

O processo de aprendizagem organizacional como balizador para o desenvolvimento de um modelo de competências para uma empresa do setor elétrico

Organizational learning process as maker for the development of a competence model for a company from electric sector

Anielson Barbosa da Silva¹ e Christiane Kleinübing Godoi²

Resumo

Este artigo descreve um trabalho de pesquisa-intervenção realizado em uma empresa pública do setor elétrico, cujo objetivo residu em desenvolver um modelo de competências específico para a Empresa. O trabalho foi conduzido com base nas etapas do processo de aprendizagem organizacional de Huber (1991), Starkey (1998) e Crossan et al. (1998). Na construção do quadro teórico, buscou-se romper as fronteiras entre as teorias da aprendizagem organizacional e as formulações sobre a lógica da competência, articulando conjuntamente os dois construtos complementares. Em seguida, apresenta-se o caso estudado dentro do escopo metodológico da pesquisa-ação. A análise interpretativa da construção do modelo de competência da Empresa é realizada mediante a identificação dos processos subjacentes de aprendizagem organizacional. O estudo insere a possibilidade de pensar a formação de competência, no setor público, como consequência natural do sistema de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Competências. Modelo. Setor Elétrico.

Abstract

This article describes a research-intervention work carried through in a public company of the electric sector, whose objective consisted in developing a specific competence model for the Company. The work was leading on the basis of the organizational learning stages from Huber (1991), Starkey (1998) and Crossan et al. (1998). In the theoretical frame construction, it has searched to breach the borders between organizational learning theories and the formularizations about competence logic, articulating jointly the two complementary constructs. After that, the studied case is presented within the research target methodological from action-research. The interpretative analysis of the competence model construction for the Company is carried through across the identification of the underlying processes from organizational learning. The study insert the possibility to think the competence formation in public sector as natural consequence from learning system.

Keywords: Learning. Competences. Model. Electric Sector.

Introdução

O que há de essencial nas mutações atuais em torno do conteúdo do trabalho é resumido por Zarifian (2001, p. 41), a partir de três conceitos: *evento*, que ocorre de maneira imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção; *comunicação*, no qual o gerenciamento das interações vem substituir a ênfase na divisão do trabalho; e *serviço*, que implica na modificação da atividade do outro (destinatário, cliente ou usuário).

¹ anielson@uol.com.br- Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Potiguar

² chriskg@univali.br- Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Mestrado em Administração da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI/SC

A noção de serviço institui que a primeira coisa a ser considerada é o problema do usuário, e o produto passa a ser apenas uma alternativa de solução para esse problema. Na lógica do serviço público, entretanto, a concepção de serviço padece de limitações internas intrínsecas, alerta Zarifian (2001, p. 52). O usuário é visto como um ser abstrato, que vai ao serviço público ao invés de este ir até ele. A ausência de iniciativa por parte da empresa na aproximação com o usuário determina que a empresa pública conhece mal as situações reais e as expectativas dos seus destinatários. Percebe-se, no entanto, que, nos últimos anos, essa situação começou a mudar e que, mesmo no setor público, muitos gerentes, em muitas organizações estão convencidos da importância de melhorar a aprendizagem nas empresas (NEVIS, DIBELLA e GOULD, 1995, p. 73).

No caso particular da pressão competitiva, ainda que as organizações do setor público estejam sujeitas às mesmas pressões do setor privado, como declaram Finger e Brand (2001, p. 169), a necessidade de tratar cidadãos como clientes impõe às organizações do setor público a passagem por uma transformação substancial de sua identidade e cultura.

Finger e Brand (2001, p. 170) reconhecem, entretanto, a presença, no setor público, de uma série de fatores ou obstáculos que torna essa transformação particularmente difícil e complexa. As restrições ambientais, originárias do fato de operarem num contexto político e público; a história, que as resguardou da competição e da comparação; e as próprias restrições do setor público, particularmente referente à posição dos sindicatos, resultante do compromisso entre tecnocratas e servidores públicos, em detrimento do consumidor. Diante deste contexto, apenas a aprendizagem coletiva, concluem os autores, pode levar em conta os fatores mencionados, integrando todos os atores e todas as dimensões organizacionais.

Paralelamente ao surgimento das teorias da aprendizagem organizacional, assiste-se, no campo da organização do trabalho, ao movimento de passagem da lógica do posto de trabalho à lógica da competência (ZARIFIAN, 2001, p.25). A ligação entre aprendizagem e competências, já presente em Argyris (*apud* CORBETT, B e KENNY, 2001) e Nyhan, (1998), aparece estabelecida em Drejer (2000), que considera a aprendizagem organizacional como o ponto de partida natural para a formulação de um modelo de desenvolvimento de competências. Para o autor, a teoria da aprendizagem organizacional é a chave para a compreensão do desenvolvimento de competências.

