uma tentando fortalecer seu negócio e fazer valer sua estratégia de atuação¹¹⁷. Esse modelo também se refletiu nas ações de capacitação. Cada unidade de negócio tinha seu próprio orçamento para educação e adotava a metodologia que lhe parecesse mais apropriada, desenvolvendo treinamentos internamente ou contratando diretamente no mercado. Em consequência dessa atuação segmentada, ocorria, muitas vezes, que áreas vizinhas, por não dialogarem, formulavam processos de contratação para demandas idênticas, havendo desperdícios de

---

¹¹⁷ Àquela época, na área de tecnologia, por exemplo, que constitui o principal negócio do SERPRO, a atividade de desenvolvimento de sistemas vinha sendo terceirizada, e havia várias empresas contratadas para essa finalidade. Tanto que, resgatar a capacidade de desenvolvimento do SERPRO, configurou um dos grandes desafios colocados pelo novo modelo de gestão que começou a ser implantado a partir de 2003. Atualmente, por determinação legal, a empresa é impedida de terceirizar suas atividades fins.

esforços e de recursos. Não existia, portanto, um conjunto organizado de políticas corporativas que orientasse o desenvolvimento das ações educacionais.

A partir de 2003, ao assumir um novo Governo – do Partido dos Trabalhadores –, com uma diretriz mais estatizante, esse processo começou a ser revertido e deu-se início à implantação de um novo modelo de gestão que objetivava, entre outros aspectos, resgatar a identidade e a visão unificada do comando da empresa. A orientação estratégica era manter suas características e sua cultura de órgão público, com uma gestão moderna, eficiente e com foco em resultados, para continuar prestando, por meio de seus produtos e serviços, um atendimento de qualidade à sociedade brasileira. A UniSerpro surgiu nesse contexto abrangente, com o desafio de resgatar elementos importantes da cultura organizacional, que vinham se diluindo, e ao mesmo tempo construir uma visão corporativa – não fragmentada – do sistema educacional, alinhada à nova estratégia corporativa e às competências profissionais demandadas pela empresa.

Nos primeiros anos de funcionamento, a UniSerpro direcionou suas atividades, prioritariamente, para os cursos de formação em nível de pós-graduação e de incentivo à educação superior. Por meio de parcerias com universidades brasileiras de ponta como a UnB, UFMG, UFRJ, entre outras, foram montados cursos de pós-graduação, do tipo MBA, com turmas fechadas para os empregados do SERPRO, em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para a empresa, tais como desenvolvimento de *software*, comércio exterior, planejamento e orçamento, orçamento em finanças públicas, relações de negócios, sistemas de informações.

Somente a partir de 2007, UniSerpro começou a incorporar os programas de capacitação integrados por ações educacionais de curta e média duração, associados a grandes projetos corporativos considerados estratégicos para a empresa: segurança da informação, novas metodologias de desenvolvimento de *software*, migração para tecnologia de *software* livre, gerenciamento de projetos, entre outros. Essas iniciativas exigiam programas sofisticados de capacitação para que as competências profissionais requeridas por essas tecnologias pudessem ser desenvolvidas.

No entanto, para as ações de capacitação mais específicas, o orçamento ainda continuava sendo distribuído para as áreas setoriais, que se encarregavam da sua execução. Em razão

desse formato ainda descentralizado, a UniSerpro enfrentava dificuldades na mobilização de instrutores e de alunos para as ações educacionais vinculadas aos projetos estratégicos. Muitas vezes o instrutor estava envolvido em algum treinamento na sua unidade funcional ou o empregado indicado para a ação educativa alegava já haver feito o treinamento setorialmente. Além disso, havia dificuldade para fechar os indicadores de capacitação, pois algumas áreas setoriais não exerciam um controle efetivo sobre as horas de capacitação e, tampouco, sobre a execução orçamentária.

Tais fatos, aliados à credibilidade conquistada pelo trabalho realizado ao longo dos anos e, sobretudo, pela introdução na cultura da empresa de uma nova forma de pensar a educação – como função estratégica de gestão de pessoas – motivaram a Diretoria, em 2010, a decidir centralizar na UniSerpro a responsabilidade pela gestão de todo o processo educacional da empresa, em nível corporativo. Atualmente, o orçamento destinado à educação, que gira em torno de R\$10 milhões anuais, é integralmente gerido pela universidade e nenhuma ação educacional é desenvolvida se não estiver coerente com as diretrizes educacionais corporativas estabelecidas.

O Quadro 31 apresenta os componentes estratégicos que norteiam a atuação da UniSerpro, em conformidade com a estratégia corporativa da empresa.

Quadro 31 - Componentes estratégicos da UniSerpro

Componente	Descrição
Visão	Referência em Educação Corporativa e Desenvolvimento de pessoas para atuarem na área de Tecnologia da Informação e da Comunicação, na Administração Pública e em Sistemas de Informação.
Missão	Prover programas de educação e capacitação de forma continuada, preparando pessoas de forma a gerar e integrar soluções em Tecnologia da Informação e da Comunicação para o êxito da gestão das finanças públicas e da governança do Estado, em benefício da sociedade.
Negócio	Criar valor através da educação continuada com foco em Tecnologia da Informação e da Comunicação, na Administração Pública e em Sistemas de Informação.
Produtos e Serviços	Educação Continuada, Produção e Gestão do Conhecimento em Tecnologia da Informação e da Comunicação, na Administração Pública e em Sistemas de Informação.
Força Motriz	Capacidade de educar e desenvolver pessoas em todo o território nacional com qualidade e inovação.
Fatores Críticos	Infraestrutura, Tecnologia, Visibilidade, Comunicação, Conhecimento, Capilaridade e Disponibilidade.
Competências	Conhecimento, pesquisa, experiência, gestão, desenvolvimento e implantação de processos e soluções em Tecnologia da Informação e da Comunicação, na Administração Pública e em Sistemas de Informação.
Valores	Cidadania, Responsabilidade Social, Responsabilidade Ambiental, Acessibilidade e Respeito às Políticas Públicas.

FONTE: Documento interno, Modelo de Organização e Funcionamento da UniSerpro, mai./2010, p.27.

As se fazer uma leitura dos componentes estratégicos da UniSerpro, percebe-se que a empresa considera a educação corporativa como uma função estratégica de gestão de pessoas, que agrega valor ao negócio por meio do desenvolvimento de soluções educacionais continuadas e da gestão do conhecimento, como apontam Eboli (2004) e Meister (2005).

4.3.5.1 Formato institucional da UniSerpro

A UniSerpro está inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Administração e possui *status* igual ao da Superintendência de Pessoas, unidade responsável pelas demais funções especializadas em RH. Antes, a universidade constituía um departamento dentro da área de RH. A partir de 2007, em função da natureza estratégica do trabalho realizado nos quatro primeiros anos de existência, teve seu nível elevado para coordenação e o coordenador responsável passou a integrar o grupo de gestores que compõem a alta liderança da empresa (diretores, superintendentes e coordenadores de áreas estratégicas).

Em 2010, época da pesquisa, com a decisão da Diretoria da empresa de centralizar na UniSerpro todo o sistema educacional, um novo Modelo de Organização e Funcionamento estava sendo implantado. Para o SERPRO, o processo de educação corporativa (formação, capacitação e desenvolvimento) integra o macroprocesso empresarial de gestão de pessoas e constitui a base para a atualização do modelo de gestão e da estrutura organizacional da universidade, por meio dos seguintes subprocessos: planejamento e monitoramento educacional; gestão acadêmica; metodologias e tecnologias educacionais; informação e conhecimento; e gestão institucional. O novo modelo introduziu, também, duas inovações: a criação de órgãos colegiados de deliberação e a organização dos conteúdos dos programas educacionais em escolas temáticas.

Quanto às instâncias colegiadas de decisão, a estrutura da UniSerpro passou a contar com os seguintes comitês:

- *Comitê de Educação Corporativa*: configura a instância superior para deliberar sobre a aprovação dos programas e planos educacionais e sobre a definição das linhas dos projetos de pesquisa, em consonância com o direcionamento estratégico do SERPRO; é coordenado pela Diretoria Supervisora (Administração) e composto por profissionais indicados pelas demais diretorias e por representantes das áreas da UniSerpro;
- *Comitê Acadêmico*: responsável pelo planejamento, definição e avaliação dos programas, planos, projetos e ações educacionais, com base nas orientações estabelecidas pelo Comitê de Educação Corporativa. É coordenado pelo Coordenador da UniSerpro e integrado por representantes das unidades funcionais.

No modelo em implantação, as ações educacionais desenvolvidas pela UniSerpro serão organizadas em escolas temáticas, estruturadas em função dos vários segmentos de conteúdo das áreas de conhecimento e das características distintas do público-alvo. Para desempenhar suas atribuições, as escolas serão apoiadas pelas demais áreas funcionais da universidade. A rigor, elas configuram uma estrutura virtual paralela, que possibilitará a otimização dos recursos e um melhor atendimento aos empregados, que podem visualizar com maior clareza os percursos educativos disponibilizados. As escolas temáticas são as seguintes:

- *Escola de Tecnologia*: abriga os programas de formação tecnológica (especialização nas áreas de Engenharia de *Software*, Engenharia de Requisitos e Modelagem de Negócios, Arquitetura de Sistemas, Sistemas Operacionais, etc.) e de capacitação, nos segmentos de Desenvolvimento (tecnologias de produtos e de processos de produção de TIC) e de Infraestrutura (produção de serviços de redes, sistemas operacionais, banco de dados, entre outros);
- *Escola de Desenvolvimento Institucional*: agrupa os programas de formação institucional e de capacitação e desenvolvimento nos segmentos de gestão pública e empresarial, incluindo os negócios dos clientes (administração tributária, administração financeira, sistemas processuais, entre outros). Incorpora, também, as ações de capacitação e desenvolvimento gerencial.

Cabe mencionar que na estrutura da UniSerpro já existia uma escola virtual especializada no desenvolvimento de cursos a distância. Ela foi criada antes mesmo da universidade, uma vez que o ensino a distância (EAD), há muito constitui um negócio que gera uma receita expressiva para o SERPRO. A Escola Nacional de Administração Pública – ENAP e a Escola de Administração Fazendária – ESAF são dois dos principais clientes da empresa no negócio de EAD. Na nova estrutura, a escola virtual será absorvida pela Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais.

Além dos órgãos colegiados e das escolas temáticas, o modelo orgânico da UniSerpro contempla áreas funcionais que, na terminologia utilizada pela empresa para denominar suas unidades organizacionais, recebem os nomes de departamento, divisão e setor. No tocante ao sistema de educação corporativa, essas áreas respondem pelas seguintes atribuições:

- Departamento de Gestão Acadêmica: responsável pela implementação de programas e ações educacionais nas diferentes áreas de conhecimento e, também, pelo relacionamento com o corpo de instrutores, tutores, alunos e instituições de ensino. Responde, ainda, pela manutenção, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais, bem como das ferramentas que dão suporte a esses processos. Conta com três divisões: Gestão do Ensino Regular, Gestão de Capacitação Tecnológica e Gestão da Capacitação em Desenvolvimento Institucional.
- Divisão de Projetos e Tecnologias Educacionais: responsável pela pesquisa, estudo, adaptação, desenvolvimento, testes e implantação de conteúdos didáticos. Além disso, faz prospecção e avaliação de metodologias e tecnologias utilizadas em programas educacionais. Sua atuação é focada na educação a distância, incluindo a gestão dos diversos ambientes virtuais internos e externos. Conta com dois setores: Desenvolvimento de Projetos Educacionais e Gestão de Cursos Virtuais.
- Divisão de Gestão Estratégica: encarregada da administração, do diagnóstico da gestão e do suporte às demais funções da UniSerpro. É responsável, ainda, pelos convênios e acordos com instituições parceiras, pela contratação de cursos externos e pelo provimento dos recursos necessários à viabilização das ações educacionais, entre outras atividades.

Uma particularidade do modelo orgânico da UniSerpro é que ele é o único, entre os casos estudados, que incorpora as atribuições relacionadas à gestão do conhecimento. O Departamento de Informação e Conhecimento, além de orientar e supervisionar a execução dos processos de documentação arquivística, bibliográfica e normativa do SERPRO, é responsável pela gestão do conhecimento. Esta função inclui o compartilhamento do conhecimento, a criação de redes sociais, o intercâmbio entre a UniSerpro e a empresa no tocante à produção intelectual, o apoio à pesquisa, entre outras atividades.

À época da pesquisa, trabalhavam na UniSerpro 88 funcionários, entre gerentes, pedagogos, educadores, especialistas, *designers* gráficos e pessoal de apoio. O modelo de organização do trabalho é essencialmente por projetos e todas as soluções educacionais são desenvolvidas em parceria com as áreas demandantes. Há pouca rotina e os profissionais da universidade somente se envolvem com o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações educacionais, aferição de indicadores, etc. A execução dessas ações é feita pelas unidades de

gestão de pessoas existentes nos órgãos regionais, que contam com equipes qualificadas para a condução dessas atividades.

A UniSerpro não dispõe de espaço físico com as características de um *campus*, mas conta com salas de aula, auditórios, salas de videoconferência, ambientes virtuais, laboratórios de informática espalhados em todo o Brasil, utilizados para viabilização das ações educacionais. A gestão dos espaços físicos é feita pela área de logística do SERPRO. A Figura 12 apresenta o organograma da UniSerpro até o nível organizacional de divisão.

Figura 12 - Organograma da UniSerpro

FONTE: Modelo de Organização e Funcionamento da UniSerpro, maio./2010, p. 33 – adaptação.

4.3.5.2 Eixos educacionais da UniSerpro

A UniSerpro segmenta suas ações em dois grandes eixos educacionais básicos: *ações de formação* e *ações de capacitação e desenvolvimento*. O primeiro eixo contempla dois programas: (i) Incentivo à Educação Superior; e (ii) Educação Pós-Graduada.

O Programa de Incentivo à Educação Superior visa propiciar oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e crescimento intelectual do empregado, distintas das ações educativas voltadas para o serviço. Abrange cursos sequenciais, tecnológicos e de graduação, ministrados por instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância, em áreas de conhecimentos aplicáveis à empresa, não necessariamente vinculadas às atividades do funcionário. A participação do empregado está condicionada à aprovação em processo seletivo interno e o curso deve ser realizado integralmente fora do horário de trabalho. O incentivo financeiro é concedido durante o período de realização do curso e há limitação de valores.

O Programa de Educação Pós-Graduada contempla duas categorias: (i) Especialização Estratégica – recomendada ao empregado ocupante do cargo de Analista e voltada para o seu aperfeiçoamento profissional e melhoria do desempenho no serviço, podendo o gestor, a qualquer momento, solicitar uma especialização para o empregado, desde que atenda aos requisitos estabelecidos; (ii) Aperfeiçoamento Indireto Requerido – destinado ao ocupante de qualquer cargo, em áreas de conhecimentos aplicáveis à empresa, mesmo que não diretamente vinculadas às atividades exercidas, pois objetiva o retorno indireto sobre conhecimento agregado pelo empregado, sendo divulgado uma vez por ano edital com os critérios de participação e a oferta de vagas, condicionada à disponibilidade orçamentária. Em ambas as categorias, a formação pós-graduada compreende os níveis: (i) Pós-Graduação *latu sensu*/Especialização – que pode ocorrer em turmas fechadas (cursos customizados para atender às necessidades da Empresa) e abertas (cursos de livre escolha oferecidos pelo mercado); e (ii) Pós-Graduação *stricto sensu* – em nível de Mestrado e Doutorado. Os cursos podem ser ministrados nas modalidades presencial, semipresencial e/ou a distância e a participação do empregado está condicionada à aprovação em processo seletivo. O valor do incentivo e os critérios de liberação do funcionário variam conforme a natureza do curso.

O segundo eixo educacional compreende as ações abrangidas pelo Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo¹¹⁸, que contempla cinco planos distintos: (i) Plano de

---

¹¹⁸ Para o SERPRO, os *Programas Corporativos* “visam ao desenvolvimento das competências por meio de oportunidades de melhoria do grau de escolaridade, de capacitação e aperfeiçoamento profissional. Tem como foco estruturar ações educacionais para o desenvolvimento das competências organizacionais e específicas e integradas aos objetivos essenciais dos negócios do Serpro” (Documento Interno, Modelo de organização e funcionamento – UniSerpro – mai./10, p. 28). *Capacitação* é “o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento das competências individuais”. Por sua vez, *Desenvolvimento* “refere-se ao conjunto de

Capacitação Tecnológica (PLANCAP) – orientado para as áreas finalísticas de desenvolvimento e infraestrutura; (ii) Plano de Capacitação e Desenvolvimento Institucional (PLANCADI) – voltado aos segmentos negociais e administrativos; (iii) Plano de Desenvolvimento Gerencial (PDG); (iv) Plano de Integração e Capacitação de Novos Funcionários; e (v) Plano de Eventos Corporativos – que disciplina a participação dos empregados em eventos externos (seminários, congressos, feiras, etc). É por meio deste programa que a UniSerpro estrutura e integra em um macroprocesso todas as ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências dos empregados.

Cabe lembrar que o programa acima mencionado resultou de um projeto estratégico definido no Planejamento de 2009, para solucionar o problema estratégico “capacitação funcional e gerencial inadequada”, cuja causa ou nó crítico tinha origem na “ausência de um plano de capacitação vinculado aos perfis funcionais e gerenciais”, conforme referido no tópico que tratou do processo estratégico do SERPRO. O programa está fundado no direcionamento estratégico e nas áreas de conhecimentos consideradas essenciais pela empresa e, também, nas ações e projetos estratégicos estabelecidos no Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) – documento que serve de guia para apoiar as decisões estratégicas do SERPRO relacionadas a TI. A Figura 13, apresentada a seguir, ilustra a estrutura analítica do programa. Como se pode notar, os planos de capacitação se desdobram em segmentos ou eixos, a partir dos quais as ações educacionais são estruturadas. Na sequência, será feita uma descrição sumária de cada um dos planos que compõem o Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo do SERPRO.

---

experiências e oportunidades de aprendizagem, que apoiam o crescimento do empregado visando a melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência de aprendizagem para o trabalho” (Documento normativo interno, Participação de Empregados em Eventos Externos, 2009, p. 1).

Figura 13 - Estrutura do Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo do SERPRO

FONTE: UniSerpro, out./10.

O Plano Anual de Capacitação Tecnológica (PLANCAP) abrange os segmentos de Tecnologias de Desenvolvimento (produtos e processos de produção de TIC) e Tecnologias de Infraestrutura (produção de serviços de redes, sistemas operacionais, banco de dados, etc.), que constituem as áreas finalísticas da Empresa. Para cada segmento, um grupo gestor, composto por especialistas do mais alto nível, com visão estratégica da empresa, define, em conjunto com a UniSerpro, as áreas de conhecimentos que devem ser enfatizadas, levando-se

em conta a estratégia corporativa, as orientações do Plano Diretor de TI e as necessidades de capacitação apontadas pelo gerenciamento do desempenho, mais precisamente, nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI). Para 2010, no segmento Desenvolvimento, foram consideradas relevantes áreas como ferramentas de prototipação, arquitetura de negócios, engenharia de requisitos, técnicas de reuso, apenas para citar alguns exemplos. Com base nas áreas de conhecimentos, são elaborados os “mapas de tecnologias” para cada segmento, que detalham os temas dos conteúdos (engenharia, suporte, gestão de processos, etc.) e os diversos cursos (internos e externos) associados a cada tema. A partir do mapa de tecnologia, são construídas as trilhas de conhecimento, que constituem sequências organizadas de cursos que visam à capacitação dos empregados. No SERPRO, as trilhas estão atreladas aos conhecimentos e às especializações dos cargos (a trilha JAVA, por exemplo, destina-se exclusivamente ao Analista Desenvolvedor). O plano contempla, ainda, os eventos externos (seminários, congressos, feiras, etc.) catalogados em cada um dos segmentos. A Figura 14 ilustra a estrutura genérica do PLANCAP.

Figura 14 - Estrutura do Plano Anual de Capacitação Tecnológica do SERPRO – PLANCAP

Essa forma de planejar e organizar as ações educacionais dentro do Plano, por um lado, orienta o processo de formalização das demandas de capacitação pelas unidades funcionais e, por outro, facilita a análise e decisão quanto ao atendimento e implementação das soluções de aprendizagem, pela UniSerpro. De uma ótica da execução das ações educativas, quando o gestor solicita um treinamento já o faz tendo em mente o encadeamento lógico da estrutura de conteúdo do Plano. Caso se encaixe nas áreas de conhecimentos prioritárias, nos mapas de tecnologias planejados e, ainda, se o funcionário pertencer ao público-alvo, a solicitação é atendida. Para as demandas não previstas nos mapas de tecnologias, a UniSerpro efetua uma análise mais rigorosa para avaliar se estão ou não alinhadas com as diretrizes corporativas estabelecidas para o processo educacional da empresa. Essa lógica de planejamento e de organização das ações educacionais se reproduz nos demais planos.

O Plano de Capacitação e Desenvolvimento Institucional (PLANCADI) objetiva capacitar e atualizar os empregados em competências requeridas pela empresa, com foco em gestão e negócios, para ampliar-lhes os conhecimentos e a visão sobre as funções do Estado e da Administração Pública. Uma das premissas deste plano é o alinhamento com os instrumentos de gestão de pessoas (Plano de Cargos e Salários, Gestão por Competências e Gestão do Desempenho). Contempla quatro segmentos: Gestão Pública, Gestão Empresarial (processos, produtos e serviços), Ambientes de Negócio e Política Comercial. Para cada segmento são definidos os conhecimentos essenciais, em função do direcionamento estratégico e das competências profissionais a serem desenvolvidas. A título de exemplo, o Quadro 32 apresenta os conhecimentos demandados para o segmento de Gestão Pública, que configura o eixo central do PLANCADI 2010.

Quadro 32 - Conhecimentos demandados pelo segmento gestão pública do PLANCADI-2010

SEGMENTO	CONHECIMENTOS
Gestão Pública	Ética e Serviço Público; Legislação Aplicada à Logística de Suprimentos; Elaboração e Execução de Orçamento Público; Planejamento e Orçamento; Administração Tributária e Financeira; Lei das Diretrizes Orçamentárias – LDO; Lei da Responsabilidade Fiscal; Legislação Federal.

FONTE: Plano de Capacitação e Desenvolvimento Institucional do SERPRO, 2010, p. 9.

Com base nos conhecimentos requeridos para os diversos segmentos, são desenvolvidas as ações educacionais que compõem as trilhas de conhecimentos utilizadas para a formação e/ou capacitação de ocupantes de cargos, funções e especializações. À época da pesquisa, a UniSerpro já havia estruturado as seguintes trilhas de conhecimento: Elaboradores de Projeto Básico, Formação de Analista de Negócios, Gestão de Custos Empresariais e Processo de Negócio do SEPRO.

O Plano Anual de Desenvolvimento Gerencial (PDG) contempla as ações de capacitação e desenvolvimento, presenciais e a distância, destinadas aos ocupantes de funções gerenciais. Está sustentado por três eixos temáticos: (i) Gestão Pública e Empresarial – que abrange temas relacionados à Estratégia, Gestão e Negócio; (ii) Cognitivo-Atitudinal – agrupa as

ações educacionais voltadas para o desenvolvimento das competências organizacionais e específicas dos gestores, englobando aspectos cognitivos (conhecimentos) e comportamentais (habilidades e atitudes); (iii) Complementar e Transversal – abrange atividades educacionais relacionadas a temas ampliados que complementam a capacitação gerencial, tais como gênero, raça, desigualdade social, emprego e renda.

A principal ferramenta do PDG é o Portal de Desenvolvimento Gerencial, que é um ambiente virtual – *on-line* – onde fica disponibilizado um conjunto amplo de ações educacionais, incluindo cursos, seminários, palestras, etc. Essas ações são organizadas em dois segmentos: Portal da Alta Liderança, que envolve diretores, superintendentes e coordenadores de áreas estratégicas (38 pessoas); e Portal da Média Liderança, que abriga os demais gestores (cerca de 800 pessoas), à exceção dos supervisores de projeto. As ações educacionais são desenvolvidas em parceria com a empresa *MindQuest* – que administra o Portal – e se baseiam nas práticas gerenciais e na produção literária de algumas das principais escolas de negócios do mundo, entre as quais as de Harvard, Chicago e Stanford. Os conteúdos do Portal estão atrelados às competências organizacionais e específicas, por Diretoria, conforme pode ser visualizado nos exemplos apresentados no Quadro 33.

Quadro 33 - Portal de Desenvolvimento Gerencial do SERPRO – Exemplos de conteúdos associados às competências

Competência	Conteúdo (*)
Foco em Resultados	- Estabelecimento de metas; - Mensuração da performance empresarial; - Vencendo obstáculos; - Execução como diferencial; - Seja orientado para obter resultados e não para dar explicações; - Gerenciando mercados, segmentos e clientes.
Trabalho em Equipe	- Gestão de Equipes; - <i>Coaching</i>; - Fundamentos de <i>feedback</i>; - A importância do time e da prata da casa; - O significado da palavra talento; - Cerque-se de pessoas que complementem suas habilidades.
Gestão de Pessoas	- Desenvolvimento de pessoas; - Liderança de equipes; - Retenção de talentos; - Desbloqueando potenciais; - Os jovens monges; - Motivando pessoas; - Gestão de pessoas como vantagem competitiva.
Liderança	- Liderança e motivação; - Diversidade; - Criatividade e inovação; - Escalando um time vencedor; - Defina sua marca pessoal; - O desafio da liderança no setor público; - Escalada fatal: lições de liderança da tragédia do Monte Everest.

FONTE: Plano de Desenvolvimento Gerencial do SERPRO, 2010, p. 13/14.

(*) – Os conteúdos se desdobram em cursos, seminários, palestras, etc., e variam segundo as características do público-alvo: Alta Liderança; e Média Liderança em Negócios, Administração, Gestão Empresarial, Desenvolvimento e Operações.

Outra ferramenta que dá suporte ao Plano de Desenvolvimento Gerencial (PDG) é a “Bússola do Gestor”, que configura um ambiente virtual focado em assuntos associados à gestão cotidiana, e que possui duas funcionalidades: (i) Referencial do Gestor – fornece informações institucionais (normas, orientações estratégicas, informações úteis, etc.) com o objetivo de orientar as atividades e os processos do dia a dia da gestão, constituindo um espaço em que a empresa dialoga com o gestor; (ii) Ambiente de Compartilhamento – espaço para troca de experiências e interação entre os gestores, para esclarecimento de dúvidas e apresentação de sugestões sobre assuntos diversos; quando ocorrem palestras sobre temas específicos, por

exemplo, são lançadas questões para estimular a discussão, em oficinas virtuais sobre o repasse de conteúdos que podem ser aplicados à realidade da empresa.

A partir de 2008, o SERPRO introduziu uma sistemática de treinamento destinada aos empregados recém-admitidos. Antes o novo empregado ficava, no máximo, uma semana fazendo integração e visitando as diversas áreas organizacionais, porém, quando assumia seu posto de trabalho, muitas vezes, não sabia sequer utilizar as ferramentas básicas de trabalho. Na sistemática atual, ele é convidado a cumprir um programa de 230 horas-aula antes de ser alocado definitivamente na sua área de trabalho. Nessa perspectiva, o Plano de Integração e Capacitação para Novos Empregados contempla duas dimensões: (i) geral – que abrange ações educacionais orientadas para familiarizar o empregado com a empresa (institucional) e com as metodologias de trabalho adotadas pelas suas áreas finalísticas (desenvolvimento e infraestrutura); (ii) específica – com ações educativas organizadas em trilhas de conhecimento, voltadas para as áreas de especialização mais relevantes da empresa: Desenvolvimento, Infraestrutura, Negócios em TI, Perícia e Auditoria.

A UniSerpro parte do pressuposto de que o novo empregado já detém os conhecimentos básicos necessários ao desempenho das atribuições do cargo que ocupa, uma vez que ele foi aprovado em concurso no qual essa condição foi exigida. No entanto, algumas lacunas de conhecimentos mais direcionados às especificidades do SERPRO precisam ser preenchidas em cada especialização, para que o novo empregado assuma suas atividades falando a mesma linguagem das equipes de trabalho e dominando as metodologias e ferramentas utilizadas no serviço. Daí o cuidado da UniSerpro em planejar as ações educacionais de modo a evitar a sobreposição de conhecimentos.

O último plano que integra o Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo estabelece as políticas e diretrizes para a participação dos empregados do quadro interno da empresa em eventos externos de curta duração como seminários, congressos, fóruns, entre outros. A participação do empregado em eventos externos se dá na condição de aluno (participante) ou de palestrante.

É por meio desses eixos, programas, planos e ações educacionais que a UniSerpro consolida a formação, a capacitação e o desenvolvimento de seus empregados, assegurando, por um lado, que eles possam trilhar suas trajetórias de carreira e, por outro, que a empresa desenvolva as

competências profissionais consideradas críticas para a viabilização da sua estratégia corporativa.

4.3.5.3 Dinâmica de funcionamento da UniSerpro

As ações educacionais são planejadas e desenvolvidas pela UniSerpro a partir de demandas originadas do Planejamento Estratégico (problemas e nós críticos), nas ações e projetos estratégicos, dos planos de desenvolvimento individual (PDI) – gerados como saída do sistema de gerenciamento de desempenho –, das mudanças de processos e de legislação e de problemas específicos identificados pelas unidades funcionais e pela própria universidade. Os programas, planos e ações educacionais são sempre idealizados e desenvolvidos em parceria com as áreas clientes. A UniSerpro não inicia nenhuma ação antes de validar, com a área demandante, a solução de aprendizagem construída.

O alinhamento das ações educacionais com a estratégia corporativa – uma das premissas deste estudo – ocorre como consequência natural da implementação do planejamento da empresa. Quando é detectado um “problema estratégico” e seus respectivos nós críticos ou causas, as áreas envolvidas empreendem um conjunto de iniciativas, materializadas por ações e/ou projetos estratégicos, para solucionar o problema. À medida que as mudanças começam a surgir nos planos de ação, as áreas responsáveis apresentam à universidade as necessidades de capacitação para o aprimoramento das competências requeridas. A partir daí, dá-se início ao processo de planejamento e desenvolvimento dos planos de capacitação, de modo a assegurar que nenhuma ação educacional seja desenvolvida sem que haja uma clara vinculação com as orientações estratégicas da empresa.

Há, também, um esforço sistematizado de alinhar as ações educacionais com as competências profissionais. No caso do Plano de Desenvolvimento Gerencial (PDG), como visto anteriormente, os treinamentos disponibilizados para os gestores já estão integralmente vinculados às competências. Para promover o alinhamento com as competências organizacionais – relevantes para todos os empregados – a UniSerpro recorre à Superintendência de Pessoas que, juntamente com a Diretoria, define esse tipo de competência. No que concerne às competências específicas – definidas em função do negócio de cada diretoria – a UniSerpro realiza o trabalho em conjunto com representantes das áreas

de negócios. Um desafio posto para a universidade é que, no futuro próximo, todas as ações educacionais se vinculem às competências organizacionais e específicas mapeadas pelo SERPRO.

A grande maioria das ações educacionais é desenvolvida internamente, utilizando-se os pedagogos, metodólogos, conteudistas, *designers* gráficos, instrutores, tutores e outros especialistas pertencentes aos quadros da empresa. Isto porque uma das diretrizes da universidade é a utilização intensiva de instrutoria interna. Segundo o relato dos entrevistados, a adoção dessa diretriz decorre da constatação de que, na maioria das vezes, o SERPRO tem um maior domínio dos conhecimentos e tecnologias consideradas essenciais para os seus negócios do que as empresas que atuam no mercado nacional. Muitas delas recorrem ao SERPRO em busca desses conhecimentos, porque alguns dos seus especialistas são considerados referência no Brasil e no mundo. Por esse motivo, a empresa tem reduzido ao mínimo as contratações de cursos fornecidos pelo mercado.

Ao seguir o direcionamento estratégico da dimensão pessoas – intensificar a cooperação tecnológica com o meio acadêmico –, a UniSerpro tem estimulado, com sucesso, a parceria com universidades tradicionais para transferir o conhecimento de ponta, gerado na academia para seus especialistas. A seleção dessas universidades é feita com muito rigor, levando-se em conta a avaliação da CAPES, *expertise*, capacidade de transferência de tecnologia, entre outros fatores. Duas áreas de conhecimento têm sido priorizadas: desenvolvimento de *software* e modelagem de negócios. À época da pesquisa, estavam sendo negociadas parcerias com universidades internacionais, pois constitui uma política de RH do SERPRO propiciar experiência internacional aos seus empregados. Para os cursos de pós-graduação realizados em parceria com instituições de ensino superior, a UniSerpro conta com a figura do “gestor acadêmico”. Trata-se de um profissional da área de educação, capacitado para acompanhar e avaliar a execução das ações educacionais, do ponto de vista da proposta pedagógica, o desenvolvimento de conteúdo, as avaliações de reação e da aprendizagem, o controle de frequência, entre outros aspectos.

Em outubro de 2010, consideradas todas as ações educacionais desenvolvidas pela UniSerpro – internamente e/ou contratadas no mercado – cerca de cinquenta por cento eram disponibilizadas na modalidade presencial e o restante a distância (ambientes virtuais, videoconferência, etc.). O curioso nessa estatística é que universidade possui uma das

melhores equipes de desenvolvimento de soluções educacionais em *e-learning*, do Brasil, porém orientadas para os clientes externos e tratadas como um negócio corporativo. Somente a partir de 2008 é que a empresa passou a priorizar o uso dessa tecnologia educacional nos cursos internos. Atualmente, um dos desafios que a UniSerpro enfrenta é aumentar, cada vez mais, a oferta de ações educacionais a distância, para atender a demanda crescente de capacitação em todo o País, com visão corporativa e unicidade de conteúdo.

Uma das características do modelo educacional adotado pela UniSerpro é a organização das ações educacionais em “trilhas de conhecimento”, segundo uma ordem de precedência dos cursos. As trilhas são temáticas, focadas nos conhecimentos, e algumas delas já se vinculam a cargos e/ou especializações. No SERPRO, cada cargo se desdobra em várias especializações. Está sendo proposto intensificar mais essa vinculação aos grupos ocupacionais, e serão construídas trilhas de conhecimento/desenvolvimento para todos os cargos e especializações.

Quanto à participação dos empregados nas ações educacionais, os critérios são definidos pela UniSerpro, em conjunto com as unidades organizacionais demandantes, na elaboração dos planos de capacitação. Esses critérios são amplamente divulgados e variam conforme a natureza estratégica e/ou operacional de cada curso. No eixo de capacitação e desenvolvimento, o empregado precisa trabalhar em áreas que tenham vinculação com os conteúdos abordados e obter autorização da chefia imediata. No eixo de formação – educação superior e pós-graduação – a participação do empregado é definida por meio de concorrência. A mobilização do corpo discente fica a cargo das unidades regionais de RH. A UniSerpro não disponibiliza, ainda, em seu portal, cursos abertos para todos os empregados.

Para o ano de 2010 foi estipulada uma meta de capacitação de 65 horas/ano por funcionário, em média. No entanto, como o SERPRO prioriza a capacitação e desenvolvimento dos empregados alocados nas áreas fins (Desenvolvimento e Infraestrutura), logo na metade do ano, as estatísticas demonstravam que a carga horária de treinamento recebida por esse contingente de funcionários já superava a meta estabelecida. No caso dos gestores, como havia dificuldade para envolvê-los nas ações educativas, foi estabelecido, no próprio sistema de gestão de desempenho, o cumprimento de, no mínimo de 65% de uma grade de cursos disponibilizada no Portal de Desenvolvimento Gerencial, que varia de acordo com o nível da função e com a área de trabalho.

Embora sem ter ainda uma política institucionalizada, a UniSerpro é responsável pelo programa de certificação da empresa. Ela define, em conjunto com as áreas funcionais estratégicas, os conhecimentos que ao SERPRO interessa certificar e contrata empresa credenciada para fazer a certificação. Os empregados interessados podem, então, procurar a empresa contratada e se submeter às provas específicas para obter a certificação. O SERPRO faz um acompanhamento sistemático dos empregados certificados e, à época da pesquisa, a prioridade, em termos orçamentários, era a renovação das certificações já existentes.

4.3.5.4 Público-alvo da UniSerpro

O público-alvo da UniSerpro é composto, prioritariamente, do conjunto de empregados da empresa. Apesar de ser muito requisitada, a universidade não desenvolve soluções de aprendizagem para os clientes externos. A capacitação de clientes é feita de outro modo: o SERPRO assina um contrato de prestação de serviços para desenvolver um determinado sistema e o treinamento é embutido no contrato, como ferramenta. Ou seja, o preço do serviço inclui o treinamento dos usuários, realizado pela própria área desenvolvedora do sistema. Por meio de acordos de cooperação, o SERPRO tem feito parcerias com várias instituições, inclusive com o Banco do Brasil e com a Caixa Econômica. Em alguns cursos de pós-graduação contratados junto a instituições de ensino superior, a UniSerpro, por entender que é importante a montagem de turmas mistas, disponibiliza vagas para as instituições parceiras, que arcam com os custos relativos aos seus treinandos.

4.3.5.5 Avaliação das ações educativas pela UniSerpro.

O sistema de avaliação das ações educacionais desenvolvidas pela UniSerpro incorpora as avaliações de reação e da aprendizagem. A universidade ainda não trabalha com os níveis mais complexos de avaliação, tais como impacto no desempenho, na organização ou de valor final, conforme propõe Hamblin (1978).

4.3.6 Síntese analítica do caso SERPRO

O caso do SERPRO constitui um bom exemplo de como uma organização incorporou instrumentos inovadores de gestão de pessoas para dar suporte às mudanças organizacionais de larga escala que vem empreendendo nos últimos anos.

A memória organizacional recente da empresa registra um marco significativo de transformação. Em 2003, deu-se início à implantação de um novo modelo de gestão que objetivou, entre outros aspectos, resgatar a identidade e a unicidade do comando da empresa, à época fragmentada, em razão de mudanças ocorridas antes, motivadas pela perspectiva de privatização. Não foi por acaso que o enfoque de gestão de pessoas por competências e a abordagem da educação corporativa foram incorporados pela empresa naquela época.

Ao incorporar o enfoque de gestão de pessoas por competências, no ano de 2003, o SERPRO adotou um modelo baseado na abordagem americana do CHA, que utilizava a sistemática de avaliação por múltiplas fontes. Esse sistema foi sendo ajustado à medida que a empresa acumulava experiência, e ocorriam avanços tanto no campo conceitual quanto nas práticas corporativas. Em 2009, foi implantado um novo modelo fundado em bases conceituais inteiramente distintas do primeiro e que apresenta algumas particularidades que o diferenciam dos demais casos apresentados.

No novo modelo, as competências são descritas em termos de comportamentos observáveis que contribuem para os resultados da organização, denominados de evidências, e não com base em comportamentos de entrega, como o fazem as outras empresas pesquisadas. Para o SERPRO, as entregas correspondem aos resultados definidos em um plano de trabalho individual e são avaliadas por meio de instrumento diferente do utilizado para a avaliação das competências. Ambas as avaliações – competências e resultados – compõem, de forma integrada, o sistema de gerenciamento de desempenho dos empregados da empresa. O pressuposto é o de que a qualidade dos resultados (entregas) está associada à forma como os comportamentos exigidos – evidências – se manifestam.

Além disso, as competências foram categorizadas em dois tipos: organizacionais – relevantes para todos os empregados e vinculadas aos componentes estratégicos da empresa; e específicas – relevantes para empregados pertencentes a um determinado grupo e vinculadas

ao negócio de cada diretoria. O que chama atenção é o termo “competência organizacional” ser utilizado para definir uma “dimensão individual”, quando na literatura especializada, geralmente, refere-se à “dimensão organizacional” da competência.

Tais constatações demonstram que o SERPRO foi ajustando o enfoque das competências a sua dinâmica organizacional, criando, a partir das principais abordagens existentes na literatura, o seu próprio conceito de competência.

Das empresas estudadas, o SERPRO representa o caso mais ilustrativo da trajetória a ser percorrida quando se decide migrar do tradicional T&D para um sistema de educação corporativa. A UniSerpro nasceu no momento em que se fazia uma profunda discussão e reflexão sobre o novo posicionamento estratégico da empresa. Desde a sua criação, em 2003, foi chamada a atuar como parceira das áreas de negócios, para estimular o desenvolvimento de novas competências e resgatar elementos importantes da cultura organizacional que vinham sendo deixados de lado, como mencionado durante a descrição do caso.