A hipótese teórica, que sustenta a associação pretendida, parte da constatação de que *aprendizagem* e *conhecimento* são construtos elaborados de maneira distinta. Tomando o *conhecimento* como objeto, como “o que” dos processos cognitivos, teríamos o desenvolvimento das *competências* como intermediação processual, na busca do conhecimento. Porém, tomando a *competência* como objeto, o fenômeno da *aprendizagem* é que surge como o processo, o “como” necessário à *competência*. Nos dois casos, a relação dialética entre aprendizagem e competência apresenta-se dentro do circuito:



Figura 1: Aprendizagem e Competência

A articulação entre aprendizagem e competência, no setor público, pretende recuperar o conceito de competência, por vezes banalizado e reduzido a listas mensuráveis de saber e saber-fazer. O desenvolvimento das competências está além do sistema de produção; ele revela a responsabilidade pública, lembram Reimbold e Breillot, (1995, p. 83). Na competência está envolvida a questão da articulação entre a ação da empresa e a ação do sistema coletivo de desenvolvimento da competência (sistema educativo, ações públicas e privadas).

Este artigo relata uma experiência de pesquisa-intervenção, em uma empresa pública do setor elétrico, que teve como objetivo desenvolver, a partir da dinâmica da aprendizagem, um modelo de gestão de competências para a Empresa. Partindo da experiência de pesquisa intervenção, pesquisadores e participantes vivenciaram a aproximação entre a lógica da competência e da aprendizagem, materializada em duas dimensões entrelaçadas: a) a dimensão organizacional, orientada para o desenvolvimento de competências essenciais mediatizada pelos processos organizacionais de aprendizagem; e b) a dimensão individual, orientada para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas, mediante processos de aprendizagem centrados no indivíduo e no grupo. Após a amarração entre os dois eixos teóricos – aprendizagem e competência, descrevem-se os processos de aprendizagem subjacentes ao desenvolvimento de modelo de competência na Empresa.

A articulação entre as competências essenciais - competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência (RUAS, 2001) - e as competências humanas - capacidade da pessoa para

gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa (DUTRA et al, 1998), permitiu a ligação empírica entre cada sub-sistema da gestão de pessoas e a orientação estratégica da empresa estudada.

2 Aprendizagem e competência: a dimensão individual

Competência é um entendimento prático de situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações (ZARIFIAN, 2001, p. 72). Competência humana é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.(FLEURY e FLEURY, 2000).

Transpassa as definições o caráter essencialmente prático das competências. Na visão de Reibold e Breillot (1995, p. 84), há um duplo movimento responsável pela geração do saber prático, no coração da competência. No primeiro movimento, a pessoa, face ao contexto, opera a síntese entre o saber adquirido e a experiência. É essa síntese que gera o saber prático. O segundo movimento é retroativo: o sucesso do desempenho valida a pertinência do saber prático.

A noção de evento, formulada por Zarifian (2001), constitui o centro da lógica da competência. A partir da incorporação do evento como razão de ser da competência, perde sentido o enclausuramento da competência em definições prévias de tarefas a executar em um posto de trabalho. A competência profissional consiste em fazer frente a eventos de maneira pertinente e com conhecimento de causa (ZARIFIAN, 2001, p. 42). O retorno do conceito de trabalho ao trabalhador, engendrado pela lógica da competência como propriedade particular do indivíduo, e não do posto de trabalho, posiciona o indivíduo como unidade de análise privilegiada e ponto de partida dos estudos de competência e aprendizagem.

Fleury e Fleury (2000, p.19) observam que, entre os profissionais de recursos humanos, incorre-se no reducionismo da definição de competência, como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa.

Apesar das abordagens recentes acerca do tema (Boterf; Zarifian; Levy-Leboyer; Tremblay e Sire; Green), Ruas (2001, p. 249) também entende que continuam a prevalecer, como elementos de referência para qualquer classificação nesse campo os três grandes eixos já tornados clássicos: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/agir).

Com o destaque assumido pela trilogia conhecimentos-habilidades-atitudes, incorre-se em uma profunda confusão. O saber não é um *stock* de conhecimentos, já antecipavam-se Reibold e Breillot (1995, p. 84). A competência não pode se limitar a estabelecer uma lista de conhecimentos ou de saber fazer, nem mesmo em constatar sua aplicação (Le BOTERF, 2000). O conhecimento é o fruto de uma ação: conhecemo-nos quando nos efetuamos o ciclo de operações de toda resolução de problema, depois a identificação dos dados pertinentes até a identificação da solução pertinente (REIMBOLD e BREILLOT, 1995, p. 84). A ênfase recai então sobre as competências em ação (DUTRA et al., 1998). A competência é sempre competência - de um ator - em situação. Não há competência senão competência em ato. (Le BOTERF, 2000). A competência não se limita, portanto, a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelos indivíduos, nem se encontra encapsulada na tarefa (FLEURY e FLEURY, 2000, p. 19).