À medida que foi difundindo e consolidando uma nova forma de pensar a educação corporativa – como função estratégica de gestão de pessoas – a UniSerpro foi obtendo legitimidade e reconhecimento interno. Tanto que, em 2007, foi alçada ao grupo de órgãos estratégicos que integram a alta liderança da empresa e, em 2010, passou a gerenciar, definitivamente, todo o processo educacional do SERPRO, incluindo o orçamento destinado à educação.

Uma particularidade da UniSerpro é o seu formato institucional, que incorpora órgãos de decisão colegiada, com representantes das áreas estratégicas da empresa, além de escolas temáticas em torno das quais são organizadas as ações educativas. Dos casos estudados, a UniSerpro é a única que responde pela função de gestão de conhecimento da organização.

A espinha dorsal do sistema de educação corporativa é constituída pelo conjunto de ações educacionais que compõem o Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo. Trata-se de um programa abrangente, com ações de capacitação vinculadas às áreas de conhecimento, demandadas pelos segmentos de negócios, e aos diversos perfis funcionais e gerenciais. Essas ações são alinhadas à estratégia corporativa e organizadas em trilhas de conhecimento. No caso do Plano de Desenvolvimento Gerencial – PDG, as ações educativas

estão atreladas às competências organizacionais e específicas exigidas dos empregados do segmento gerencial.

É interessante observar que, embora o conceito de competência adotado pela empresa não faça menção a conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), o planejamento, desenvolvimento e categorização das ações educativas usam como referência os conhecimentos considerados estratégicos para os vários segmentos de negócios. Esses conhecimentos são identificados e constantemente atualizados, por um grupo de especialistas, em conjunto com a UniSerpro. São desdobrados nos diversos conteúdos temáticos, a partir dos quais são construídas as ações educativas para os vários perfis de competências funcionais e gerenciais. Os *outputs* do Sistema de Gerenciamento de Desempenho, que subsidiam a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), indicam os conhecimentos que o empregado deve internalizar para superar as lacunas de desempenho. É a partir deles que são identificadas as ações de capacitação que irão compor o PDI.

Como resultado dessa lógica de estruturação, a ação educacional está sempre atrelada ao plano de capacitação, à área de conhecimento, ao segmento de negócio, ao conteúdo temático e ao perfil de competência. Percebeu-se que a empresa investe muito no planejamento das ações de educação corporativa, para que a sua execução seja bem sucedida e os resultados alcançados.

Chama atenção a forma como a UniSerpro envolve os clientes internos na idealização e no desenvolvimento das soluções de aprendizagem. Apesar de exercer um controle centralizado sobre o sistema de educação corporativa, não fica chamando a si a responsabilidade isolada pelo processo educacional da empresa. As demandas são sempre analisadas em conjunto com as áreas funcionais solicitantes. Essa forma de atuar acontece espontaneamente e, por meio dela, a universidade consolida parcerias e compartilha conhecimentos.

Como nos demais casos estudados, também no SERPRO, tanto o processo estratégico quanto as políticas e práticas relacionadas a competências e à educação corporativa estão sistematizadas, formalizadas e coerentes, entre si e com a estratégia de negócios, o que eleva as possibilidades de contribuição entre ambas.

5 PROPOSIÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO PARA A APROPRIAÇÃO DAS ABORDAGENS DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Neste capítulo, será proposto um modelo teórico que objetiva orientar, do ponto de vista conceitual, o processo de apropriação, pelas organizações, das abordagens de competências e de educação corporativa, de uma ótica da gestão estratégica de pessoas. Essa é uma das principais contribuições deste estudo. Trata-se de uma construção idealizada a partir da arquitetura teórica que fundamentou a pesquisa e incorpora os aspectos observados na realidade empírica das diferentes empresas pesquisadas. A rigor, constitui uma evolução do modelo de pesquisa adotado para a coleta e análise dos dados, mostrado no capítulo que abordou os aspectos metodológicos.

O conceito de modelo, aqui adotado, deve ser entendido como uma abstração, uma simplificação que facilita a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, permite que se atue sobre ela. Uma abstração porque consiste numa representação e/ou explicação de um fenômeno real. Uma simplificação porque a complexidade do fenômeno real jamais pode ser retratada fielmente, em todas as suas dimensões, pelo modelo (ASTI VERA, 1989).

A principal vantagem de um modelo teórico, no campo da gestão, é que ele organiza os conceitos e as ideias sobre determinados temas, orientando melhor as ações dos agentes organizacionais que tomam decisões e operacionalizam os instrumentos de gestão. Em termos práticos, o modelo estabelece uma lógica a partir da qual são decididas, planejadas e executadas determinadas ações.

Estratégia corporativa, competências corporativas, gestão estratégica de pessoas, competências profissionais e educação corporativa são os elementos conceituais básicos utilizados para a construção do modelo apresentado na Figura 15. Foram aplicados segundo a filiação teórica adotada por este estudo, agregando, também, como já referido, os resultados das análises dos dados empíricos levantados durante a realização da pesquisa.

Figura 15 - Modelo teórico para a apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa

O modelo pressupõe que a empresa, com seus negócios, processos, sistemas e instrumentos de gestão, inclusive RH, sofre, permanentemente, a influência do ambiente externo, na perspectiva presumida por Anthony *et al.*(1996). Pressupõe, também, a necessidade de sistematização, formalização e alinhamento do processo estratégico, para que as ações organizacionais, em todas as áreas, possam ter um sentido claro de direção.

Ao tomar por base a fundamentação teórica deste estudo, dois pressupostos essenciais foram assumidos pelo modelo. O primeiro é o de que, ao decidir pela apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa, a empresa precisa considerá-las integradamente e no contexto da gestão estratégica de pessoas, na medida em que, por definição, uma atua reciprocamente sobre a outra, numa relação de complementaridade, influenciando os resultados finais de ambas. O segundo pressuposto estabelece que tanto as competências profissionais quanto as ações educacionais orientadas para o seu desenvolvimento devem estar alinhadas e coerentes, entre si e com as demais funções de RH, com as competências corporativas e com a estratégia de negócios. Com fundamento nesses pressupostos, foram definidas as cinco etapas do modelo, identificadas na Figura 15 pelas letras de **A** a **E**.

A primeira etapa (**A**) implica uma reflexão sobre a estratégia corporativa da empresa. Significa analisar como os diversos elementos que a compõem (missão, visão de futuro, valores corporativos, objetivos estratégicos e planos) estão explicitados, formalizados, e como influenciam o processo decisório e orientam as ações organizacionais. Essa análise é essencial porque tudo que se segue vai estar atrelado a ela. Se não existir um processo estratégico estruturado, os dirigentes de RH devem induzir a empresa a criá-lo. Caso contrário, a gestão por competência e a educação corporativa, como funções estratégicas de RH, pouca utilidade terão, considerando-se as bases conceituais que fundamentam essas duas abordagens.

A segunda etapa (**B**) sugere uma análise das competências que a empresa possui na dimensão organizacional (competências corporativas). Geralmente, os autores consideram que estas competências são construídas a partir das competências das pessoas e asseguram a viabilização da estratégia corporativa. Alguns apontam as competências dos indivíduos como um dos recursos que integram as competências organizacionais. A visão da firma baseada em recursos (VBR) apregoa que a estratégia corporativa é formulada levando-se em conta o conjunto de competências organizacionais. Daí a importância dessa análise, que pode fornecer subsídios relevantes para a identificação das competências das pessoas e para o desenvolvimento das ações de educação corporativa. Caso a empresa não tenha identificadas as competências organizacionais, é recomendável fazê-lo, como sugere Carbone *et al.*(2009).

A terceira etapa do modelo (**C**) pressupõe uma reflexão sobre a estratégia de gestão de pessoas da empresa, traduzida pela filosofia e pelas políticas e práticas de RH. O conjunto

desses elementos expressa a forma como as pessoas são tratadas, valorizadas e a expectativa da organização sobre elas. Expressa, também, os direcionamentos definidos para as ações relacionadas aos diversos processos de RH, os métodos e os instrumentos de gestão utilizados. A ênfase recai sobre o processo de desenvolvimento que abriga, em seu domínio, as funções de competências e de educação corporativa, que precisam se alinhar à estratégia e às demais funções de RH, adaptando-se às condições já instaladas ou atuando para modificá-las. Uma vez incorporadas, essas funções terão definidas suas próprias políticas e práticas, que passam a compor a estratégia de RH da empresa.

As quarta e quinta etapas do modelo (**D** e **E**) estão relacionadas às abordagens de competências e de educação corporativa. Apesar de integrarem o domínio da gestão estratégica de pessoas, foram destacadas como etapas distintas porque, para cada uma delas, há um modo particular de apropriação.

Como foi mencionado no início deste estudo, a apropriação dessas duas abordagens pelas empresas configura um processo extremamente complexo, seja pela heterogeneidade de enfoques no emprego da noção de competências profissionais, seja pela dificuldade que as organizações enfrentam para se desvincular dos conceitos de cargos e do tradicional T&D. Na prática, é comum as empresas incorporarem essas abordagens separadamente e só depois promoverem a sua integração. O modelo assume o pressuposto de que essa incorporação deve ser feita de forma integrada.

No que concerne à incorporação do enfoque sobre competência profissional (**D**), o modelo estabelece que é preciso definir, com clareza, os seguintes elementos: o conceito de competência a ser adotado; a tipologia de competências; o processo de mapeamento das competências; o formato de descrição; a sistemática de avaliação; e as aplicações da noção de competência às funções de RH.

Quanto ao conceito, deve-se construir com base nas correntes teóricas prevalentes na literatura especializada, o que mais se adequa à organização. Com relação à tipologia, o modelo sugere uma categorização genérica que inclui três tipos de competências: fundamentais – as exigidas de todos os empregados; gerenciais – requeridas somente dos gestores; e específicas – exigidas de cada empregado, conforme a área de trabalho em que

atua. A quantidade de competências, por tipo, varia em função das características de cada organização e devem ser em número suficiente para retratar as entregas esperadas.

O mapeamento refere-se ao processo de identificação e categorização das competências profissionais, tendo como referência o conceito e a tipologia adotados. No mapeamento deve-se buscar o alinhamento com as competências organizacionais e com a estratégia corporativa. As competências profissionais específicas devem ser vinculadas às áreas funcionais e não aos cargos. A unidade organizacional básica escolhida para efeito do mapeamento vai depender da lógica de organização da arquitetura organizacional da empresa. Deve-se assegurar que as competências mapeadas cubram todas as macroatividades da organização.

Quanto à descrição das competências profissionais, o modelo recomenda adotar o seguinte formato: um nome ou rótulo; uma definição sumária do que representa; e os comportamentos de entrega associados a cada competência. Esses comportamentos devem ser expressos em níveis de complexidade, conforme sugere Dutra (2001). Devem, também, ser passíveis de observação e apresentados na forma de referenciais de desempenhos esperados no trabalho, para que possam ser avaliados, segundo apontam Brandão e Bahry (2005). A quantidade de comportamentos de entrega e de níveis de complexidades pode variar em função da natureza e da tipologia de cada competência.

A avaliação das competências, penúltimo elemento desta etapa (**D**), corresponde ao processo em que se contrapõe a qualidade do trabalho realizado pelo empregado aos padrões de desempenho estabelecidos. Parte-se do pressuposto de que é por meio do desempenho que se afere o domínio do empregado em relação a cada competência. Na literatura especializada, há várias sistemáticas e instrumentos de avaliação já testados e validados (Cardoso, 1996). A empresa deve optar pela sistemática mais adequada às suas exigências (tipo de avaliação, instrumentos, escalas de avaliação, ciclo, etc.).

O último elemento da quarta etapa do modelo diz respeito à aplicação da noção de competência profissional às diversas funções de RH. As aplicações devem ser expandidas na medida em que o sistema for sendo internalizado pela empresa e os seus resultados forem se tornando mais consistentes e confiáveis.

A quinta e última etapa do modelo (E) diz respeito à apropriação da abordagem de educação corporativa e abrange os seguintes elementos: formato institucional; modelo pedagógico; eixos educacionais; dinâmica de funcionamento; público-alvo; e sistemas de avaliação das ações educativas.

No que concerne ao formato institucional, sugere-se que a universidade corporativa se vincule à unidade funcional de RH de maior nível hierárquico na estrutura organizacional da empresa (vice-presidência ou diretoria de gestão de pessoas). A área de educação corporativa deve estar posicionada em nível estratégico, no mínimo, equivalente às demais macroatividades de RH, para que possa exercer um controle corporativo sobre o processo educacional. A estrutura organizacional da área deve incorporar órgãos colegiados de decisão, no formato de comitês, com representantes das diversas funções de negócio. Eles atribuem maior legitimidade à atuação da universidade. Também é importante a organização das ações educativas em escolas temáticas, estruturadas em função dos vários segmentos de conteúdo e de público.

O modelo pedagógico constitui a essência do sistema educativo. Estabelece as bases conceituais que fundamentam o processo ensino-aprendizagem e explicita a concepção de homem e de desenvolvimento humano adotada pela empresa. Além de aportar um referencial teórico e metodológico para a universidade corporativa, o modelo pedagógico define as políticas e diretrizes corporativas para a educação, no espaço da empresa. Do modelo pedagógico derivam os eixos educacionais, que constituem os macrobalizadores para estruturação dos programas e ações educacionais.

A dinâmica de funcionamento corresponde ao próprio *modus operandi* da universidade corporativa. *Grosso modo*, abrange os seguintes elementos: método de análise das demandas por soluções de aprendizagem; modo de vinculação das ações educativas às competências profissionais e à estratégia de negócios; envolvimento das lideranças; planejamento didático; parcerias estratégicas com universidades/instituições de ensino superior tradicionais; tecnologias de desenvolvimento das ações educacionais (presenciais, mistas e/ou a distância); estrutura curricular (módulo, curso, programa); estratégia de implementação dos treinamentos desenvolvidos internamente (educador, instrutor, tutor); organização das ações de capacitação em trilhas de desenvolvimento; critérios para participação dos empregados; critérios para contratação de cursos externos; certificação de conhecimentos, entre outros.

Um dos aspectos que distingue o T&D tradicional da educação corporativa é o público-alvo das ações educativas não ficar adstrito aos empregados e se estender para além das fronteiras da empresa, podendo ser constituído por clientes, fornecedores, franqueados e pelo público externo interessado (MEISTER, 2005). A definição do público-alvo vai depender do propósito e do formato que a empresa estabelece para a universidade corporativa.

Os sistemas de avaliação das ações educativas não devem ficar restritos às avaliações de reação (ambiente físico, conteúdo, carga horária, atuação do instrutor, etc.) e de aprendizagem, em que se busca aferir a consecução dos objetivos. Embora ambas forneçam *feedbacks* importantes para o aprimoramento do processo educacional, é importante evoluir para níveis de avaliação que possibilitem aferir o conhecimento agregado, se contribuiu efetivamente para otimizar os resultados organizacionais (HAMBLIN, 1978).

Por último, o modelo considera que a apropriação das abordagens de educação corporativa e gestão por competências é sustentada por um processo de aprendizagem sistêmica, no qual se aprende em cada uma das etapas e, ao mesmo tempo, repensa-se o conjunto, ao buscar, continuamente, o aprimoramento das políticas e práticas relacionadas a essas funções (FLEURY e FLEURY, 2004). Quanto mais sistematizadas e formalizadas forem as políticas e práticas, maiores serão as possibilidades de alinhamento da educação corporativa com as competências profissionais, entre si, com as demais funções de RH e com a estratégia corporativa. E quanto maior for esse alinhamento, maiores serão as possibilidades de contribuição recíproca entre as duas abordagens.

Os limites deste estudo não comportariam uma apresentação exaustiva do modelo teórico de apropriação das duas abordagens, que o pesquisador pretende explorar mais em futuras pesquisas.

6 SÍNTESE DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

O propósito original desta tese consistia em obter resposta para a questão central da pesquisa que interrogava: Como se dá a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências profissionais, ao se contraporem os conceitos às políticas e práticas empresariais? Para responder a esta indagação principal, outras questões foram colocadas: Estariam as empresas aprimorando o desenvolvimento das competências por meio da educação corporativa? Como são definidas as competências no âmbito das organizações e quais as bases teóricas que sustentam esse processo? Como são estruturados os sistemas de educação corporativa e qual a sua dinâmica de funcionamento? Estariam as competências e as ações educativas alinhadas entre si e com a estratégia corporativa? E por último: Pode-se depreender que as ações desenvolvidas pelos sistemas de educação corporativa são os contribuídores-chave para o desenvolvimento das competências profissionais? Em função destas indagações foram definidos os objetivos do estudo – geral e específicos – que estabelecem os percursos a serem seguidos no sentido de responder às questões da pesquisa.

Para orientar a investigação, formulou-se a *hipótese* de que quanto mais sistematizadas e formalizadas fossem as políticas e práticas, maiores seriam as possibilidades de alinhamento das competências com a educação corporativa, entre si e com a estratégia corporativa. Desta hipótese derivou-se a *tese* de que a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências será maior, na medida em que for maior esse alinhamento.

Apesar do caráter exploratório da pesquisa, foram reunidas informações suficientes para responder a maioria das questões formuladas. Um quadro comparativo de todos os resultados obtidos nos três casos consta do Apêndice 04. Neste capítulo, serão apresentadas: síntese dos resultados, considerações finais e conclusões, na sequência das categorias analíticas que integram o modelo de pesquisa construído para orientar a coleta e a análise dos dados – processo estratégico, gestão de pessoas, gestão por competências e educação corporativa. No decorrer da apresentação de cada uma delas, sempre que possível, serão enunciadas as respostas às indagações formuladas.

6.1 Sobre o processo estratégico

Foi preciso conhecer, mesmo que sem profundidade, os processos estratégicos instalados nas empresas pesquisadas para que se pudesse responder, adequadamente, as questões da pesquisa, porque conceitualmente tanto as competências profissionais quanto as ações de educação corporativa devem estar alinhadas com a estratégia corporativa.

Nos três casos analisados, pode-se constatar que é grande o investimento das empresas nos sistemas de planejamento estratégico. Em todas elas, o processo estratégico está estruturado e formalizado, com papéis e responsabilidades bem definidas. Há um grande envolvimento das lideranças e também mecanismos de participação dos demais empregados na formulação dos direcionadores estratégicos, variando a intensidade com que isso ocorre. Há, ainda, um esforço sistematizado de disseminação e internalização desses direcionadores, utilizando-se diversos instrumentos, tais como publicações internas, materiais explicativos, ações educacionais, vídeos e outras formas de divulgação.

Embora utilizando metodologias distintas, o Banco do Brasil e a CAIXA expressam a estratégia corporativa em um formato de apresentação semelhante: *missão, valores, visão de futuro, objetivos estratégicos e planos* (estratégico e operacional). No caso do SERPRO, a estratégia corporativa é explicitada por meio de um conjunto mais amplo de elementos: *visão, missão, premissas, negócios, produtos e serviços, força motriz, fatores críticos e valores, e mais os direcionamentos estratégicos*, que fornecem orientação para as dimensões *cliente e governo, sociedade, tecnologia, pessoas, e gestão e organização*.

Foi possível perceber que essas organizações têm a atuação pautada, de fato, pelos direcionadores estratégicos estabelecidos, que estão fortemente presentes no discurso institucional de todas as pessoas entrevistadas e em todos os documentos internos disponibilizados para consulta. Não poderia ser diferente pela dimensão dessas empresas. Ao se considerar a América Latina como referência, atualmente, o Banco do Brasil constitui o maior conglomerado financeiro e a CAIXA o maior banco 100% público. Apesar de controladas pela União, são empresas mais expostas à competitividade, ao atuarem no mercado bancário disputando clientes e negócios com as instituições financeiras privadas. De igual modo, o SERPRO é considerado a maior empresa pública em Tecnologia da Informação

e Comunicações da América Latina. Juntas, as três empresas empregam cerca de 200 mil pessoas. São organizações que fazem parte da história da administração pública do País e sobre elas incide uma enorme cobrança social por resultados. Por isso, a cada dia, incorporam instrumentos inovadores de gestão que lhes assegurem uma atuação mais eficiente.