O diálogo que inclui vários dos principais autores mentores da lógica original da competência permite enxergar o conjunto de recursos que compõe a competência como secundário, concedendo o papel preponderante a sua lógica de funcionamento. Como explica Le Boterf (2000), a competência profissional não reside nos recursos, ela é da ordem do saber mobilizar.

O saber fazer – que hoje preenche as listas de competências nas empresas -, consiste no grau mais elementar da competência, conforme Le Boterf (2000). O verdadeiro saber agir (atualmente chamado de atitude) não se reduz ao saber fazer ou ao saber operar. O saber agir não consiste somente em tratar um incidente, mas igualmente em saber antecipá-lo. Le Boterf (2000) compara a competência a um ato de enunciação que não pode existir sem referência ao sujeito que o emite nem ao contexto no qual ele se situa. A colocação do contexto e da plasticidade na constituição da competência evidencia, novamente, a singularidade individual como eixo fundamental na estruturação do construto. No entanto, o círculo dialético em que as estratégias definem as competências e estas refletem na escolha das estratégias, somente é possível por meio do processo de aprendizagem.

Foi a gestão de competências, e não exatamente a sua lógica, que procurou remontar as competências individuais em um campo de competência mais geral. A partir da ótica da gestão, gerar e desenvolver o capital de competências de uma empresa não se limita a gerar e desenvolver as competências individuais de seus empregados. A questão é que a competência de uma empresa não equivale à soma das competências de seus membros, ressalva Le Boterf (2000). Assim como a competência do indivíduo é algo mais além da simples soma de seus recursos, da mesma forma sistêmica, também a aprendizagem e a competência – em sua dimensão organizacional – não se reduzem à soma dos elementos individuais. É neste sentido que o valor do capital de competências de uma organização, tal como propõe Le Boterf (2000), depende, não tanto de seus elementos constitutivos, mas da qualidade da combinação ou da articulação entre estes elementos. A

justaposição não cria competências coletivas, esclarece o autor. São justamente estas combinações específicas que são difíceis de copiar pelos concorrentes, expõe Le Boterf (2000), aproximando-se do conceito de competências essenciais, que surgem não dos recursos e sim, das sinapses entre competências individuais e coletivas.

A noção de competência coletiva, de acordo com Reimbold e Breillot (1995, p. 93), repousa sobre a idéia de que a interação de competências individuais é superior a sua soma nas organizações, contribuindo também para a localização da ênfase na possibilidade de combinações. A complementaridade das competências faz de suas diferenças um recurso suplementar de eficácia sobre os eventos. E o jogo desta complementaridade, de tempos em tempos, provoca uma aprendizagem da resolução de problemas em nível coletivo. (REIMBOLD e BREILLOT, 1995, p. 93).

Com este entendimento, a única direcionalidade possível para o trânsito dos construtos competência e aprendizagem segue o sentido indivíduo-organização; melhor seria dizer, interação-entre-indivíduos-organização. O grupo passa a ocupar um lugar privilegiado na construção de competências por meio da aprendizagem. Se a competência individual advém da mobilização de recursos, e a competência organizacional surge do arranjo entre competências individuais, pode-se supor que o circuito da aprendizagem percorre, mais do que para antes, ação e interação.

Um vez que a eficácia da formação do indivíduo não é suficiente a produzir a competência que nasce da validação do saber pela experiência (REIMBOLD e BREILLOT, 1995, p. 88), é no nível da organização que se forma a competência. Neste sentido, toda competência seria organizacional, pois só existe no contexto da organização formadora. Da mesma forma, o desenvolvimento da competência estaria enraizado na aprendizagem.

Como então desenvolver competências em uma organização?, interrogam-se Fleury e Fleury (2000, p. 26). Para responder a esta questão é necessário percorrer o caminho que vai da aprendizagem individual à aprendizagem em grupo, para a aprendizagem na organização, respondem os autores.

3 Aprendizagem e competência: a dimensão organizacional

O ciclo de aprendizagem mostra que a geração de conhecimento é um processo que depende da busca de informações e da troca de experiências entre pessoas que integram um determinado grupo na organização. A aprendizagem, nesse processo, envolve os níveis individual, de grupo e se consolida na organização, quando são institucionalizadas novas práticas gerenciais e operacionais. No entanto, para resguardar a possibilidade de estabelecimento de analogias entre os modelos de aprendizagem classicamente construídos no campo do indivíduo e o recente traslado da temática para o cenário organizacional, subdividimos o enquadramento teórico em duas dimensões predominantes: organizacional, adicionando ao nível estratégico da aprendizagem as interfaces com a discussão das competências essenciais; e individual, onde reside a gênese da aprendizagem e da competência.

Para compreender melhor a teoria e a prática da aprendizagem organizacional, torna-se necessário analisar alguns conceitos e disciplinas sob a ótica de alguns autores. Cabe lembrar que os conceitos de aprendizagem organizacional compreendem uma larga amplitude de diferenciação entre os autores de abordagens distintas. Alguns focalizam a relação entre a aprendizagem individual e organizacional (KIM, 1993, ARGYRIS e SCHON, 1974). Outros, como Simon (*apud* FIOL e LYLES, 1985), situam a aprendizagem organizacional como um processo em que os *insights* e reestruturas bem sucedidas dos problemas organizacionais pelos indivíduos refletem-se nos resultados da organização. Há ainda os que postulam que a aprendizagem envolve um processo de melhoria das ações mediante um melhor conhecimento e compreensão (FIOL e LYLES, 1985, p. 803).

A aprendizagem organizacional é associada a um processo de adaptação ao ambiente, em busca da sobrevivência (MCGEE e PRUSAK, 1994, p. 206); a institucionalização de rotinas, procedimentos, estruturas, sistemas de informações, artefatos organizacionais, elementos simbólicos, missão e estratégias (HUBER, 1991). Alguns pesquisadores também abordam a aprendizagem como a capacidade de manter ou melhorar a performance baseada na experiência (NEVIS, DIBELLA e GOULD, 1995, P. 73).

Diante da diversidade de abordagens sobre o fenômeno, Fiol e Lyles (1985, p. 803) realizaram uma avaliação sobre a literatura da administração estratégica e constataram que, embora exista uma aceitação da noção de aprendizagem organizacional e sua importância na performance estratégica, nenhum modelo de aprendizagem organizacional é amplamente aceito. Cada autor apresenta abordagens sob diferentes perspectivas, o que contribui para tornar a questão mais divergente.

Essa conclusão também foi constatada por Crossan et al. (1995), que analisaram mais de 100 (cem) artigos sobre o tema e sugerem que existe variância em torno de três dimensões-chave: a) unidade de análise: individual, grupal, organizacional e interorganizacional; b) a relação entre cognição e comportamento: o relacionamento entre conhecimento, compreensão, ação e aprendizagem; c) o relacionamento entre aprendizagem e desempenho.

Na visão de Easterby-Smith (1997), a criação de uma teoria compreensiva da aprendizagem organizacional é uma aspiração irrealista, por três razões: a) o volume da literatura referente à aprendizagem organizacional pode melhor ser

compreendido de um limitado número de perspectivas disciplinares, e cada uma destas tem uma visão ontológica distinta e, conseqüentemente, uma compreensão demarcada; b) existe uma nova tradição da literatura sobre organização de aprendizagem que é largamente distinta da literatura sobre aprendizagem organizacional; c) as abordagens representadas por diferentes disciplinas levam a uma confusão nas pesquisas, com consideração para tópicos importantes, métodos apropriados e contribuições. Portanto, deve-se procurar realizar pesquisas paralelas, para dar contribuições complementares de diferentes perspectivas, e unificar o corpo de conhecimento e prática.

Apesar das discussões em torno do tema, pode-se afirmar que todas as organizações são sistemas de aprendizagem. Nas organizações existem processos formais e informais e estruturas para a aquisição, compartilhamento e utilização de conhecimentos e habilidades (NEVIS, DIBELLA e GOULD, 1995, p. 75). Vários autores discutem como ocorre a aprendizagem nas organizações. Huber (1991), por exemplo, descreve os seguintes processos que contribuem para a aprendizagem organizacional:

a) *a aquisição de conhecimento*: a aprendizagem ocorre quando uma organização adquire conhecimento. A aquisição de conhecimento, por meio de fatos e informações, é obtida pela monitoração do ambiente, usando os sistemas de informação, para armazenar e recuperar informação, cumprindo a investigação e desenvolvimento, a educação e treinamento. A aprendizagem ocorre não apenas devido à aquisição de conhecimento de fora da organização, mas, também, devido à reorganização do conhecimento existente, à revisão das estruturas de conhecimento e à construção e revisão de teorias.