A memória organizacional recente dessas empresas registra que tiveram que processar mudanças internas de larga escala para ajustarem-se aos efeitos das crises econômica, política e institucional e do aumento da competitividade. No Banco do Brasil, essas transformações foram motivadas, principalmente, pela nova orientação estratégica de expansão, seja para aquisição de participações e/ou incorporação de bancos e demais instituições financeiras, seja para intensificação do processo de internacionalização dos negócios. Na CAIXA, em consequência da implantação de um novo modelo de gestão, em 2008, houve uma grande modificação nos instrumentos e métodos de gestão que vinham sendo praticados, o que resultou no aprimoramento do processo decisório, no ajustamento da arquitetura organizacional, no redesenho de processos e no reordenamento das equipes de trabalho. No SERPRO, foi implantado um novo modelo de gestão para resgatar a identidade e a visão unificada do comando da empresa, antes fragmentadas pelas mudanças feitas quando havia a perspectiva de privatização. Essas transformações exigiram a redefinição das estratégias corporativas dessas empresas, além de reestruturações organizacionais e administrativas, para que pudessem focar suas ações nos novos direcionamentos estratégicos e nas competências essenciais.

Em suma, quanto ao processo estratégico, chegou-se à conclusão de que, por estar bem sistematizado, formalizado, disseminado e internalizado, as três empresas pesquisadas dispõem de um contexto favorável à apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa. Quando não existe um processo estratégico estruturado, essas abordagens pouca utilidade terão, considerando-se os fundamentos conceituais que as orientam, porque a estratégia corporativa é o ponto de partida para a identificação das competências profissionais e para o desenvolvimento das ações de educação corporativa.

6.2 Sobre a gestão de pessoas

Foi necessário conhecer os modelos de gestão de pessoas adotados pelas três empresas pesquisadas, especialmente no que se refere ao processo de desenvolvimento, por abrigar, em seu domínio, as funções de gestão por competências e de educação corporativa – objeto empírico deste estudo.

Pode-se perceber que o caráter estratégico da função de RH é bastante evidenciado nos três casos estudados. No Banco do Brasil, a função de RH ocupa uma posição estratégica na estrutura organizacional, sendo desempenhada por uma vice-presidência de gestão de pessoas e por diretorias especializadas. Os executivos de RH, em nível corporativo, participam dos diversos comitês que compõem o processo estratégico. Na CAIXA a área de RH também assume o *status* de vice-presidência e há superintendências encarregadas das funções especializadas em RH. Os dirigentes participam das diversas instâncias de decisões estratégicas. No SERPRO, a função de gestão de pessoas está inserida na estrutura da Diretoria de Administração e a ela se vinculam a Superintendências de Pessoas e a Universidade Corporativa, que integram o grupo de órgãos que compõem a alta liderança da empresa. Os principais executivos de RH estão presentes na definição dos direcionadores estratégicos. Nestas condições, há fortes indícios de que a visão de RH influencia, efetivamente, as decisões estratégicas sobre os negócios das empresas.

O alinhamento da função de gestão de pessoas à estratégia corporativa, nas três organizações, ocorre na integração do planejamento de RH ao processo de planejamento estratégico da empresa. As áreas de RH desenvolvem um esforço sistemático e continuado na busca da estruturação e da integração horizontal, das funções de RH entre si, e da integração vertical entre as políticas corporativas e as políticas de RH.

O papel estratégico desempenhado pela função de RH pode, também, ser aferido pela forma como as empresas expressam os elementos que compõem as estratégias corporativas. Quanto ao Banco do Brasil: na *missão* – “[...] fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa [...]”; nos *valores* – “Gestão participativa, decisão colegiada e trabalho em equipe”; “Ascensão profissional baseada no mérito”; na *visão de futuro* – “[...] o melhor banco para

trabalhar [...]”; nos *objetivos estratégicos* – “Desenvolver e aprimorar a gestão do conhecimento e das competências dos funcionários”.

Na Caixa Econômica, três *valores corporativos* estão relacionados a RH: “Valorização do ser humano”; “Respeito à diversidade”; e “Reconhecimento e valorização das pessoas que fazem a CAIXA”. Um dos *objetivos estratégicos* está assim definido: “Ser reconhecida como uma das melhores empresas para trabalhar”. Além disso, a *capacidade de mobilização das pessoas* para o alcance dos objetivos estratégicos é considerada uma competência corporativa pela CAIXA.

No SERPRO, a menção às pessoas é feita na *premissa* “Manter os empregados comprometidos e motivados”, e nos *valores corporativos*: “Respeito às pessoas”; “Orgulho de trabalhar no SERPRO”; “Gosto por desafios”; “Equidade de gênero e raça”; “Competência técnica”.

Enquanto função organizacional, a gestão de pessoas, nas três empresas, tem participação obrigatória e permanente nas transformações organizacionais. A julgar pelos depoimentos e pelos relatórios consultados, esse envolvimento não se dá de maneira passiva ou a reboque dessas mudanças. A participação estaria mais próxima do que Fischer (1998) denomina de “atuação em parceria”, em que a área de RH é sempre chamada a contribuir, influenciando as decisões sobre os negócios e adaptando seus instrumentos e/ou ferramentas de gestão aos novos processos.

Os estudos de caso constataram que as três organizações pesquisadas têm conferido uma grande prioridade ao processo de desenvolvimento, manifestada pelo esforço sistemático para articular internamente as demais funções de RH em torno de uma perspectiva de desenvolvimento humano e profissional. Nesse sentido, a responsabilidade compartilhada das pessoas e dos gestores pelo desenvolvimento profissional e pela educação tem sido acentuada.

As empresas têm se esforçado para que o acesso ao conhecimento e às oportunidades de capacitação e ascensão funcional seja democrático, transparente e valorize as competências profissionais. Todas elas trabalham com planos de desenvolvimento individual (ou de competências) para subsidiar a superação dos *gaps* de desempenho dos empregados, disponibilizando uma ampla oferta de soluções de aprendizagem.

Recorrem a mecanismos diversos de estímulo ao autodesenvolvimento, incluindo sistemas informatizados que geram um currículo completo de cada empregado, em que constam todas as informações relativas ao seu histórico profissional, dentro e fora da empresa, como é o caso do Sistema de Talentos e Oportunidades (TAO), do Banco do Brasil. Os programas de certificação interna dos conhecimentos têm sido utilizados como um instrumento que estimula os empregados a estudarem voluntariamente, na medida em que percebem a importância da certificação para o seu desenvolvimento profissional.

A ênfase atribuída ao processo de desenvolvimento constitui uma tendência em RH, como identificou Fischer (1998) em pesquisa que teve por objetivo a construção do Modelo Competitivo de Gestão de Pessoas, no Brasil. No caso particular das empresas pesquisadas, cabe uma explicação adicional: pela natureza pública das três organizações, os empregados são aprovados em concurso público. As carreiras são longevas e a grande maioria dos empregados somente se desliga da empresa por motivo de aposentadoria. As empresas não têm a possibilidade de recorrer ao mercado de trabalho, sempre que precisam, para selecionar e contratar profissionais no nível de prontidão requerido. Por isso, precisam investir continuamente no desenvolvimento das competências profissionais dos seus empregados, numa perspectiva de longo prazo, ou seja, ao longo de toda a carreira.

Quanto à gestão de pessoas, pode-se concluir que as organizações estudadas utilizam um número grande e diversificado de processos e instrumentos característicos da cultura de gestão estratégica de RH. Há evidências de ligação formal entre a estratégia corporativa e as diretrizes de RH, o que é revelado nos depoimentos dos entrevistados, nos planos e documentos internos que definem as atribuições e responsabilidades das diversas funções. A intensidade dessa ligação é variada e depende da história particular de cada organização. Estas condições criam um contexto favorável à apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa que, por definição, pressupõem o alinhamento das ações com as estratégias empresariais.

6.3 Sobre a gestão por competências

As três organizações pesquisadas se apropriaram da abordagem das competências há mais de cinco anos. Ao longo do tempo, à medida que acumulavam experiência ao lidar com os sistemas e observavam os avanços ocorridos, tanto no campo teórico quanto nas práticas empresariais, todas elas promoveram ajustes nos modelos originais, para adequá-los às diferentes realidades organizacionais. A CAIXA e o SERPRO, praticamente, reinventaram seus sistemas originais, como foi mostrado durante a descrição dos casos.

De um modo geral, os conceitos que embasam os modelos de gestão por competências das empresas estudadas correspondem a uma combinação das principais correntes teóricas existentes na literatura especializada: abordagem americana do CHA (variáveis de *input*); abordagem francesa de mobilização de recursos (variáveis de *output*); ideia de agregação de valor econômico à empresa e valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY, 2004); e a noção de entrega (DUTRA, 2002). Embora cada empresa explicita o seu conceito de competência profissional de modo particular, pode-se afirmar que o denominador comum entre eles é o foco nos aspectos comportamentais. Todas elas partem do pressuposto de que as competências individuais representam os comportamentos passíveis de observação no desempenho. E é no desempenho que se consegue aferir a expressão da competência.

Observou-se que as empresas categorizam as competências profissionais em agrupamentos genéricos. O Banco do Brasil e a CAIXA adotam os seguintes tipos: fundamentais – relevantes para todos os empregados, quaisquer que sejam seus cargos ou áreas de atuação; gerenciais – exigidas dos gestores; e específicas – requeridas de cada empregado em função da sua área de trabalho. Já o SERPRO considera apenas dois tipos: organizacionais – demandadas de todos os empregados; e específicas – relevantes para grupos de funcionários segmentados em função do negócio de cada diretoria. Essa forma de categorizar as competências, nas três empresas, representa uma evolução em relação aos modelos originais implantados.

Cada empresa adota um processo particular de mapeamento das competências profissionais. No Banco do Brasil, o mapeamento é conduzido pela Universidade Corporativa, que aciona uma rede de mapeadores espalhados por toda a empresa e que utilizam uma metodologia

específica, desenvolvida para essa finalidade. O ponto de partida é a análise da estratégia corporativa e das competências organizacionais. As competências específicas estão vinculadas às áreas funcionais e não aos cargos. Parte-se da estrutura organizacional e define-se, onde as pessoas estão trabalhando, um perfil de competências. Por isso, existem mapeadas cerca de 2.800 competências.

Na CAIXA, o processo de mapeamento é conduzido pela área encarregada da gestão do modelo de competências, que utiliza pesquisa realizada junto aos empregados e grupos focais de levantamento e validação semântica. O ponto de partida para a identificação das competências profissionais é o conjunto de competências corporativas. É por meio dessa vinculação que é feito o alinhamento com a estratégia corporativa. As competências estão vinculadas aos grupos de cargos e às áreas funcionais. À unidade organizacional básica para efeito de mapeamento das competências específicas é a Gerência Nacional. Atualmente existem na CAIXA 147 unidades desse tipo, e para cada uma delas é identificada apenas uma competência específica.

No SERPRO, as competências organizacionais – exigidas de todos os empregados – são identificadas pela Diretoria Colegiada e se vinculam aos componentes estratégicos da empresa. Por sua vez, as competências específicas são mapeadas no âmbito de cada diretoria e se vinculam aos negócios dessas unidades. Depois, são associadas às funções gerenciais e aos cargos de carreira.

O formato de descrição das competências é variado. No Banco do Brasil as competências não são rotuladas e cada uma delas é descrita por um único comportamento de entrega, que deve refletir o desempenho esperado do empregado. Na CAIXA há rótulos e as competências são descritas em termos de comportamentos de entrega, cuja quantidade varia de acordo com a natureza de cada competência. Para as específicas, os comportamentos de entrega são distribuídos em graus de complexidade distintos. Para as fundamentais e gerenciais, não existe esta distinção. Já no SERPRO, também há rótulos e a descrição é feita em termos de atributos comportamentais observáveis, denominados de evidências. Há evidências que favorecem a aplicação das competências e, também, as que prejudicam. Para cada competência são identificadas seis evidências.

As empresas estudadas utilizam processos de avaliação distintos, porém com alguns aspectos comuns. O Banco do Brasil adota a sistemática de avaliação por múltiplas fontes e o ciclo é semestral. O segmento gerencial é avaliado em todos os tipos de competências: nove fundamentais, sete gerenciais e até quatro específicas. A empresa utiliza uma escala tipo *Likert*, de cinco pontos, para identificar o grau de expressão das competências. Os empregados que apresentam *gaps* de desempenho em determinadas competências são convidados a montar, em parceria com os gestores, os planos de desenvolvimento de competências, com indicações de ações de desenvolvimento para superar as lacunas de *performance*.

Na CAIXA, a sistemática de avaliação também é por múltiplas fontes, porém o ciclo é anual. Nas competências fundamentais e gerenciais, a avaliação é feita com base em uma escala com diferencial semântico, ancorada em pontos extremos: “não apresenta” ou “apresenta sempre”. Nas competências específicas a avaliação é feita a partir do grau de complexidade do comportamento de entrega, que varia de 1 a 5. Os empregados ocupantes de funções gratificadas, ou não, são sempre avaliados em pelo menos uma competência fundamental e na específica da área. Os gestores são avaliados em pelo menos uma competência fundamental e uma gerencial.

No SERPRO, cada empregado é avaliado em quatro competências organizacionais e quatro específicas, pelo gestor imediato e o ciclo é anual. A avaliação é feita a partir das evidências – atributos comportamentais –, utilizando-se uma escala de três pontos: *não atende*, *em desenvolvimento* e *atende*. Para suprir os *gaps* de desempenho são construídos os planos de desenvolvimento individual, em que são indicadas as ações de desenvolvimento apropriadas para cada empregado.

A intensidade com que o conceito de competência profissional é aplicado aos subsistemas de RH também é variada. No Banco do Brasil, o conceito é utilizado para praticamente todas as funções de RH, à exceção da remuneração, em que o uso ainda é incipiente. Pode-se mesmo dizer que a base da parceria firmada entre esta empresa e seus empregados está, cada vez mais, fundada nas competências profissionais. Como a CAIXA não havia ainda concluído a grande reformulação que estava sendo feita em seu sistema, a aplicação do conceito de competência se restringia aos processos internos de seleção e ao desenvolvimento das ações educativas. No SERPRO o enfoque das competências é utilizado para subsidiar os programas

de progressão funcional e a construção das soluções de aprendizagem desenvolvidas pela Universidade Corporativa. Nas três empresas, o modelo de gestão por competências tem como foco prioritário o desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados.

Pela relevância que têm para a obtenção de respostas às questões colocadas para este estudo, algumas considerações precisam ser feitas. Não foi possível aferir a intensidade com que ocorre o alinhamento entre competências profissionais e estratégia corporativa por estar embutido nesse processo um elevado grau de subjetividade porque as competências são descritas em termos de atributos comportamentais. Pode-se afirmar que, nas três empresas, as políticas e práticas relacionadas a competências estão sistematizadas, formalizadas e coerentes com a estratégia corporativa. Essa condição eleva as possibilidades de alinhamento.

O atrelamento das competências à estratégia, geralmente, é buscado durante o processo de mapeamento. Das três empresas pesquisadas, o Banco do Brasil é a que tem uma metodologia de mapeamento melhor estruturada, em que o ponto de partida é a análise da estratégia corporativa. Por esse motivo, provavelmente, nesta empresa se percebeu uma vinculação mais estreita entre competências individuais e estratégia. Nas outras, apesar dos depoimentos enfáticos dos entrevistados quanto ao alinhamento, não foi possível formar um juízo definitivo sobre essa conexão.

Outra consideração importante diz respeito à vinculação das competências individuais às organizacionais. O SERPRO não trabalha com a dimensão organizacional da competência, na acepção corrente na literatura especializada. Porém, no Banco do Brasil e na CAIXA, os entrevistados enfatizaram que as competências individuais estão atreladas às competências corporativas. Na CAIXA, inclusive, está escrito nos manuais que as primeiras são identificadas a partir das segundas. Como as competências corporativas estão alinhadas à estratégia corporativa, por consequência as individuais também estariam. Mas não é algo fácil de ser aferido. O que se pode constatar é que, nestas duas empresas, as competências organizacionais são pautadas como referência essencial para o mapeamento das competências individuais.

Nas três empresas, a aplicação do enfoque das competências se iniciou pela avaliação de desempenho. Com o tempo, elas foram percebendo que o desempenho dos empregados não poderia ser avaliado somente a partir de aspectos comportamentais. O conceito de

desempenho foi ampliado e passou a incorporar, além da avaliação das competências, a avaliação de resultados, que corresponde às entregas definidas em planos individuais de trabalho elaborados em função das atividades a serem desenvolvidas pelo empregado, em um determinado período de tempo.

Grande parte da produção teórica sobre competências apregoa que, ao recorrer ao conceito de competência, a empresa deixa de considerar o cargo como o referencial básico para a gestão de pessoas. Assim, o foco desloca-se do cargo para o indivíduo. Ao comparar os três casos estudados, observou-se que somente o Banco do Brasil não associa competências individuais a cargos de carreira. As competências das pessoas estão atreladas, unicamente, às áreas de trabalho. Na CAIXA e no SERPRO, as competências são vinculadas, simultaneamente, aos cargos e às unidades funcionais.

6.4 Sobre educação corporativa

Das três empresas, somente o SERPRO se apropriou das abordagens de educação corporativa e de gestão por competências, no mesmo ano. O Banco do Brasil implantou a universidade corporativa antes e a CAIXA, depois do enfoque das competências, conforme demonstra o Quadro 34.

Quadro 34 - Educação corporativa e gestão por competências – ano de implantação

Abordagem	Empresa/ano de implantação		
	BB	CAIXA	SERPRO
- Educação Corporativa	2002	2001	2003
- Gestão por Competências	2004	2000	2003

A incorporação das duas abordagens, portanto, não ocorreu de forma integrada. Mesmo no SERPRO, onde a apropriação de ambas se deu em 2003, o diálogo entre competências e educação corporativa não se estabeleceu de imediato. A integração dessas duas funções somente foi conquistada pelas empresas ao longo dos anos, à medida que os sistemas iam sendo estruturados, sistematizados e formalizados, como resultado da experiência e do

aprendizado acumulados. Na memória organizacional da CAIXA consta que o alinhamento entre as duas funções foi promovido no ano de 2004. Atualmente, pode-se afirmar que, nos três casos estudados, já é bastante elevado o grau de integração entre as ações educacionais desenvolvidas pelas universidades corporativas e as competências profissionais, com variações na intensidade com que isso ocorre.

A migração do T&D tradicional para a abordagem da educação corporativa, nas três organizações, exigiu uma completa reorganização de seus sistemas educacionais, para adequação das práticas educativas e dos modelos pedagógicos aos novos conceitos. Esse processo de transição demanda tempo, uma vez que modifica completamente a forma de pensar a educação no espaço da empresa. À medida que se vai desmontando o T&D tradicional, novos elementos vão sendo introduzidos na cultura organizacional da empresa, implicando mudanças na estrutura da área, nas diretrizes de desenvolvimento profissional, nas metodologias didáticas, no planejamento e desenvolvimento das ações educativas, na organização dos conteúdos, entre outras. Por esse motivo, algumas empresas começam a se preparar com bastante antecedência como foi o caso da CAIXA, que iniciou esse processo no ano de 1996.

Quanto ao formato institucional, no Banco do Brasil, a área de educação corporativa corresponde a uma gerência executiva vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas, que compõe a estrutura da Vice-Presidência de RH. De modo semelhante, na CAIXA a área está posicionada como Gerência Nacional subordinada à Superintendência Nacional de Desenvolvimento Humano que, por sua vez, integra a estrutura organizacional da Vice-Presidência de Gestão de Pessoas. As áreas de educação recebem o nome de fantasia Universidade Corporativa (UniBB e Universidade Caixa). O SERPRO é a única empresa em que a área de educação recebe a denominação formal de Universidade Corporativa (UniSerpro). Ela se vincula à Diretoria de Administração e possui o mesmo *status* organizacional da Superintendência de Pessoas, responsável pelas demais funções especializadas em RH. Em todos os casos, portanto, a função de educação integra a estrutura organizacional em nível corporativo, ocupando posições estratégicas.

O Banco do Brasil é o único caso em que o processo de mapeamento das competências profissionais é responsabilidade da universidade corporativa. A empresa entende que esse modelo facilita o alinhamento das ações educativas com as competências profissionais. Na

CAIXA, a estrutura da universidade inclui, além das unidades funcionais, sete escolas temáticas organizadas em função dos vários conteúdos e dos públicos-alvo. No SERPRO, além de duas escolas temáticas, a universidade conta também com dois comitês de decisão colegiada, com a participação de representantes das áreas clientes. Além disso, é a única em que a gestão do conhecimento da empresa está sob a responsabilidade da universidade corporativa.