b) *a distribuição de informação*: refere-se ao processo pelo qual uma organização compartilha informação entre suas unidades e seus membros, através da promoção da aprendizagem e produção ou compreensão de novo conhecimento. Os conhecimentos na forma de *know-how* tácito, cartas, memorandos, conversações informais são capturados e distribuídos. Grande parte da aprendizagem e inovação ocorre em “comunidades de prática” informais. Muito freqüentemente, a aprendizagem em uma organização, ocorre pela atitude de pessoas que compartilham histórias e anedotas da prática atual de trabalho como contradição ao que é mencionado nas descrições do trabalho formal ou manual de procedimentos. A maior divisão ou distribuição de informação leva a uma maior aprendizagem organizacional.

c) *a interpretação da informação*: para a informação ser partilhada, ela deve ser interpretada. A interpretação é o processo pelo qual a informação é distribuída e compreendida. Indivíduos e grupos têm seus sistemas de crenças, e a maneira como interpretam os fenômenos possibilita a atribuição de significado. Estes sistemas de crenças são armazenados com uma regra-base ou um perfil, que é automaticamente aplicado para alguma informação, que entra para formar um conhecimento significativo, que pode ser armazenado. A interação entre modelos mentais e interpretação é crítico para compreender como as organizações aprendem. Uma maior aprendizagem ocorre quando são desenvolvidas muitas interpretações.

d) *a memória organizacional*: refere-se ao ‘depósito’ onde o conhecimento é armazenado para ser usado futuramente. Também é definido como “conhecimento incorporado”. As informações armazenadas podem ser resgatadas e interpretadas em forma de conhecimento tácito, experiências, listas de contatos, histórias, etc. A memória organizacional tem um papel crítico na aprendizagem organizacional. O maior desafio das organizações é interpretar as informações e criar uma memória organizacional que seja facilmente acessível.

De forma semelhante, Starkey (1998) afirma que o ciclo da aprendizagem organizacional é composto dos seguintes estágios: a) a geração e difusão da aprendizagem: abrange a coleta de dados externos e o desenvolvimento interno de novas idéias, incluindo idéias relativas aos processos e produtos; b) integração de novas informações, no contexto organizacional, para que a organização conheça todo o seu sistema; c) interpretação coletiva compartilhada das informações; d) introdução de novas perspectivas, a partir de tendências correntes, para a aprendizagem organizacional.

Note-se, que tanto no circuito descrito por Huber (1991), quanto na proposição de Starkey (1998), o processo de aprendizagem se inicia na aquisição do conhecimento, passa pelo compartilhamento e termina na exploração da memória organizacional. Em ambos os sistemas, a aprendizagem parte do indivíduo rumo à organização, de forma cíclica. O modelo de Starkey (1998) diferencia-se, entretanto, pela preocupação em incorporar não apenas o novo conhecimento, mas a metodologia de aprendizagem, o *como aprender*.

Um dos aspectos mais importantes nas considerações de Crossan et al. (1998), sobre a aprendizagem organizacional, é que ela pode ser considerada como *um instrumento de renovação estratégica para a organização*. Esse processo, segundo os autores, ocorre em dois sentidos: o primeiro é o da transferência da aprendizagem de indivíduos para grupos ou equipes de trabalhadores e, posteriormente, essa aprendizagem se torna embutida ou institucionalizada na organização em forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos; o segundo, relaciona-se com a utilização do que tem sido aprendido e os impactos dessa aprendizagem nos indivíduos e grupos.

Esses dois sentidos, que foram denominados por Crossan et al. (1998), respectivamente, por *feedforward* e *feedback*, devem ser analisados em profundidade para que a organização consiga introduzir um modelo organizacional capaz de se renovar constantemente. A figura 2 procura ilustrar como a aprendizagem se processa nas empresas, de forma dinâmica.

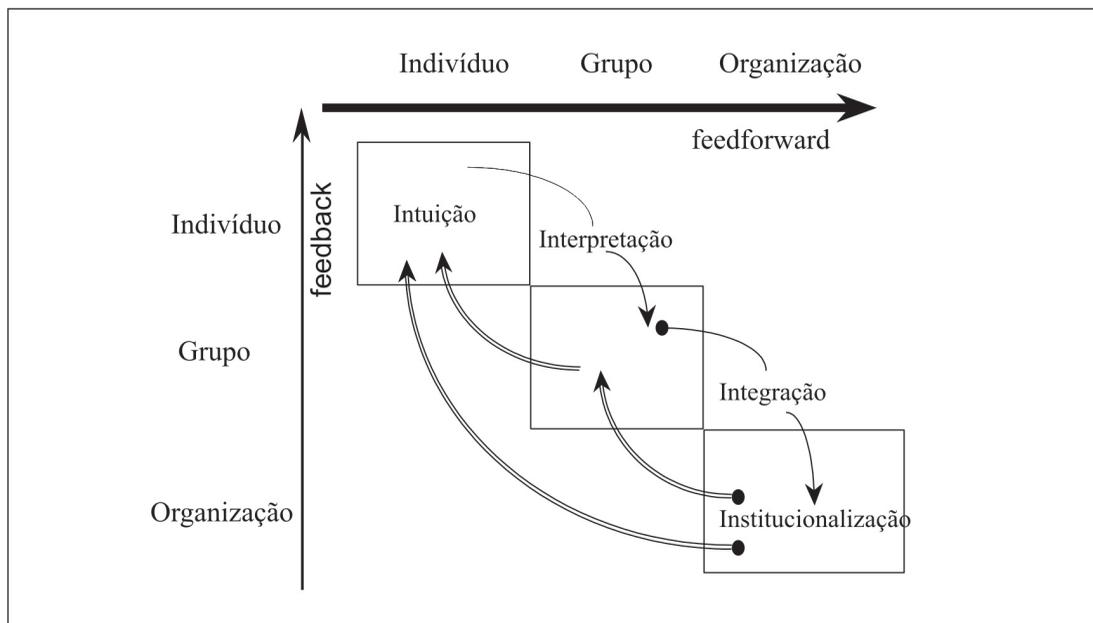


Figura 2: A aprendizagem organizacional como um processo dinâmico (CROSSAN et al., 1998).

A partir da figura 2 pode-se verificar que a aprendizagem ocorre nos três níveis: indivíduo, grupo e organização, e em dois sentidos: *feedforward* e *feedback*. Os níveis nos quais a aprendizagem se processa estão ligados por processos sociais e psicológicos, denominados de intuição, interpretação, integração e institucionalização (CROSSAN et al, 1998).

A *intuição* é o reconhecimento pré-consciente de um padrão e/ou possibilidades inerentes em um fluxo pessoal de experiência. Este processo pode afetar as ações intuitivas das pessoas, mas é apenas afetado por outros, quando eles tentam inter(agir) com aquele indivíduo.

A *interpretação* é a explanação, através de palavras e/ou ações, de um *insight* ou idéia para o indivíduo e para os outros. Este processo vai do pré-verbal para o verbal e requer o desenvolvimento da linguagem.

A *integração* é o processo de desenvolver visões compartilhadas entre indivíduos e acompanhada de uma ação coordenada por de ajustamento mútuo. Diálogo e ações em conjunto são cruciais para o desenvolvimento de visões compartilhadas. Este processo, inicialmente, será *ad hoc* e informal, mas se a ação coordenada é repetitiva e significativa, ela será institucionalizada.

A *institucionalização* é o processo de assegurar que as ações rotinizadas ocorram. Tarefas são definidas, ações especificadas e mecanismos organizacionais são colocados em prática. A institucionalização é o processo de fixação da aprendizagem que ocorre em indivíduos e grupos dentro dos departamentos de uma organização, incluindo sistemas, estruturas, procedimentos e estratégias.

Como se pode observar, a intuição é um processo que se encontra no nível individual; já a interpretação e a integração encontram-se respectivamente entre o nível individual, grupal e organizacional. Segundo Crossan et al (1998), não se pode determinar onde começa um e termina o outro. O processo de institucionalização ocorre no nível organizacional.

Mack (1995) mostra um modelo capaz de ajudar a implementar as transformações em uma organização num nível coletivo, por meio de um ciclo de aprendizagem. A evolução de uma empresa acompanha a transformação do conhecimento em duas dimensões: codificação e difusão. Este modelo é apresentado na figura 3.

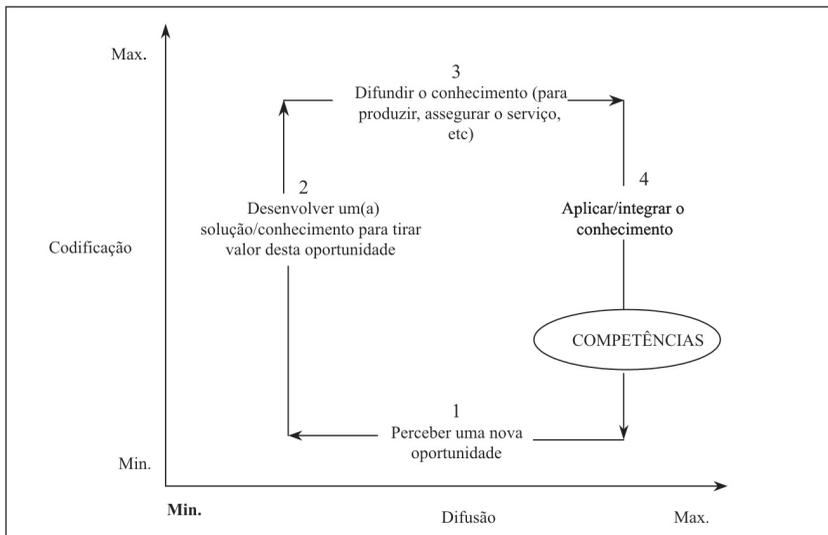


Figura 3: Ciclo de Aprendizagem de uma Empresa (MACK, 1995).