Nos três casos, a forma de atuação das universidades, no nível corporativo, é por projeto. Há pouca rotina e os profissionais envolvem-se apenas com planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações educativas. A execução das ações educacionais é feita nas unidades regionais de RH, que dispõem de salas de aula, auditórios, salas de videoconferência, ambientes virtuais, laboratórios de informática, entre outros recursos. Somente a Universidade CAIXA possui dois *campi*, um em Brasília e outro em São Paulo. Quando necessário, as universidades utilizam espaços físicos contratados na rede hoteleira.

No Banco do Brasil e na CAIXA, a atuação das universidades corporativas é pautada por modelos pedagógicos que estabelecem as bases conceituais para o processo ensino-aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano, que orientam o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das ações educativas. Além de aportar um referencial teórico e metodológico, esses modelos funcionam como eixos direcionadores para a atuação das universidades, facilitando a convergência das suas ações para o desenvolvimento das competências profissionais e o seu alinhamento com a estratégia corporativa.

No Banco do Brasil, as soluções de aprendizagem se baseiam nos seguintes princípios: aluno como sujeito de aprendizagem; diálogo e conscientização; problematização da realidade, abordagem complexa e multirreferencial; e aprender a aprender. As bases conceituais que orientam o modelo pedagógico estão fundadas no pensamento de educadores, pedagogos e pensadores como Álvaro Vieira Pinto, Teilhard de Chardin, Pierre Furter, Jean Piaget, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Edgard Morin, Jacques Ardoino e Jacques Delors, entre outros mencionados antes. Além disso, o modelo estabelece as conexões da educação corporativa com as demais funções de RH, especialmente no que se refere a competências, avaliação de desempenho e gestão de carreiras.

Na Universidade CAIXA, o processo ensino-aprendizagem se baseia na concepção interacionista da educação, que enfatiza o desenvolvimento dos indivíduos pela interação; incentiva o pensamento crítico e inovador; valoriza o aprendiz como centro do processo de aprendizagem; e adota os princípios da aprendizagem significativa. Para definir esses princípios, a CAIXA recorreu ao pensamento de educadores alinhados a essa filiação teórica, tais como Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers, Ausubel, referidos anteriormente. Nessa empresa o modelo pedagógico define também os eixos educacionais, a estrutura curricular, a forma de organização das ações educativas e as políticas e premissas que embasam o processo educacional.

Nas três empresas pesquisadas, as universidades corporativas exercem um controle centralizado sobre o processo educacional e sobre o orçamento destinado à educação. Nenhuma ação educativa é desenvolvida e/ou executada se não estiver coerente com as diretrizes corporativas estabelecidas. As demandas por soluções educacionais, geralmente, derivam de novas orientações estratégicas, planos de expansão, mudanças de processos, mudanças na legislação, *gaps* de desempenho, além dos diagnósticos realizados pelas universidades.

A grande maioria das ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências (que não incluem os programas de educação continuada – cursos de graduação e pós-graduação de livre escolha) é desenvolvida, internamente, pelas universidades corporativas, que utilizam educadores, pedagogos, metodólogos, conteudistas, *designers* gráficos e outros especialistas dos seus quadros efetivos. Em 2010, no Banco do Brasil, 90% dessas ações foram desenvolvidas internamente. Na CAIXA o percentual foi de 96% e no SERPRO, de praticamente 100%. Esses dados demonstram a força das universidades corporativas como provedoras de soluções educacionais no espaço de cada empresa. Nas três organizações há uma diretriz clara de valorização da instrutoria interna, recorrendo-se ao mercado só quando a ação educacional está associada a conteúdos de conhecimentos ainda não internalizados. Nesse sentido, sobretudo no Banco do Brasil e no SERPRO, têm sido estimuladas as parcerias com universidades tradicionais brasileiras e estrangeiras, onde as empresas buscam conhecimento de ponta gerado por essas instituições.

Consideradas todas as ofertas de soluções de aprendizagem, os percentuais de ações educativas disponibilizadas na modalidade a distância (*e-learning*, auto instrucional ou

mistas), à época da pesquisa, eram os seguintes: UniBB – 70%; Universidade CAIXA – 85%; e UniSerpro – 50%. Para as três empresas, principalmente para o SERPRO, a expansão da oferta de soluções na modalidade *e-learning* tem sido colocada como um desafio a ser superado.

No Banco do Brasil, uma ação educacional somente é desenvolvida ou contratada quando se constata: (i) um alinhamento com a orientação estratégica constante nos instrumentos de planejamento que compõem o processo estratégico; (ii) uma clara vinculação a uma competência profissional mapeada. As áreas funcionais precisam ressaltar estes pontos quando justificam suas demandas. Além disso, a UniBB faz uma análise bastante criteriosa para checar essa relação. Na Caixa Econômica, o atrelamento das ações educativas às competências ocorre no momento da elaboração do projeto didático-pedagógico. Nenhuma ação de capacitação é desenvolvida se não estiverem identificadas, com clareza, as competências que irá desenvolver. No SERPRO, o alinhamento com as orientações estratégicas é checado no momento em que se analisa a demanda da ação educacional e todas as ações de capacitação direcionadas para o segmento gerencial estão atreladas às competências profissionais.

O modelo de organização das ações educativas em trilhas de desenvolvimento profissional (ou de conhecimento) é utilizado pelas três empresas. No Banco do Brasil, para cada competência fundamental ou gerencial existe uma trilha de desenvolvimento, que relaciona, numa ordem de precedência, todas as possibilidades de capacitação que o empregado precisa cumprir para desenvolver determinada competência. Na CAIXA, as trilhas de desenvolvimento estão associadas a blocos de cargos. No SERPRO, as trilhas são temáticas, focadas em conhecimentos e vinculadas aos cargos e às suas especializações.

Tanto a CAIXA quanto o Banco do Brasil estimulam o envolvimento de líderes no processo educacional, seja como instrutores, seja como orientadores das iniciativas de desenvolvimento dos empregados. Nos três casos, a universidade corporativa é a unidade responsável pelo programa de certificação de conhecimentos. À época da pesquisa, a UniBB estudava a possibilidade de certificar por competência profissional e não mais por conhecimento.

De um modo geral, as empresas pesquisadas utilizam modernas tecnologias e *softwares* de uso coletivo, com objetivos educacionais e de comunicação midiaticizada (*Learning*

Management Systems – LMS). Em todas, por meio dos portais das universidades (ambientes virtuais), são divulgadas as ações de desenvolvimento pessoal e profissional e realizados os treinamentos na modalidade *e-learning*. Também são utilizados equipamentos de videoconferência para executar alguns tipos de ações educativas. O Banco do Brasil possui uma TV corporativa que propicia a realização de cursos, entrevistas, palestras, lançamentos de novos produtos.

Em 2009, a média anual de horas de treinamento por funcionário foi de 144 no Banco do Brasil, 104,8 na CAIXA e 65 no SERPRO.

No que concerne à avaliação, as três empresas, basicamente, ainda trabalham com os dois níveis básicos de avaliação: reação e aprendizagem. Porém, o Banco do Brasil vem experimentando, já há algum tempo, a “avaliação de impacto no desempenho”, com a qual procura aferir a aplicabilidade do conhecimento apreendido por meio das ações educacionais. Por ser complexa e envolver elevados custos, esta avaliação é aplicada somente em alguns programas, selecionados de acordo com alguns critérios: decorrência de, no mínimo, seis meses de realização, número de participantes, importância estratégica, valor do investimento, entre outros.

Como foi mencionado no capítulo que tratou do referencial teórico deste estudo, um problema enfrentado pela quase totalidade das universidades corporativas e áreas de T&D no Brasil e no mundo, é que grande parte das variáveis envolvidas nas avaliações do impacto das ações educacionais sobre o desempenho dos empregados e sobre os resultados dos negócios, pela sua natureza intangível, são de difícil mensuração. Na literatura especializada ainda é praticamente inexistente o relato de experiências bem sucedidas nessa área.

Como a educação não é objeto social da atuação das três empresas investigadas, elas ficam limitadas no que tange ao desenvolvimento de ações educativas para o público externo. Por isso, o público-alvo de todas elas é constituído, prioritariamente, pelos seus próprios empregados.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que, nas três empresas, as políticas e práticas relacionadas à educação corporativa estão sistematizadas, formalizadas e coerentes com as orientações estratégicas de cada uma. Há instruções normativas claras e outros materiais

explicativos e de uso educacional que orientam esta função, definindo papéis e responsabilidades, a partir de diretrizes específicas. Esta condição contribui para elevar o grau de integração entre educação corporativa e competências profissionais.

No Banco do Brasil, a vinculação das ações educativas e das trilhas de desenvolvimento profissional às competências ilustra essa integração. A própria Universidade Corporativa é a área responsável pelo mapeamento das competências profissionais. Na CAIXA, os eixos educacionais definidos no modelo pedagógico estão perfeitamente sintonizados com a tipologia de competências adotada pela empresa. No SERPRO, todas as ações que integram o Plano de Desenvolvimento Gerencial estão associadas às competências, e a empresa se esforça para fazer o mesmo em relação aos outros planos.

Nos três casos estudados, educação corporativa e competências profissionais estão imbricadas de tal forma que não se pode dizer, com base na relação dinâmica estabelecida entre ambas, que uma contribui mais para o desenvolvimento da outra, numa perspectiva unidirecional. Na verdade, uma função atua reciprocamente sobre a outra, numa relação dialética de complementaridade, potencializando o resultado de ambas.

6.5 Sobre o modelo teórico proposto

Com base na arquitetura teórica que fundamentou este estudo e nos resultados obtidos na pesquisa de campo, foi proposto, no Capítulo 5, um modelo teórico para orientar o processo de apropriação, pelas empresas, das abordagens de competências e de educação corporativa. O ponto-chave do modelo está associado ao fato de que estas duas abordagens devem ser tratadas de forma integrada, no contexto abrangente da gestão estratégica de pessoas. Assume-se o pressuposto de que competências e educação corporativa precisam estar alinhadas e coerentes entre si e com as estratégias de RH e de negócios. A partir daí, definem-se as diversas etapas que devem ser percorridas pelas organizações que resolvem incorporar essas duas abordagens.

A relevância do modelo proposto reside na sua abrangência, isto é, na sua capacidade de reunir, em uma só arquitetura, as principais formulações teóricas sobre competências e educação corporativa, além de indicar práticas consideradas bem sucedidas.

6.6 Conclusões

Numa perspectiva crítica, procurou-se analisar, nas três empresas pesquisadas, como ocorre a relação dinâmica entre competências profissionais e educação corporativa, no contexto abrangente da gestão estratégica de pessoas e do processo estratégico de cada organização. Foi possível, ao final, construir um quadro explicativo mais aprofundado sobre essa relação, a partir do qual se podem extrair algumas conclusões relevantes.

Nas três empresas pesquisadas, competências profissionais e educação corporativa são tratadas de forma integrada, como funções estratégicas de gestão de pessoas. Observou-se que as contribuições de uma abordagem para a outra não ocorrem numa relação *unidirecional*, como se imaginava ao propor a questão central e o objetivo inicial desta pesquisa. Na prática, essas abordagens estão imbricadas de tal forma, que o relacionamento entre elas tem um sentido *bidirecional*, na medida em que atua reciprocamente sobre a outra, numa relação dialética de complementaridade. De um lado, as competências profissionais constituem os insumos básicos para a idealização e implementação das ações educativas. Do outro, os produtos da educação corporativa são os contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências individuais.

Os resultados obtidos também indicam que há fortes indícios de que a integração entre competências profissionais e educação corporativa entre si, com as demais funções de RH e com a estratégia corporativa depende do grau de sistematização e formalização do processo estratégico da empresa e das políticas e práticas relacionadas a essas funções, confirmando a hipótese formulada para o trabalho. Há, também, indicações de que quanto maior essa integração e alinhamento, maiores as possibilidades de contribuição entre ambas as funções.

Outra constatação relevante diz respeito à forma como as empresas se apropriaram dessas abordagens. De um modo geral, iniciaram com uma visão ideologizada do processo,

incorporando os conceitos no formato originalmente apresentado por autores e por consultores especializados. Com o tempo, à medida que acumularam experiência e aprenderam a lidar com a aplicação dos sistemas, perceberam a complexidade do processo e evoluíram para uma visão mais pragmática, ocorrendo uma ressignificação das noções de competência e de educação corporativa e sua adequação às diferentes dinâmicas organizacionais.

As três empresas estudadas dão grande prioridade ao processo de desenvolvimento. A legitimidade e a valorização deste processo derivam do nível de consolidação e maturidade dos modelos de gestão por competências e dos sistemas de educação corporativa. Por um lado, pode-se afirmar que em todas elas o modelo de competência fornece um quadro de referência único para a gestão de pessoas e um eixo direcionador para todas as suas ações, como sugerem Lacombe (2005), Wright *et al.*, (2001), e Lado e Wilson, (1994). Nesse sentido, a base da parceria firmada com o empregado está, cada vez mais, fundada nas competências profissionais. Por outro lado, as Universidades Corporativas têm se consolidado como centros estratégicos provedores de solução de aprendizagem, de forma absolutamente diferente do T&D tradicional, como apontam Meister (2005) e Eboli (2004).

O processo de migração do T&D tradicional para a abordagem da educação corporativa não é algo simples de ser feito. Exige uma completa reorganização das práticas educativas, em bases conceituais inteiramente diferentes das anteriores. As empresas pesquisadas levaram anos para efetuar essa transição. À medida que se assiste ao desmonte do tradicional T&D, uma nova forma de pensar a educação vai sendo introduzida na cultura da empresa. Equivale ao que Kuhn (2006) denomina de substituição de paradigma: o advento do novo não exclui, de imediato, o anterior. Ocorre que o novo paradigma incorpora o anterior, dando-lhe uma nova significação.

A tradução desse movimento transformador começa a se materializar com a construção dos modelos pedagógicos, que estabelecem as bases conceituais para o processo ensino-aprendizagem. Por aportar um referencial teórico e metodológico, esses modelos criam as condições para que as empresas possam sistematizar a aprendizagem e a educação de forma semelhante ao que fazem as universidades tradicionais. Essa condição torna o processo de idealização e implementação das ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências mais eficaz.

As empresas pesquisadas ainda não têm definidas, de forma objetiva, as diretrizes para o desenvolvimento dos empregados que apresentam desempenho superior, ou seja, cujas competências foram avaliadas como já desenvolvidas. A lógica embutida nos modelos de gestão por competências faz com que a prioridade recaia sobre as pessoas que apresentaram lacunas de desempenho que precisam ser superadas, em determinadas competências. Algumas empresas já estão aprimorando mecanismos para lidar melhor com essa questão.

Este estudo confirmou alguns dos resultados obtidos em pesquisa realizada por Eboli *et al.* (2010), intitulada “Pesquisa Nacional – Práticas e Resultados da Educação Corporativa 2009”, associados às seguintes variáveis: (1) perfil das organizações: grandes empresas; (2) perfil dos responsáveis pelos sistemas de educação corporativa: profissionais com bom nível de maturidade e capacidade técnica; (3) estrutura organizacional: estruturas novas, com funções de grande responsabilidade e posicionamento em nível estratégico; (4) alinhamento estratégico: ações educacionais orientadas para o atendimento da estratégia; (5) programas educacionais: orientados para o atendimento de demandas das unidades funcionais e preenchimento de *gaps* de desempenho, sendo que as práticas de educação a distância ainda têm um grande potencial de crescimento; (6) mensuração e avaliação de resultados: ainda posicionadas nos níveis básicos de avaliação; (7) investimentos e recursos: os orçamentos destinados à educação se situam na faixa de 1% a 3% da folha de pagamento.

Os resultados deste estudo, pelas limitações do método utilizado e, também, por abranger apenas três casos de organizações integrantes do setor público, não podem ser generalizados para todos os tipos de empresa. No entanto, como são raros os estudos que exploram esse campo de conhecimento no Brasil, esses resultados podem fornecer relevantes subsídios para futuras pesquisas que objetivem investigar, em profundidade e de forma integrada, os temas competências profissionais e educação corporativa, seja ampliando o universo de empresas públicas pesquisadas, seja mudando o foco da investigação para organizações do setor privado.

O debate que opõe e, ao mesmo tempo, une pesquisadores e profissionais de Recursos Humanos sobre essa temática vai muito além dos limites deste estudo e parece promissor. Trata-se de um assunto sobre o qual ainda se está construindo uma epistemologia própria, subsistindo um vasto campo a ser explorado por pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ACKOFF, R. **Planejamento empresarial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- ALBUQUERQUE, L.G. A gestão estratégica de pessoas. In: Coletânea – PROGEP-Programa de Estudos em Gestão de Pessoas. **As pessoas na organização**. São Paulo: Ed. Gente, 2002.
- _____. Estratégia de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Org.). **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____. Competitividade e recursos humanos. **RAUSP – Revista de Administração da USP**, v. 27, nº 4, out./dez. 1992.
- ALLEN, M. *The next generation of corporate universities*. John Wiley @ Sons, Inc., 2007.
- _____. *The corporate university – handbook*. New York: Amacom, 2002.
- ALMEIDA, JANETE N. C.; ANDRADE, L. M. C. de. Resultado de uma transição exitosa. **Revista T&D Inteligência Corporativa**. Edição 142, 2005, p. 50-52.
- ALPERSTEDT, C. **As universidades corporativas no contexto do ensino superior**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI: um enfoque metodológico**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- AMONE, M. *Corporate Universities: a viewpoint on the challenges and best practices*. **Career Development Internacional**, vol. 3, n. 5. Bradford, 1998.
- ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D.; BLOOM, B. *Taxonomy for learning, teaching and assessin*. Addison Wesley, 2000.
- ANSOFF, H. I. **Estratégia Empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.
- ANTHONY, W. P.; PERREWÉ, P. L.; KACMAR, K.M. *Strategic Resource Management*. Harcourt Brace Publisher & Co., 1996.

ARAUJO, A. P. **Motivação e satisfação no trabalho**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

ARAUJO, A. P.; SOUSA, E. G. de; NAKATA, L. E. **Educação corporativa no terceiro setor**: um estudo sobre a aderência do conceito às práticas empresariais de uma organização da sociedade civil. In.: **SEMEAD-Seminários em Administração**, XI. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2008.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília-DF: Plano, 2003.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

ARKSEY, H.; KNIGHT, P. *Interviewing for social scientists: an introductory resource with examples*. London: Sage, 1999.

ARTHUR, J. Effects of human resources systems on manufacturing performance and turnover. **Academy of Management Journal**, v. 37, n. 3, p. 670-687, 1994.

ASTI VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Pioneira, 1989.

AUSUBEL, DAVID. *Educational psychology – a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

BAILEY, K. *Methods of social research*. New York: The Free Press, 1982.

BANCO DO BRASIL S/A (BB). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília-DF: 2007.

_____. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2007.

BARNEY, J. *Resource based theories of competitive advantage: a ten years retrospective on the resource based-view*. **Journal of Management**, v. 27, p. 643-650, 2001.

BAUMANN, R. **O Brasil e a economia global**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BAYMA, F. (Org.). **Educação corporativa**: desenvolvendo e gerenciando competências. São Paulo: Pearson Prentice Hall-FGV, 2005.

BEER, Michael; SPECTOR, B.; LAWRENCE, P.R.; MILLS, Q. O.; WATSON, R. E. *Managing Human Assets*. New York: The Free Press, 1984.

BECKER, B. E.; HUSELID, M.A.; ULRICH, D. **Gestão estratégica de pessoas com scorecard**: interligando pessoas, estratégia e performance. São Paulo: Editora Campus, 2001.

BITENCOURT, C. C. **A gestão das competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, CLAUDIA.S.; BOFF, LUIZ.(Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOHLANDER, G.; SNEL, S.; SHERMAN, A. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Thomson, 2003.

BOYATZIS, R. E.; McCLELLAND, D.C. *Leadership motive pattern and long-term success in management*. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v. 67, p. 738-43, Dec. 1982.

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

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público – RSP**. Brasília: v. 56, n. 2, abr./jun. 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. São Paulo: Zahar, 1974.

BRUNNER, J. J. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In.: **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

BRUNO-FARIA, M.F.; BRANDÃO, H.P. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 7, n.3, p. 35-56, jul./set., 2003.

BRUYNE, P.; JACQUES, H.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1991.

CAETANO, A. **Avaliação de desempenho**: metáforas, conceitos e práticas. Lisboa: RH Editora, 1996.

CALDER, B.J. *Focus groups and the nature of qualitative research*. **Journal of Marketing Research**, v. 14, 1977.

CAMPBELL, L. DEALTRY, R. *The new generation of Corporate Universities: co-creating sustainable enterprise and business development solutions*. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, nº 7/8. Emerald Group Publishing, 2003.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; PAULA VILHENA, Rosa Maria de. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas –FGV, 2009.

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

CHANDLER, A. D. *Strategy and structure: chapters in the history industrial enterprise*. Cambridge: The MIT Press, 1976.

_____. *Scale and scope: the dynamics of industrial capitalism*. Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**. São Paulo: Bookman, 2005.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative & quantitative approaches*. London: Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

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

DEALTRY, R. *Achieving integrated performance management with the Corporate University*. **Journal of Workplace Learning**, v. 17, nº 1/2. Emerald Group Publishing, 2005.

DELERY, J.; DOTY, D. H. *Modes of theorizing in strategic human resource management: tests of universalistic, contingency and configurational performance predictions*. The **Academy of Management Journal**, v. 39, nº 4, p. 802-835, aug. 1996.

DELERY, J.; SHAW, J. *The strategic management of people in work organizations: review, synthesis and extension*. In: FERRIS, G. (Ed.). **Research in Personnel and Human Resource Management**, v. 20, New York: Elsevier Science, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DENGO, N. **Universidades corporativas**: modismo ou inovação. In.: **EnANPAD** – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXVI, Anais. Salvador: ANPAD, 2002.

DENZIN, N. K. *The reserach act: a theorical introduction to sociological methods*. Nova York: McGraw-Hill, 1978.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUFOUR, R. *El proceso de certificación em Francia*. In.: **Formación baseada em competencia laboral: situación atual y perspectivas**. Montivideo: Cinterfor/OIT, 1997.

DUTRA, J.S.; FISCHER, A.L; RUAS, R.L; NAKATO. **Absorção do conceito de competências em gestão de pessoas**: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: **EnANPAD** – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXX, Anais. Salvador: ANPAD, 2006.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Gestão de Pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

EBOLI, M.P. *et al.* Práticas e resultados da educação corporativa. **Revista T&D Inteligência Corporativa**. Edição 164, p. 34-36, 2010.

EBOLI, M. P. Educação corporativa e desenvolvimento de competências. In.: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. **RAE-Revista de Administração de Empresas – FGV**, v. 45, nº 4, out./dez. 2005.

_____. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

EBOLI, M. P.; HORNEAUX JUNIOR, F.; IVANOFF, G. B.; MANCINI, S. **Breve panorama da educação corporativa no Brasil**: apresentação de resultados de pesquisa. In: **EnANPAD** - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, XXIX, Anais. Brasília: ANPAD, 2005.

EL-TANNIR, A. A. *The corporate university model for continuous learning, training and development*. **Education & Training**, v. 44, nº. 2, MCB UP Limited, 2002.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: Coletânea – PROGEP-Programa de Estudos em Gestão de Pessoas. **As pessoas na organização**. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

_____. **A construção do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil**: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

FISCHER, A.L.; ALBUQUERQUE, L.G. **Relatório Final DELPHI-RH 2010**: tendências na gestão de pessoas nas empresas brasileiras. São Paulo: FEA-USP, 2001.

FLEURY, M.T.L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: Coletânea – PROGEP-Programa de Estudos em Gestão de Pessoas. **As pessoas na organização**. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FLEURY, A.C.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, nº 1, p. 44-57, jan./mar. 2004.

FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R. M. Relações de trabalho e políticas de gestão: uma história das questões atuais. **RAUSP – Revista de Administração da USP**, v. 27, nº 4, out./dez. 1992.

FOMBRUM, C. J.; TICHY, N. M.; DEVANNA, M. (Eds). **Strategic human resource management**. New York: John Wiley & Sons, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; e MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2006.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1970.

GARAVAN, T.; McGUIRE, D. *Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality*. **Journal of Workplace Learning**, v.13, nº 4, p. 144-163, 2001.

GERBMAN, R. V. *Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons*. **HR Magazine**, v. 45, nº 2, p. 101-107, feb., 2000.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GORZ, A. **Crítica à divisão do trabalho**. São Paulo: Martins, 1980.

GREENSPAN, A. *The interaction of education and economic change*. **The Region**, Minneapolis, v. 13, nº 1, p. 6-10, mar. 1999.

GRINELL, R. M. *Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Itasca, Illinois: E.E. Peacock Publishers, 1997.

GUEST, D. *Human resource management: when research confronts theory*. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 12, n. 7, p. 1092-1107, 2001.

GUIMARÃES, T.A.; BRUNO-FARIA, M.F.; BRANDÃO, H.P.; Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; e MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2006.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle de treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HIPÓLITO, J. A. M. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração de competências**. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

HOLLAND, P.; PYMAN, A. *Corporate Universities: a catalyst for strategic human resource development?* **Journal of European Industrial Training**, v. 30, nº 1. Emerald Group Publishing, 2006.

HOURNEAUX JR., F. EBOLI, M. P. MARTINS, E. C. Educação corporativa e o papel do Chief Learning Officer. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 10, nº 37, abr./jun., p. 107-117. São Paulo: FECAP, 2008.

HYDEN, Catherine. **The handbook of strategic expertise**. USA: Free Press, Inc., 1986.

ILES, P.A. *Achieving strategic coherence in HRD through competence-based management and organization development*. **Personnel Review**, v. 22, nº 6, MCB-University Press, Bradford, 1993.

INSTITUTO EUVALDO LODI. Núcleo Central. **Capacitação empresarial: IEL/NCS/SEBRAE/NA**, 2005.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

IVANCEVICH, J.; MATTESON, J. *Organizational behavior and management*. Boston: Irwin, 1996.

JACQUES, E. *Requisite organization: a total system for effective managerial organization as managerial leadership for the 21 century*. Arlington: Cason-Hall, 1998.

JARVIS, P. *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, Espana: Narcea S.A. de Ediciones, 2006.

KAPLAN, Robert; NORTON, David. **A Estratégia em ação**. Rio de janeiro: Ed. Campus, 1997.

_____. **Mapas estratégicos**. Rio de janeiro: Ed. Elsevier, 2004.

KLIKSBERG, BERNARD. **Por uma economia com face mais humana**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **América Latina: uma região de risco – pobreza, desigualdade e institucionalidade social**. Brasília: Cadernos da UNESCO Brasil, 2002.

KROGH, G.; ROOS, J. *A perspective on knowledge, competence and strategy*. **Personnel Review**, v. 24, nº 3, p. 56-57, 1995.

KUHN, THOMAS S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2006.

LACOMBE, B. M. B. **Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas e a relação com o desempenho organizacional: um estudo com as maiores empresas brasileiras**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

LADO, A; WILSON, M. *Human resource systems and sustained competitive advantage: a competency-based perspective*. *The Academy of Management Review*, v. 19, nº 4, p. 699-728, 1994.

LAWLLER III, E. E. *From job-based to competency-based organizations*. *Journal of Organizational Behavior*, Chichester, v. 15, ISS 1, p. 3-16, Jan. 1994.

LAWLLER III, E.E; MOHMAN, S.; LEDFORD, G. *Creating high performance organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

_____. *The phenomenon of large-scale organizational change*. Makron Books, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

_____. *De la competence*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LEGGE, Karen. *Human Resource Management: rhetorics and realities*. London: MacMillan, 1995.

LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO FILHO, C.P. **Responsabilidade social e governança: o debate e suas implicações**. São Paulo: Thomsom, 2006.

MALHOTRA, N. K. *Marketing research – an applied orientation*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999.

MARCONDES, R. C.; PAIVA, J. A. **Afinal, a universidade corporativa é uma T&D revisitada?** In.: **EnANPAD** – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXV. Anais. Campinas: ANPAD, 2001.

MARGERISON, Charles. *The rise of the corporate business schools*. *Target Management Development Review*, v. 5, nº 6, p. 13-17, 1992.

MARTINS, E. C. **A influência do sistema de educação corporativa no desenvolvimento das competências no programa trainee: um estudo de caso em uma organização do setor químico**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

MARTINS, G.A.; LINTZ, A. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 1999.

McCLELLAND, D.C. *Testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist*, Washington, D.C., nº 28, p. 1-4, 1973.

McLAGAN, P. *Competencies: the next generation*. *Training and Development*, p 40-47, May 1997.

_____. *Competency models*. *Training and Development Journal*, v. 34, nº 12, p. 22-26, Dec. 1980.

MEISTER, J. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MERLE, V. *La evolución de los sistemas de validación y certificación*. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 12, p. 39-52, set./dic. 1997.

MILES, R.; SNOW, C. *Organizational strategy, structure and processes*. New York: MacGraw-hill, 1978.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MINAYO, M.C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR. **Educação corporativa: contribuição para a competitividade**. Brasília: MDIC/STI, MEC/SEMTEC, TEM/SSPE, 2004.

MINTZBERG, H. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto alegre: Bookman, 2004.

_____. **MBA de escolas tradicionais vivem crise de identidade**. Jornal Folha de São Paulo, p. B8, edição de 19 de julho, 2009.

MIRABILE, R.J. *Everything you wanted to know about competency modeling*. **Training and Development**, v. 51, nº 8, Aug. 1997.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1997.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2003.

MORIN, L.; RENAUD, S. *Participation in corporate university training: its effect on individual job performance*. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, v. 21, nº 4, Dec. 2004.

MOURA, G. L. de; GALHANO, P. P. P.; POLO, E. F. **Organização estratégica e educação corporativa**. In.: **EnANPAD** – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXX, Anais. Salvador: ANPAD, 2006.

MULLER, F. *Human resources as strategic assets: an evolutionary resource-based theory*. **Journal of Management Studies**, v. 33, nº 6., p. 757-785, 1996.

NADLER, L. **The handbook of human resources development**. New York: Wiley, 1984.

NEELANKAVIL, J. P. *Corporate America's quest for an ideal MBA*. **Journal of Management Development**, v. 13, nº 5, p. 38-52, 1994.

NELSON, R. R.; PHELPS, E. S. *Investment in humans, tech diffusion and economic growth*. **American Economic Review**, 56:1/2, 69-75, 1966.

OFFE, C.; HINRICH, K. Economia social no mercado de trabalho: diferencial primário e secundário de poder. In.: OFFE, C. (Org.). **Trabalho & sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, M.A. A nova problemática do trabalho e a ética. In: TEIXEIRA, F.J.S.; OLIVEIRA, M.A. (Orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

OLIVEIRA, M.C. Políticas de pessoal e gestão das incertezas nas relações de trabalho. In.: **Revista de Administração**, v. 19 (4), 1984.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo**. Brasília: MH Comunicação, 1994.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PARRY, S.B. *The quest for competences. Training*, p.48-54, July, 1996.

PATON, R.; PETERS, G.; STOREY, J; TAYLOR, S. *Handbook of corporate university development*. USA: Gower Publishing Company, 2005.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

PEAK, M.H. *Go Corporate U! Management Review*, v. 86, n.2. New York: Feb, 1997.

PENROSE, Edith. *The theory of the growth of the firm*. London: Basil Blackwell, 1959.

PEREIRA, C. E. N. C.; BOSQUETTI, M. A.; DE PAULA, P. P. P .G; EBOLI, M. P. **Educação corporativa e desenvolvimento de competências: um estudo de caso no setor de auditoria**. In.: **EnANPAD** – Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, XXX, Anais. Salvador: ANPAD, 2006.

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

PFEFFER, J. *Competitive advantage through people: unleashing the power of the workforce*. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

_____. *The human equation: building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

_____. **Novidades do trabalho**. Jornal Valor Econômico, p. A19, edição 29/10/2009.

PORTER, M. E. *Competitive advantage*. New York: McMillan, 1985.

_____. **Estratégia competitiva: técnicas para análise da indústria e da concorrência**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

_____. *What's strategy?* *Harvard Business Review*, v. 74, nº 6, 1996.

PRAHALAD, C. K. & HAMEL, G. A competência essencial da corporação. In. ULRICH, D.(Org.). **Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH**. São Paulo: Futura, 2000.

_____. **Competindo pelo futuro**. São Paulo: Ed. Campus, 1995.

_____. *The core competence of the corporation*. **Harvard Business Review**, v.68, nº 3, p. 79-90, May/June 1990.

PRINCE, C.; ALLISON, S. *Corporate University developments in the UK SME sector*. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, nº. 5. Emerald Group Publishing, 2003.

PRINCE, C; STEWART, J. *Corporate Universities: an analytical framework*. **The Journal of Management Development**, v. 21, nº 10. MCB UP Limited, 2002.

PRINCE, C.; BEAVER, G. *Facilitating organizational change: the role and development of the Corporate University*. **Strategic Change**, v. 10, nº 4. John Wiley & Sons Ltd., 2001.

PUJOL, J. *Normalización de competencias laborales*. Turin: OIT, 1999.

RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco**. São Paulo: Qualitymark, 2010.

READY, D.; VICERE, A. A.; WHITE, A. F. *Towards a system approach to executive development*. **Journal of Management Development**, v. 13, nº 5, p. 64-71, 1994.

READY, D.; VICERE, A. A.; WHITE, A. F. *Executive education: can universities deliver?* **Human Resource Planning**, v. 16, nº 14, p. 1-11, Dec. 1993.

REICH, R. B. **O trabalho das nações**. São Paulo: Educator – Editora, 1993.

RICARDO, E. J. (Org.). **Educação corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

ROGERS, CARL. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U, 1992.

ROTHWELL, W. J.; LINDHOLM, J. E. *Competency identification, modeling and assessment in the USA*. **International Journal of Training and Development**. v. 3. nº 2, p. 90-105, June, 1999.

RUAS, R. *Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações*. In: RUAS, R.; ANTONELLO, CLAUDIA.S.; BOFF, LUIZ.(Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANDBERG, J. *Human competence at work*. Gotebork, BAS, 1994.

SARSUR, A. M. **Gestão por competências**: a percepção de ganho social do trabalhador. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: Ed. Unesp/Brasiliense, 1993.

SCHULER, R. *Strategic human resource management: linking the people with the strategic needs of the business*. **Organizational Dynamics**, p. 18-32, Summer, 1992.

SCHULER, R.; JACKSON, S. *Linking competitive advantage with human resource management practices*. **Academy of Management Executive**, v. 1, p. 207-219, 1987.

SCHULTZ, T. *Investment in human capital*. **American Economic Review**, nº 51:1-17, 1961.

SELLTIZ, CLAIRE; JAHODA, M.; DEUTSCH, M., *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U., 1974.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. São Paulo: Ed. Best Seller, 1990.

SHAW, S. *The Corporate University: global or local phenomenon?* **Journal of European Industrial Training**, v. 29, nº 1. Emerald Group Publishing, 2005.

SILVA, M. S. **A gestão por competências e sua influência na implementação da gestão estratégica de pessoas**: estudo de caso. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

SIMPSON, P.; GRISONI, L.; COX, R. *Relative values: qualifications programmes or non-assessed development?* **Journal of Management Development**, v. 13, nº 5, 1994.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPARROW, P.R; BOGNANNO, M. *Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment*. In: MABEY, C.; ILES, P. **Managing Learning**. London: Routledge, 1994.

SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SPENDER, J. C. *Making knowledge the basis of a dynamics theory of the firm*. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 45-62, 1996.

STALK JR., G.; EVANS, P. & SHULMAN, L. Competição baseada em capacidades: as novas regras da estratégia empresarial. In: ULRICH, D.(Org.). **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH. São Paulo: Futura, 2000.

STEINER, G.A. **Strategic planning**. New York: The Free Press, 1979.

STEWART, THOMAS A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. São Paulo: Editora Campus Ltda., 1998.

STOREY, J. *Human resource management today: an assesment*. In: STOREY, John (Ed). **Human Resource Management: a critical text**. London: Thomson Learning, 2001.

_____. *New perspective on human resources management*. London: Routledge, 1989.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo, Atlas, 1982.

TEECE, David J.; PISANO, G.; SHUEN, A. *Dinamics capabilities and strategic management*. **Strategic Management Journal**, v. 18:7, p. 509-533, 1997.

TEIXEIRA, G.M; SILVEIRA. A.C.; BASTOS NETO, C.P.S; OLIVEIRA, G.A. **Gestão Estratégica de pessoas**. São Paulo: FGV Management, 2005.

TRACEY, W. *Accreditation of corporate colleges and universities*. **The Corporate University Review**, v. 5, nº 1, Jan./Feb. 1996.

TREACY, M; WIERSEMA, F. **A disciplina dos líderes de mercado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ULRICH, D. (Org.) **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH. São Paulo: Futura, 2000.

_____. **Os campeões de recursos humanos: inovando para obter os melhores resultados.** São Paulo: Futura, 1998.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2006.

VICERE, A. A.; FREEMAN, V. T. *Executive education in major corporations: an international survey.* **Journal of Management Development**, v. 9, nº 5, p. 5-16, 1990.

VICERE, A. A. *Universities as providers of executive education.* **Journal of Management Development**, v. 9, nº 4, 1990.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins, 1984.

WALTON, J. *Would the real Corporate University please stand up?* **Journal of European Industrial Training**, v. 29, nº.1, Emerald Group Publishing, 2005.

WERNERFELT, B. *The resource based-view of the firm.* **Strategic Management Journal**, v. 5, p. 171 – 180, 1984.

WERTHER JR., W.B.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos.** São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

WOOD JR., T.; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração e carreira por habilidades e por competências.** São Paulo: Atlas, 2004.

WOODRUFFE, C. *Competent by any other name.* **Personnel Management**, Londres, p. 30-33, Sept. 1991.

WOODWARD, J. **Industrial organization: theory and practice.** Londres: Oxford University Press, 1965.

WRIGHT, P.; BOSWELL, W. *Desegregating HRM: a review and synthesis of micro and macro human resource management research.* **Journal of Management**, v. 28, nº 3, p. 247-276, 2002.

WRIGHT, P.; MCMAHAN, G. *Theoretical perspectives for strategic human resource management.* **Journal of Management**, v. 18, nº 2. p. 295-311, 1992.

WRIGHT, P.; DUNFORD, B.; SNELL, S. *Human resources and the resource based view of the firm.* **Journal of Management**, v. 27, p. 701-721, 2001.

WRIGHT, P.; SNELL, S. *Toward an integrative view of strategic human resource management.* **Human Resource Management Review**, v. 1, nº 3, p. 203-225, 2001.

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

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência:** trajetórias históricas, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

_____. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Relação de empresas que atuam no Brasil e que implantaram sistemas de educação corporativa

APÊNDICE 02 - Carta-convite da pesquisa de campo

APÊNDICE 03 - Roteiro da entrevista estruturada

APÊNDICE 04 - Quadro comparativo dos resultados da pesquisa

Apêndice 01 - Relação de empresas que atuam no Brasil e que implantaram sistemas de educação corporativa

A	B	C/D/E	F/G/H
ABM ABRAMGE Abril Accor Alcatel Alcoa Alumínio Algar AmBev AMIL Arbras ASSOCIL Astra Zeneca	Banco Central Banco do Brasil BASF Bematech BIC BNDES BOSCH Brasil Telecom Braskem Bristol-Myers Squibb	CEF Carrefour CEPEL Citigroup CONFEA Correios CNI-IEL CVRD Datasul Elektro Eletronorte Eletropaulo EMBASA EMBRAER Embratel Ericsson	Facchini FIESP Ford General Eletric General Motors Gerdau Grupo Martins Grupo Santander CVT Henkel Hosp. Benef. Portuguesa Hosp. Albert Einstein Hosp. Sírio Libanês HSBC
I/K/L/M	N/O/P/R	S	T/U/V/X
IBM do Brasil Illy Café Instituto Gênus INEPAR Isvor / Fiat Itaipu Binacional Itaú Klabin Kraft Foods Leader Magazine Light Losango	Natura Nestlé Novartis Odebrecht Orbital Origin Oxitenó Pernambucanas Pepsico Petrobras Picadelly Previdência social	SABESP SADIA Santista Têxtil Schincariol SEBRAE-RS SECOVI Sec. Administração-BA Sec. Fazenda – BA Sec. Saúde – BA Semco SENAC	TAM Transp. Americana Telemar Telemig Celular Tigre Unibanco Unidas UniDistribuição UNIMED Unisys Ultragaz Valle

Marcopolo	Procter & Gamble	Senado Federal	VISA
Marinha do Brasil	RBCapital	Serasa	Vivo
McDonald's	Rede Globo	SERPRO	Volkswagen
Metrô-SP	Redcard	SESI	Votorantim
Microsiga	Renner	Siemens	Xerox
Motorola	Rhodia	Softway	
	Roche	Souza Cruz	
		Syngenta	

Fonte: Martins (2008)

Apêndice 02 - Carta convite da pesquisa de campo (minuta)

São Paulo,   de   de 2009

Ilmo. Sr.