A figura 3 também ilustra o relacionamento entre aprendizagem e competências no final do ciclo de aprendizagem. Pode-se afirmar, então, que a aprendizagem organizacional exerce um fator importante na aquisição de competências e, em contrapartida, o desenvolvimento de competências (essenciais) parece firmar-se como um dos mais importantes instrumentos da memória organizacional. A figura 4 abaixo procura ilustrar a relação entre aprendizagem e competência, a partir das suas dimensões.



Figura 4: Dimensões da Aprendizagem e da Competência

Os fatores que influenciam a aprendizagem – estrutura, estratégia, cultura, ambiente e tecnologia - (FIOL e LILES *apud* NICOLINI e MEZNAR, 1997; BALASUBRAMANIAN, 1998) mantém uma estreita relação com o desenvolvimento de competências. Drejer (2000, p. 208) chega a definir competência como um sistema de tecnologia, seres humanos, elementos organizacionais (formal) e culturais (informal) e as interações entre esses elementos. A partir dessa definição, Drejer (2000) vincula, ainda que não claramente, os dois construtos, de tal forma que a presença dos fatores determinantes da aprendizagem, por si só, constituiria um sistema de competências.

Ruas (2001), na busca de articulação entre aprendizagem e competência, inseriu a aprendizagem organizacional no interior do sistema de competências - ao contrário do que sugeriu Mack (1995). No final da primeira etapa do modelo, Ruas (2001) propõe a definição de conceitos e princípios de Aprendizagem Organizacional a serem empregados no processo de desenvolvimento de competências. Questiona-se se estariam até este momento suspensos os processos de aprendizagem, que só então seriam deliberadamente acionados. Suspeita-se que as condições de aprendizagem já estivessem subjacentes durante todo o processo, capaz ou não de chegar a constituir competências.

Cabe relembrar que a gestão de competências é constituída por competências humanas (indivíduo) e competências essenciais (aquelas que dizem respeito à organização como um todo) (GREEN, 2001, p.10). Também marcada por diferentes

conceitos e dimensões, sua esfera mais abrangente é a noção de competências essenciais, desenvolvida por Prahalad e Hamel (1990). Em seguida, destacam-se as competências funcionais, que são as competências necessárias ao desempenho das áreas vitais da empresa. Finalmente, as competências individuais, por vezes sob a forma de competências gerenciais (RUAS, 2001, p. 247).

Competências essenciais são conjuntos de conhecimentos técnicos e habilidades que possuem influências nos produtos e serviços múltiplos, em uma organização, e fornecem vantagem competitiva (GREEN, 2001, p.10). Designam as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência (RUAS, 2001, p.247). Há três condições para se identificar uma competência essencial para a organização: a) saber se a competência é percebida pelo cliente como um real benefício; b) verificar se outras empresas têm dificuldade para imitar a competência; c) descobrir se a competência cria – ou se pode ser utilizada – pelas novas oportunidades de negócio (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Drejer (2000, p. 207), denuncia que competências essenciais têm sido definidas somente a partir de um ponto de vista funcional. Elas oferecem valor superior aos clientes, mas, e quanto as características estruturais das competências, interroga-se o autor. Torna-se evidente o caráter exclusivamente instrumental atribuído, até o momento, às competências essenciais, esvaziadas em seu conteúdo estrutural, elementos, relações e processos constitutivos.

A questão que surge, a partir da aproximação entre aprendizagem e competências, é: se a direcionalidade de todos os processos de aprendizagem segue o caminho indivíduo-organização, estariam adequadas as abordagens instrumentais sobre competências que retiram das competências essenciais a definição das competências do indivíduo? A maior parte do conhecimento prático sobre gestão de competências toma a dimensão estratégica como determinante primeira da formação dos indivíduos, invertendo o sentido lógico da aprendizagem. Por certo que, após a institucionalização, o conhecimento passa a influenciar indivíduos e grupos, mas, como viu-se claramente em Mack (1995), a formação da competência é a própria institucionalização do conhecimento novo. A partir dessa finalidade é que se tornaria viável o delineamento estratégico impossibilitado de constituir-se à revelia do indivíduo. Para Levy-Leboyer (1996, p. 150), as competências organizacionais são constituídas antes de tudo pela coordenação das competências individuais.