Prezado Senhor,

Dirigimo-nos a V.Sa. para solicitar apoio para a realização de pesquisa acadêmica sobre “Competências e Educação Corporativa em Gestão de Pessoas: um estudo empírico”. A preocupação com o tema deriva do crescente interesse que esses assuntos vem despertando tanto na instância acadêmica quanto no contexto empresarial.

A empresa de V.Sa. foi escolhida pelo fato de ter incorporado as suas práticas organizacionais os conceitos de educação corporativa e de gestão por competência e, atualmente, ser considerada como de excelência na área gestão de pessoas.

Trata-se de um estudo científico que resultará na elaboração da Tese de Doutorado do aluno Antônio de Pádua Araujo, sob nossa orientação, junto à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, da Universidade de São Paulo – USP. O projeto de pesquisa foi aprovado em exame de qualificação, cuja banca contou com a participação da Prof^a Dr^a Marisa Eboli e do Prof. Dr. Joel Dutra, além do orientador.

A pesquisa implicará a realização de entrevista estruturada com os executivos responsáveis pela área de gestão de pessoas, especialmente no que se refere à gestão por competências e educação corporativa, conforme roteiro anexo. O estudo será ampliado com uma consulta a documentos internos relacionados aos temas objeto da investigação empírica e que possam ser disponibilizados por essa Empresa.

Caso concorde em participar do estudo, vimos solicitar de V.Sa. a gentileza de indicar os profissionais com os quais possamos manter um contato preliminar e definir as datas e demais condições para realização da pesquisa.

Asseguramos a V.Sa. que, na apresentação do resultado da pesquisa, os dados coletados serão confidenciais e apresentados de forma agregada, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos. Ademais, ao final do estudo, se houver interesse, V.Sa. terá acesso irrestrito às informações e às análises que integrarão a tese de Doutorado.

Por fim, esperamos contar com a participação da empresa dirigida por V.Sa. no estudo, certos de que em muito contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa em Administração no Brasil.

Cordialmente

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque

Professor titular da FEA-USP

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA-USP

Contato:

Antônio de Pádua Araujo

Doutorando em Administração da FEA-USP

e-mail: padua@usp.br padua6@hotmail.com

Fones: (11) 99003223 (11) 30861060

Apêndice 03. Roteiro da entrevista estruturada

I – Dados da empresa

- Origem do capital, setor de atividades, faturamento, lucro, número de empregados, número de empregados em RH, perfil profissional dos empregados (idade, tempo de casa, nível de escolaridade, etc.), histórico de atividades da empresa e histórico da área de gestão de pessoas.

II – Estratégia corporativa

- Como ocorre o processo de formulação da estratégia corporativa (visão do negócio, definição da missão, análise do ambiente, análise dos recursos, definição de objetivos, definição de políticas e definição da estratégia)?
- Qual o grau de participação dos colaboradores de diferentes níveis organizacionais na formulação da estratégia corporativa?
- O processo de formulação está sistematizado e a estratégia corporativa formalizada?
- Como se dá a difusão da estratégia no âmbito interno da empresa?

II – Estratégia de gestão de pessoas

- Como a empresa relaciona a estratégia de negócios com a estratégia de gestão de pessoas?
- Qual a participação da área de RH na estratégia de negócios da empresa?
- Qual o nível de participação dos profissionais de RH e de outras áreas na formulação da estratégia de gestão de pessoas?
- A estratégia de gestão de pessoas está escrita?
- Como a empresa transforma a estratégia de gestão de pessoas em políticas e práticas associadas aos processos de RH (movimentação, desenvolvimento, valorização)?
- Como a área de RH tem se envolvido nos processos de mudanças da empresa?

III – Políticas e práticas de gestão de pessoas

- Como são sistematizadas, estruturadas e formalizadas as políticas e práticas de gestão de pessoas?
- As políticas e práticas abrangem todos os processos de RH (movimentação, desenvolvimento e valorização)?
- Como a empresa relaciona as políticas e práticas de RH com a estratégia de gestão de pessoas?
- Qual o posicionamento da área de RH na estrutura organizacional da empresa?
- Qual o papel do RH corporativo e nas áreas funcionais?

IV – Educação corporativa

- Quais razões levaram a empresa a migrar do T&D para educação corporativa?
- A empresa já adotava o modelo de gestão de pessoas por competência?
- Qual o grau de o envolvimento da cúpula e das lideranças com a educação corporativa (concepção, implementação do projeto, desenho das soluções de aprendizagens, participação como instrutores, etc.)?
- Como a empresa alinha as ações educacionais com a estratégia e com as competências?
- Como a empresa estrutura as atividades do sistema de educação corporativa?
  - a) Organização dos programas (áreas de conhecimento, objetivos, definição do conteúdo programático, competências individuais a serem desenvolvidas, seleção de professores, etc.);
  - b) Divulgação interna e externa dos programas educacionais;
  - c) Instalações físicas;
- Qual o formato institucional do sistema de educação corporativa (estrutura organizacional, vinculação funcional, situação jurídica, etc.)?
- Há alianças de aprendizagem com outras instituições para a prestação de serviços educacionais?
- Quais as características das alianças de aprendizagem estabelecidas (espaço físico, facilidade de contratação de professores, possibilidades de reconhecimentos de cursos,

validação de disciplinas cursadas, experiência didática dos professores, interesse na formação de mão de obra especializada na comunidade, etc.)?

- Quais tecnologias de aprendizagem são utilizadas pelo SEC (ensino à distância, ambientes virtuais de aprendizagem, *learning management systems*, etc.)?
- Qual o público-alvo atendido pelo sistema de educação corporativa (empregados, fornecedores, franqueados, outras empresas, público em geral)?
- Como as atividades do sistema de educação corporativa são financiadas (não cobra pelos serviços, cobra pelos serviços prestados às unidades funcionais e a terceiros)?
- Há na empresa sistemas métricos de avaliação das atividades do sistema de educação corporativa?

V – Desenvolvimento de competências individuais

- Como a empresa utiliza o conceito de competência (parcialmente ou totalmente implantado)?
- A incorporação da abordagem das competências ocorreu concomitantemente com a abordagem da educação corporativa ou em diferentes momentos?
- Quais os processos de RH que o modelo de competências abrange hoje na empresa (movimentação, desenvolvimento e valorização)?
- Qual o conceito que orienta o modelo de competências utilizado pela empresa?
  - a) Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessárias para que as pessoas possam apresentar uma performance superior no exercício das atividades e/ou funções de seu cargo (estoque de recursos – *input*);
  - b) Conjunto de entregas ou resultados das atividades das pessoas para a empresa, a partir da mobilização adequada de seus conhecimentos, habilidades e atitudes (mobilização de recursos – *output*);
  - c) Entrega;
  - d) Outros (especificar).
- As competências individuais que hoje estão sendo desenvolvidas na empresa, por meio das ações educacionais empreendidas pelo sistema de educação corporativa, foram identificadas com base em quais referências?

- a) Estratégia de negócio da empresa;
  - b) Estratégia de gestão de pessoas;
  - c) Estratégias de cada área funcional ou unidade de negócios;
  - d) Competências organizacionais;
  - e) Análise das atividades de cada um dos grupos ocupacionais;
  - f) Outros (especificar).
- Como a empresa categoriza as competências individuais que estão sendo desenvolvidas, por intermédio das ações educacionais do SEC?
    - a) Competências técnicas;
    - b) Competências sociais;
    - c) Competências dos negócios;
    - d) Outras (especificar).
  - Como a empresa alinha as competências individuais com as estratégias e objetivos organizacionais?
  - Como a empresa avalia a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais?

VI – Competências organizacionais

- Qual (is) o(s) conceito(s) que embasa (m) o modelo de gestão por competência da empresa (competências essenciais, competências organizacionais, competências funcionais)?
- Como são identificadas as competências da empresa?
- Como as competências organizacionais influenciam o processo de formulação e implementação da estratégia corporativa da empresa?
- Como a empresa relaciona as competências organizacionais e individuais?
- Como a empresa relaciona competências organizacionais com as ações de desenvolvimento empreendidas pelo sistema de educação corporativa?

VII – Serão consultados – se houver permissão da empresa – documentos que contenham as seguintes informações:

- Estratégia corporativa da empresa (definição do negócio, missão, visão de futuro, valores organizacionais, as estratégias de negócios, objetivos organizacionais, etc.);
- Estratégia de gestão de pessoas;
- Planos de ação;
- Sistematização/formalização das políticas e práticas de RH;
- Perfil de competências da empresa (tipo e descrição/definição das competências individuais que estão sendo desenvolvidas);
- Programas educacionais desenvolvidos pelo SEC, associados às competências e com os respectivos públicos-alvo;
- Histórico evolutivo da empresa;
- Relatórios de atividades;
- Outros documentos relevantes.

Apêndice 04. Quadro comparativo dos resultados da pesquisa

Categoria analítica: processo estratégico

BANCO DO BRASIL	CAIXA ECONÔMICA	SERPRO
- DIRECIONADORES ESTRATÉGICOS: missão, valores, visão de futuro e objetivos estratégicos. - CICLO: 2010-2014. - Alto grau de sistematização e formalização. - Os gestores são o elemento central do processo. É deles a responsabilidade desdobrar os objetivos e as metas junto às equipes. - Esforço sistematizado de disseminação dos direcionadores estratégicos. - Nos direcionadores estratégicos é feita menção a RH: na <i>missão</i>: “[...] fortalecer o compromisso entre funcionários e a empresa [...]”; nos <i>valores</i>: “gestão participativa, decisão colegiada e trabalho em equipe”, “ascensão profissional baseada no mérito”; na <i>visão de futuro</i>: “[...] o melhor banco para trabalhar [...]”; nos <i>objetivos estratégicos</i>: “desenvolver e aprimorar a gestão do conhecimento e das competências”.	- DIRECIONADORES ESTRATÉGICOS: missão, valores, visão de futuro e desafios estratégicos. - CICLO: 2009-2015. - Alto grau de sistematização e formalização. - Mecanismos que possibilitam o envolvimento dos empregados no planejamento estratégico (o ciclo 2009-2015 envolveu cerca de 25% da força de trabalho). - Uma das diretrizes do modelo de governança corporativa é a ampla disseminação dos direcionadores estratégicos em todos os níveis da Organização. - Pelo menos três <i>valores corporativos</i> da CAIXA estão relacionados às pessoas: “valorização do ser humano”, “respeito à diversidade” e “reconhecimento e valorização das pessoas”. Um dos objetivos estratégicos é “ser reconhecida como umas das melhores empresas para trabalhar”.	- COMPONENTES ESTRATÉGICOS: visão, missão, premissas, negócio, produtos e serviços, força motriz, fatores críticos e valores. - CICLO: 2009-2011. - Elevado grau de sistematização e formalização. - A metodologia de planejamento estratégico, em um dos momentos –normativo – envolve toda a empresa. - Esforço sistematizado de disseminação dos elementos que integram o planejamento estratégico. - Nos componentes estratégicos, a menção direta às pessoas é feita nas <i>premissas</i>: “manter os empregados comprometidos e motivados”; e nos <i>valores corporativos</i>: “respeito às pessoas”, “orgulho de trabalhar no SERPRO”, “gosto por desafios”, “equidade de gênero e de raça” e “competência técnica”.

Categoria analítica: gestão de pessoas

BANCO DO BRASIL	CAIXA ECONÔMICA	SERPRO
- POSICIONAMENTO NA ESTRUTURA: há uma Vice-Presidência de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento Sustentável à qual se subordina a Diretoria de Gestão de Pessoas. Ambas integram o Conselho Diretor da empresa. - PERFIL FUNCIONAL: o quadro efetivo, em set./10, contava com 109.811 empregados, dos quais 59% eram homens e 91% possuíam ou estavam cursando nível superior ou pós-graduação. - ALINHAMENTO: dá-se pela integração do planejamento de RH ao processo de gestão estratégica da empresa. Os dirigentes de RH envolvem-se nas decisões estratégicas. - O pressuposto que norteia a filosofia de RH é o de que, nas relações entre a empresa e seus empregados, os interesses devem convergir. - O processo de desenvolvimento tem sido cada vez mais enfatizado; o acesso ao conhecimento e às oportunidades de ascensão funcional é democrático, transparente e valoriza as competências profissionais. - A responsabilidade das pessoas e dos gestores pelo desenvolvimento profissional tem sido acentuada.	- POSICIONAMENTO NA ESTRUTURA: a gestão de pessoas assume o status organizacional de vice-presidência e integra o Conselho Diretor da empresa. - PERFIL FUNCIONAL: o quadro efetivo, em set/10, era composto por 81.943 empregados, dos quais 53% eram do sexo masculino e cerca de 70% possuíam ou estavam cursando nível superior ou pós-graduação. - ALINHAMENTO: a área de RH desenvolve esforço constante no sentido de integrar as diversas funções entre si e alinhar suas ações com a estratégia corporativa. Os executivos da área participam dos órgãos colegiados, nos níveis estratégico e executivo. - A filosofia e as políticas e práticas de RH estão formalizadas e é grande o atrelamento com os valores corporativos da empresa. Há um esforço sistematizado de disseminação dessas diretrizes. - O estímulo constante ao desenvolvimento constitui um valor corporativo da empresa. - Tem sido acentuada a responsabilidade dos gestores e do próprio empregado no tocante ao seu	- POSICIONAMENTO NA ESTRUTURA: RH insere-se no âmbito da Diretoria de Administração, juntamente com logística, responsabilidade social/cidadania e aquisições e contratos. Vinculada a essa Diretoria, a Superintendência de Pessoas e a Universidade Corporativa, são as unidades responsáveis pelas funções especializadas em RH. - PERFIL FUNCIONAL: em out./10, o número de empregados da empresa era de 10.683, dos quais 7.678 compunham o quadro interno. Destes, 76% eram homens e 73% possuíam ou estavam cursando nível superior ou pós-graduação. - ALINHAMENTO: a atuação da área de RH é pautada pela estratégia corporativa da empresa. Os executivos de RH envolvem-se nas decisões estratégicas. O planejamento de RH é integrado ao processo estratégico. - A empresa é o único órgão público federal que adota o teletrabalho como forma diferenciada de desempenho das atividades com flexibilidade de local e horário. - Gestores e empregados assumem a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento profissional. - A equidade de gênero e raça constitui um valor corporativo da empresa.

Antes, a responsabilidade era atribuída à empresa e à área de RH. - O Banco do Brasil utiliza um número grande e diversificado de instrumentos e processos orientados e coerentes com uma cultura de gestão estratégica de pessoas.	desenvolvimento pessoal e profissional. - A empresa atribui grande ênfase ao respeito à diversidade, em especial às questões relacionadas à equidade de gênero.	

Categoria analítica: gestão por competências

BANCO DO BRASIL	CAIXA ECONÔMICA	SERPRO
- MODELO: orientado para o planejamento, seleção e desenvolvimento, nos diferentes níveis da organização, das competências necessárias ao atingimento dos objetivos estratégicos. - IMPLANTAÇÃO: 2004. - CONCEITO: <i>mix</i> das abordagens americana (variáveis de <i>input</i>) e francesa (variáveis de <i>output</i>) e incorpora a ideia de alinhamento com a estratégia corporativa. - TIPOLOGIA: competências <i>fundamentais</i> – relevantes para todos os profissionais bancários, independente de cargo/função/área de atuação; <i>gerenciais</i> – relevantes para todos os gestores, independente de nível e da área funcional; <i>específicas</i> – essenciais para cada empregado em função da sua área de atuação. A empresa trabalha com nove competências fundamentais, sete gerenciais e quatro específicas por área. Consideradas todas as unidades funcionais, foram mapeadas cerca de 2.800 competências específicas.	- MODELO: toma como referência a estratégia da empresa para direcionar as ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreiras e desempenho, mediante a captação, retenção e desenvolvimento de competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos. - IMPLANTAÇÃO: 2000. - CONCEITO: combina a abordagem americana (variáveis de <i>input</i>) com a ideia de agregação de valor econômico à organização, de valor social ao indivíduo e de entrega. - TIPOLOGIA: competências <i>fundamentais</i> – requeridas de todos os empregados, quaisquer que sejam seus cargos e áreas de trabalho; <i>gerenciais</i> – relevantes para os empregados do segmento gerencial; <i>específicas</i> – identificadas a partir das áreas funcionais e requeridas dos ocupantes de função de natureza técnica e demais empregados que trabalham na área. A empresa limitou a avaliação a cinco competências fundamentais, a três gerenciais e a apenas uma específica por área. A unidade organizacional básica para efeito de mapeamento da competência específica é a gerência nacional. Como existem 147 gerências desse tipo, haverá, no mínimo, 147 competências específicas.	- MODELO: integra o sistema de gerenciamento de desempenho, que contempla duas dimensões : competências e resultados. - IMPLANTAÇÃO: 2003. - CONCEITO: a empresa desenvolveu um conceito próprio de competência profissional, adaptado a sua dinâmica organizacional, que se baseia nos comportamentos observáveis do trabalho executado pelo empregado. - TIPOLOGIA: competências <i>organizacionais</i> – requeridas de todos os empregados; <i>específicas</i> – relevantes para grupos de funcionários, segmentados em função do negócio de cada diretoria. A empresa trabalha com quatro competências organizacionais e quatro específicas, por área/cargo. Existem 26 competências específicas mapeadas para todas as diretorias.

- MAPEAMENTO: realizada pela Universidade Corporativa; consiste no processo de identificação e classificação das competências profissionais relevantes às diversas unidades funcionais. As competências profissionais estão atreladas às competências organizacionais e à estratégia corporativa. Vinculam-se às unidades organizacionais e não aos cargos. O processo de mapeamento é conduzido por uma rede de mapeadores distribuídos por toda a empresa, que utilizam uma metodologia própria para essa finalidade. - DESCRIÇÃO: feita em termos do comportamento de entrega, que deve ser passível de observação no ambiente de trabalho e refletir o desempenho esperado. Não existe rótulo para as competências. - AValiação: procura aferir a forma como o empregado expressa as competências. A empresa utiliza uma escala tipo <i>Likert</i>, de cinco pontos, para identificar o grau de expressão de cada competência. O segmento gerencial é avaliado em todos os tipos de competências: nove fundamentais, sete gerenciais e até quatro específicas. Os demais empregados são avaliados somente nas fundamentais	- MAPEAMENTO: as competências profissionais são identificadas a partir das competências corporativas. Estão vinculadas aos grupos ocupacionais e às áreas funcionais. O processo de mapeamento é conduzido pela Gerência Nacional, encarregada da gestão do modelo de competências, que utiliza pesquisa realizada junto aos empregados e grupos focais de levantamento e validação semântica. - DESCRIÇÃO: as competências fundamentais e gerenciais são rotuladas e descritas em termos de comportamentos de entrega, sem distinção de grau de complexidade. A quantidade de comportamentos varia de acordo com a competência. Por sua vez, as específicas são descritas em termos de comportamentos de entrega, distribuídos em graus de complexidade que variam de 1 a 5. A quantidade de comportamentos de entrega por grau varia de acordo com as especificidades de cada área funcional. - AValiação: o ciclo de avaliação é anual e a sistemática adotada é a de múltiplas fontes. Nas competências fundamentais e gerenciais, a avaliação é feita com base em uma escala de frequência com diferencial semântico, ancorada nos pontos extremos: “não apresenta” ou “apresenta sempre”. Nas competências específicas a avaliação é feita a partir do grau de complexidade do compor-	- MAPEAMENTO: as competências organizacionais são identificadas pela Diretoria Colegiada e se vinculam aos componentes estratégicos da empresa. As competências específicas são mapeadas no âmbito de cada diretoria e se vinculam aos negócios dessas unidades. Depois, é feito um segundo corte para associá-las às funções gerenciais e aos cargos de carreira. - DESCRIÇÃO: as competências, organizacionais e específicas são rotuladas e descritas em termos de atributos comportamentais observáveis, denominados de evidências. Há evidências que favorecem a aplicação da competência e, também, as que prejudicam. Para cada competência foram identificadas seis evidências. - AValiação: cada pessoa é avaliada em quatro competências organizacionais e quatro específicas. O gestor imediato é quem avalia o empregado anualmente. A avaliação é feita a partir das evidências, utilizando-se uma escala de três pontos: “não atende”, “em desenvolvimento” e “atende”. A empresa utiliza instrumentos distintos para avaliar as competências e os resultados. Para suprir os <i>gaps</i>

e nas específicas. O ciclo de avaliação é semestral, e a sistemática adotada é a de múltiplas fontes. A empresa não trabalha com planos individuais de trabalho. As metas são avaliadas na perspectiva do coletivo. O somatório dos resultados das duas avaliações gera o placar GDP, que expressa o resultado final da avaliação individual. Os empregados que apresentam <i>gaps</i> de desempenho precisam montar, em parceria com o gestor, o Plano de Desenvolvimento de Competências – PDC, para melhorar sua <i>performance</i> em determinadas competências. O foco da avaliação é o desenvolvimento pessoal e profissional do funcionário. - APLICAÇÃO: a abordagem das competências é utilizada por, praticamente, todas as funções clássicas de RH: recrutamento e seleção, ascensão e orientação profissional, administração de carreira e educação corporativa. No tocante à remuneração, o uso ainda é incipiente.	tamento de entrega, que varia de 1 a 5. Os empregados ocupantes de funções gratificadas, ou não, são sempre avaliados em pelo menos uma competência fundamental e na específica da área. Os gestores são avaliados em pelo menos uma competência fundamental e uma gerencial. O foco da avaliação é o desenvolvimento pessoal e profissional do funcionário. - APLICAÇÃO: a empresa utiliza as competências mapeadas para orientar o desenvolvimento das ações educativas e os processos de recrutamento e seleção internos.	de desempenho são construídos os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) em que são indicadas as ações de desenvolvimento apropriadas para cada empregado. O foco da avaliação é o desenvolvimento pessoal e profissional do funcionário. - APLICAÇÃO: os resultados da avaliação das competências são utilizados para subsidiar os programas de progressão funcional e as ações educacionais desenvolvidas pela Universidade Corporativa.

Categoria analítica: educação corporativa

BANCO DO BRASIL	CAIXA ECONÔMICA	SERPRO
1 – IMPLANTAÇÃO: - A Universidade Corporativa da empresa (UniBB) foi inaugurada em julho de 2002. - Ao migrar do tradicional T&D para a abordagem da educação corporativa, a empresa reorganizou o seu sistema educacional, adequando as práticas educativas e os modelos pedagógicos aos novos conceitos. - A filosofia geral que, inicialmente, orientou o trabalho da UniBB se baseou nos conceitos de aprendizagens essenciais estabelecidos pela UNESCO para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. 2 – FORMATO INSTITUCIONAL: - A UniBB está inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Gestão de Pessoas. Corresponde à Gerência de Educação e Desenvolvimento das Competências. - Além de responsável pelo sistema educacional da empresa, a UniBB é também encarregada do processo de mapeamento das competências profissionais. - A forma de atuação da UniBB é por projeto e há pouca rotina. Não dispõe de espaços físicos caracterizados como <i>campus</i>. As unidades regionais, onde as ações educativas são executadas, contam com salas de aula,	1 – IMPLANTAÇÃO: - A empresa inaugurou a Universidade Corporativa em janeiro de 2001. - A CAIXA iniciou o processo de migração do tradicional T&D para a abordagem da educação corporativa no ano de 1996, quando desenvolveu um amplo programa de desenvolvimento profissional que, entre outros aspectos, implicou uma nova forma de organizar os conteúdos das ações educativas, para alinhá-las aos perfis profissionais. Em 2004, promoveu o alinhamento definitivo da educação corporativa com o modelo de gestão por competências. 2 – FORMATO INSTITUCIONAL: - A Gerência Nacional de Educação Corporativa e Capacitação, na estrutura formal, corresponde à Universidade Corporativa da CAIXA. Subordina-se à Superintendência Nacional de Desenvolvimento Humano e Profissional que, por sua vez, se vincula à Vice-Presidência de Gestão de Pessoas. - A Universidade CAIXA organiza as ações educacionais em sete escolas temáticas, estruturadas em função dos vários segmentos de conteúdo e de público. - A Universidade CAIXA dispõe de dois <i>campi</i>, em São Paulo e em Brasília, que contam com salas de	1 – IMPLANTAÇÃO: - A UniSerpro foi criada em 2003, com o propósito de reorganizar o sistema de educação – antes extremamente fragmentado – e estruturar um conjunto organizado de políticas corporativas, para orientar as ações Educacionais, alinhado ao novo direcionamento estratégico da empresa. 2 – FORMATO INSTITUCIONAL: - A UniSerpro está inserida na estrutura organizacional da Diretoria de Administração e possui status igual ao da Superintendência de Pessoas, unidade responsável pelas demais funções especializadas em RH. - Além das unidades funcionais, incorpora dois órgãos de decisão colegiada (Comitê de Educação Corporativa e Comitê Acadêmico), duas escolas temáticas para organizar as ações educativas e a unidade responsável pela gestão do conhecimento. - A UniSerpro não dispõe de espaços físicos com características de <i>campus</i>. Nas unidades regionais, há salas de aula, salas de

laboratórios de informática, auditórios, salas de videoconferência, etc. 3 – MODELO PEDAGÓGICO: - Orienta a atuação da UniBB e estabelece as conexões da educação corporativa com as demais funções de RH, especialmente, no que se refere a competências, avaliação de desempenho e gestão de carreiras. Internamente é denominado de “Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas”. - Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o modelo estabelece os seguintes princípios norteadores: aluno como sujeito de aprendizagem; diálogo e conscientização; problematização da realidade; abordagem complexa e multirreferencial; e aprender a aprender. - No que concerne ao processo de formação dos profissionais que colaboram com a educação corporativa – educadores, pedagogos, metodólogos, etc. – o modelo estabelece as seguintes premissas: abertura para o novo; rejeição a qualquer forma de discriminação; respeito à autonomia e aos saberes dos demais; disponibilidade para o diálogo; reflexão crítica sobre a prática docente; e convicção de que é possível mudar a realidade. - As bases conceituais que orientam o modelo estão fundadas no pensamento	aula, laboratórios de informática, auditório, salas de apoio para instrutores, etc. A forma de atuação, no nível corporativo, é por projeto e há pouca rotina. A execução ocorre nos <i>campi</i> e demais unidades regionais. 3 – MODELO PEDAGÓGICO: - Estabelece as bases conceituais para o processo educacional e define a sistemática de formação técnica-profissional dos empregados. Explicita a concepção de homem e de desenvolvimento humano, os eixos educacionais, a estrutura pedagógica e curricular, a forma de organização das ações educativas e as políticas e premissas da educação na empresa. - O modelo tem como referencial as dimensões de aprendizagem estabelecidas pela UNESCO para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. - O modelo pedagógico se baseia na concepção interacionista da educação que enfatiza o desenvolvimento dos indivíduos pela interação, incentiva o pensamento crítico e inovador, valoriza o aprendiz como centro do processo de aprendizagem e adota os princípios da aprendizagem significativa. - Conceitualmente, o modelo baseia-se no pensamento de educadores clássicos alinhados à concepção interacionista da educação, entre os quais se destacam: Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers, Ausubel.	vídeo-conferência, ambientes virtuais, laboratórios de informática, entre outros. - O conceito que orienta as atividades da UniSerpro é o de consultoria interna. Há pouca rotina e a execução das ações educacionais é feita pelas unidades regionais. 3 – MODELO PEDAGÓGICO: - Em 2010, a UniSerpro ainda não havia estruturado um modelo pedagógico como fizeram a UniBB e a Universidade CAIXA.

de educadores, pedagogos e pensadores como: Álvaro Vieira Pinto, Teilhard de Chardin, Pierre Furter, Jean Piaget, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Edgard Morin, Jacques Ardoino e Jacques Delors, entre outros.		
4 – EIXOS EDUCACIONAIS: - A UniBB segmenta suas ações em dois eixos educacionais: programas corporativos – que abrangem todos os empregados; e programas específicos – demandas pontuais das áreas funcionais. Cada um desses eixos se desdobra em duas vertentes: (i) qualificação para o trabalho – ações voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais; e (ii) educação continuada – engloba os programas de formação de nível superior (graduação e pós-graduação) e de idiomas estrangeiros.	4 – EIXOS EDUCACIONAIS: - A Universidade CAIXA organiza as ações educativas em torno de três eixos de conteúdos: (i) fundamental CAIXA – contempla os conteúdos básicos que orientam a atuação dos empregados no âmbito da empresa; (ii) fundamental gerencial /técnico /assessoramento – abrange os conteúdos relacionados com a gestão de negócios e de equipes e com o desenvolvimento dos empregados que realizam atividades técnicas e de assessoramento; (iii) conteúdos temáticos – envolvem ações educativas nas áreas de governança, negócios e suporte aos negócios. - Os eixos educacionais estão alinhados com a tipologia de competências profissionais: fundamentais CAIXA, gerenciais e específicas.	4 – EIXOS EDUCACIONAIS: - A UniSerpro segmenta suas ações em dois eixos educacionais: (i) ações de formação – abrangem os programas de incentivo à educação superior e à educação pós-graduada; e (ii) ações de capacitação e desenvolvimento – contemplam as soluções de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento das competências profissionais. - O Programa de Capacitação e Desenvolvimento Corporativo é o instrumento que vincula ações educacionais às competências profissionais. Este programa contempla cinco planos distintos: (i) Plano de Capacitação Tecnológica; (ii) Plano de Capacitação e Desenvolvimento Institucional; (iii) Plano de Desenvolvimento Gerencial; (iv) Plano de Integração e Capacitação de novos Funcionários; e (v) Plano de Eventos Corporativos.
5 – DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO - A UniBB exerce um forte controle corporativo sobre o processo educacional da empresa. Nenhuma ação educativa é desenvolvida e/ou executada sem que atenda às diretrizes estabelecidas. - O orçamento anual para a educação corporativa é da ordem de R\$ 100 milhões.	5 – DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO - A Universidade CAIXA exerce um controle centralizado da área de educação. Nenhuma ação educativa é desenvolvida sem que seja por seu intermédio. - O orçamento anual para educação está limitado a 2% da folha de pagamento, porém, a CAIXA não vem atingindo esse	5 – DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO - A UniSerpro exerce um controle corporativo sobre o processo educacional da empresa. Nenhuma ação educacional é desenvolvida e/ou executada se não estiver coerente com as diretrizes educacionais corporativas estabelecidas. - O orçamento anual destinado à educação gira em torno de R\$10 milhões.

- As ações educacionais são idealizadas e executadas com base nas demandas das áreas funcionais ou de diagnósticos realizados pela UniBB. As demandas derivam de novas orientações estratégicas, planos de expansão, lançamentos de novos produtos, mudanças de processos, mudanças de legislação, <i>gaps</i> de desempenho, etc. - As ações educativas, de natureza estratégica ou operacional, que precisam ser reproduzidas em larga escala, geralmente, são desenvolvidas internamente. Quando se trata de conteúdo ainda não internalizado e destinado a um contingente pequeno de empregados, a UniBB opta pela contratação direta no mercado. - Em 2010, cerca de 90% das ações educativas orientadas para a dimensão qualificação para o trabalho foram desenvolvidas pela UniBB. - Uma ação educacional somente é desenvolvida ou contratada quando se constata: (i) um alinhamento com uma orientação constante nos instrumentos de planejamento que compõem o processo estratégico da empresa; (ii) uma clara vinculação com uma competência profissional mapeada. - Os cursos internos são ministrados por educadores corporativos, que recebem treinamento apropriado. No final de 2010, a empresa contava com um quadro de dois mil educadores. - É grande o envolvimento das lideranças no processo educacional, seja como educadores seja como orientadores na montagem dos planos de desenvolvimento das competências	limite. Em 2010, o montante aplicado foi da ordem de R\$62,3 milhões. - As ações educacionais são planejadas e executadas a partir das demandas das áreas funcionais e de diagnósticos realizados pela área responsável pela gestão do modelo de competências e pela própria universidade. - O desenvolvimento de uma ação educacional está condicionado à elaboração do projeto didático-pedagógico que contempla os seguintes elementos: diagnóstico, proposta da ação educativa, plano didático e estratégia de implementação. - Em 2009, cerca de 96% das ofertas de capacitação disponibilizadas aos empregados foram desenvolvidas internamente pela Universidade CAIXA. - O atrelamento das ações educacionais às competências profissionais ocorre no momento da elaboração do projeto didático-pedagógico. Nenhuma ação de capacitação é desenvolvida se não forem, claramente, identificadas as competências a ela associadas. - Quanto à condução das ações educacionais, a universidade utiliza uma equipe de mediadores de aprendizagem, composta de instrutores/tutores, palestrante CAIXA, mentores e conteudistas. - A CAIXA estimula o envolvimento das lideranças no processo educacional, tanto como instrutores quanto como líderes educadores que orientam as iniciativas de desenvolvimento dos empregados. - Em out./10, consideradas todas as ações educativas	- As ações educacionais são planejadas e desenvolvidas a partir das demandas originadas no Planejamento Estratégico, nas ações e projetos estratégicos, nos planos de desenvolvimento individual, nas mudanças de processos e legislação e em problemas específicos identificados pelas unidades funcionais e pela própria universidade. - Uma ação educacional somente é desenvolvida quando existe uma clara vinculação com as orientações estratégicas da empresa. As ações que integram o Plano de Desenvolvimento Gerencial estão atreladas às competências profissionais. Quanto às demais, há um esforço sistemático na busca desse alinhamento. - Uma das diretrizes estabelecidas pela UniSerpro é a utilização intensiva de instrutoria interna. A empresa tem reduzido ao mínimo a contratação de cursos no mercado externo. Quase tudo é desenvolvido internamente, à exceção das parcerias firmadas com universidades brasileiras e estrangeiras, nas quais o SERPRO busca o conhecimento de ponta gerado por essas instituições. - Em outubro/10, consideradas todas as ações educativas – internas e externas –, somente 50% eram disponibilizadas na modalidade a distância. - A UniSerpro utiliza o conceito de trilhas de conhecimento para organizar as ações educacionais e estruturar os percursos formativos que orientam o desenvolvimento profissional dos empregados. As trilhas são temáticas, focadas nos conhecimentos e vinculadas aos cargos e especializações.

dos empregados. - Consideradas todas as ações educativas – internas e externas –, em set./10, 70% eram disponibilizadas na modalidade a distância (<i>Web</i> ou autoinstrucional). - A UniBB organiza as ações educacionais em trilhas de desenvolvimento profissional, vinculadas às competências. Para cada competência fundamental e gerencial existe uma trilha que relaciona, numa ordem de precedência, todas as possibilidades de capacitação para o empregado desenvolver determinada competência. - Por meio do Portal da UniBB (ambiente virtual) são divulgadas as ações de desenvolvimento pessoal e profissional e realizados os treinamentos na modalidade a distância. Uma TV corporativa propicia a realização de cursos, entrevistas, palestras, lançamentos de novos produtos, etc. A empresa usa vários <i>softwares</i> de uso coletivo, com objetivos educacionais e de comunicação midiaticizada (<i>Learning Management Systems-LMS</i>). - A UniBB é responsável pelo programa de certificação interna em conhecimentos. Os conteúdos de conhecimentos certificados são extraídos das competências específicas mapeadas. Em set./10, a empresa estudava a possibilidade de vir a certificar por competências, ao invés de conhecimentos. - Em 2009, o total de horas de treinamento atingiu o montante de 10 milhões e novecentas mil, o que equivale a uma média de 144 horas anuais por funcionário.	- – internas e externas –, 85% eram disponibilizadas na modalidade a distância. - A CAIXA utiliza o conceito de trilhas de desenvolvimento profissional para organizar as ações educacionais e estruturar os percursos formativos que orientam o desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados. As trilhas estão associadas a blocos de cargos. - O Portal da Universidade CAIXA organiza as ações educacionais em sete escolas temáticas, estruturadas em função dos conteúdos e dos públicos. A empresa usa vários <i>softwares</i> de uso coletivo, com objetivos educacionais e de comunicação midiaticizada (<i>Learning Management Systems-LMS</i>). - A Universidade CAIXA é responsável pelo programa de certificação de conhecimentos, que abrange duas modalidades: (i) <i>certificação corporativa</i> – conferida ao empregado aprovado em exame que afere a proficiência em determinado conhecimento; (ii) <i>registro de domínio de conhecimento</i> – que reconhece o domínio de conceitos, técnicas e métodos relacionados a um determinado assunto ou área de conhecimento, considerados essenciais para a empresa. - Em 2009, o número de participações em ações educacionais foi de 720 mil, o que correspondeu a uma média anual de 104,8 horas de treinamento por empregado.	- O Portal de Desenvolvimento Gerencial – ambiente virtual – disponibiliza um conjunto amplo de ações educacionais, incluindo, cursos, seminários, palestras, etc., para os gestores da empresa. - Embora sem ainda ter definida uma política institucionalizada, a UniSerpro é responsável pelo programa de certificação da empresa. Em conjunto com as áreas funcionais estratégicas, define os conhecimentos que ao SERPRO interessa certificar. - Para 2010, foi estipulada uma meta de capacitação correspondente a uma média anual de 65 horas por funcionário. Como o SERPRO prioriza a capacitação dos empregados alocados nas áreas fins, na metade do ano, as estatísticas demonstravam que a carga horária de treinamento recebida por esse contingente de empregados já superava a meta estabelecida.

6 – PÚBLICO-ALVO: - O público-alvo da UniBB é constituído, prioritariamente, pelos funcionários da empresa. Algumas poucas ações são disponibilizadas gratuitamente para o público externo. 7 – AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS - A UniBB utiliza a avaliação de reação e a avaliação de aprendizagem nas ações educacionais. Está também experimentando um novo tipo, denominado avaliação do impacto no desempenho, com o que procura aferir melhor a aplicabilidade do conhecimento apreendido por meio das ações de capacitação. Esta última, por ser complexa e envolver elevados custos, é aplicada somente a alguns programas, selecionados conforme o contingente de treinandos, a importância estratégica, o valor do investimento, entre outros critérios. 8 - DESAFIOS: - Ampliar a oferta de treinamentos na modalidade e-learning, pelas vantagens que pode auferir: economias de escala, agilidade para capacitar grandes contingentes de empregados, em localidades diferentes e no momento que o conhecimento é demandado, uniformização/padronização de linguagem, entre outras.	6 – PÚBLICO-ALVO: - O público-alvo da Universidade CAIXA é constituído, prioritariamente, por funcionários da empresa. Algumas ações são disponibilizadas gratuitamente para o público externo. 7 – AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS - No modelo pedagógico, a sistemática de avaliação das ações educativas estabelece cinco níveis: reação, aprendizagem, impacto no desempenho, impacto na organização e valor final. No entanto, universidade atua efetivamente nos dois primeiros níveis. 8 – DESAFIOS: - Expandir a oferta de soluções de aprendizagem na modalidade e-learning, para alcançar um maior número de empregados, obter ganhos de escala e disponibilizar o conhecimento no momento em que ele se faz necessário.	6 – PÚBLICO-ALVO: - O público-alvo da UniSerpro é constituído, prioritariamente, por funcionários da empresa. Há acordos de cooperação para compartilhamento de alguns cursos, inclusive com o Banco do Brasil e com a Caixa Econômica. 7 – AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS - O sistema de avaliação das ações educacionais adotado pela UniSerpro incorpora as avaliações de reação e de aprendizagem. 8 - DESAFIOS: - Expandir a oferta de soluções de aprendizagem na modalidade e-learning, para alcançar um maior número de empregados, obter ganhos de escala e disponibilizar o conhecimento no momento em que ele se faz necessário.