4 Descrição do Caso

Apesar de todas as mudanças feitas no setor, os dois últimos anos foram marcados por preocupações e crises. A mais grave ocorreu em 2001, quando a escassez de energia elétrica causou estragos principalmente no sudeste, no norte e no nordeste do país. Os problemas fizeram ressurgir dúvidas que pareciam resolvidas e que não estavam previstas nas mudanças implementadas. A privatização seria o melhor caminho? O ideal seria a re-estatização? Ou seria necessário encontrar um meio termo – uma mistura entre práticas das empresas privadas e estatais?

O Governo Federal, como resposta à crise de escassez de energia, criou o Programa de Revitalização do Setor Elétrico, ainda em curso. Os questionamentos na empresa estudada eram mais amplos e envolviam a sobrevivência da Organização. Depois de décadas bem-sucedidas, que a levaram ao posto de uma das mais importantes empresas do estado, este modelo de estatal começava a apresentar sinais de fraqueza. Seu envelhecimento tornou a Empresa mais burocratizada e permissiva às ingerências estranhas ao negócio. A ineficiência da Empresa ficou evidente. Para resolver este problema, uma opção que se apresentava era adotar um modelo privado de gestão. Entretanto, a viabilização do futuro da Empresa deveria contemplar o interesse maior do Estado. Os empregados, reunidos em sucessivos congressos, passaram a discutir formas alternativas de gestão para uma empresa pública.

Assim, o Governo do Estado resolveu abrir mão de parte do poder que detinha na companhia e dividir com a sociedade a responsabilidade sobre a modelagem e a gestão da Empresa. Foi criado um grupo de trabalho que reuniu o Governo do Estado, a Fundação de Seguridade Social, a Federação das Indústrias do Estado, diretores da Empresa e sindicatos, para juntos construírem um projeto alternativo. O *modelo compartilhado* surge então como a melhor saída. A decisão de evitar a venda da estatal foi tomada em fevereiro de 2001, com a aprovação das premissas básicas do futuro modelo da Empresa. Elas previam que o acionista majoritário compartilharia o poder e profissionalizaria a gestão.

Ficou decidido que, inicialmente, seria preciso transformar a Empresa em uma *holding* distribuidora e controladora de subsidiárias de geração e de prestação de serviços em telecomunicações. A diretoria de cada uma das empresas estaria submetida a um Contrato de Gestão e Resultados, com metas de desempenho claramente definidas e uma política de consequências que balizaria o cumprimento do Contrato. O resultado do trabalho foi o encaminhamento, pelo Executivo Estadual, de um projeto de lei à Assembléia Legislativa que autorizava a reestruturação societária e a implantação de um novo modelo de gestão para a Empresa. Além do texto da nova legislação, os parlamentares analisaram – e aprovaram – a proposta de um Acordo de Acionistas.

4.1 Da pesquisa-intervenção aos processos de aprendizagem

A pesquisa-ação, ou pesquisa-intervenção (THIOLLENT, 1997; ZUBER-SKERRITT, 2002; EASTERBY-SMITH, 2001), consiste na junção entre pesquisa e ação, em um processo onde os atores implicados participam interativamente com os pesquisadores, visando elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções, em situação real. Antes da análise do caso à luz dos quadros teóricos, apresentam-se as etapas da intervenção inicial intencionalmente coincidentes com os passos da pesquisa-ação propostos por Thiollent (1997, p. 68):

a) *as situações sociais são descritas não de um único ponto de observação, mas com base em verbalizações dos diferentes atores em suas linguagens próprias:* com o objetivo de formar uma equipe de aprendizagem e desenvolvimento de instrumentos de gestão associados à lógica da competência, desenvolveu-se, primeiramente, um programa de estudos sobre gestão de competências, junto a uma equipe de 16 profissionais provenientes do setor de recursos humanos, planejamento, diretoria da Empresa e representantes do sindicato;

b) *os pesquisadores elaboram um quadro de interpretação cujos conceitos são derivados de conhecimentos sociológicos, políticos, psicológicos, etc.:* utilizou-se a metodologia de leitura e discussão do material bibliográfico (textos sobre gestão de competências originários de diferentes campos do conhecimento), acompanhado de técnicas de dinâmica de grupo, estudos de caso e exposições dialogadas.

c) *nas discussões de trabalhos entre pesquisadores e participantes (e também em sessões de análise entre pesquisadores) são geradas diversas tentativas de interpretação, com características de inferência generalizante ou particularizante, com base nas interações entre descrições e conceitos:* através da metodologia utilizada, a equipe integrou o conhecimento teórico sobre a gestão de competências à análise crítica dos casos estudados e da realidade da Empresa, utilizando os modelos apenas como referências na construção de um conhecimento específico;

d) *em sessões coletivas, os conhecimentos derivados das inferências são inseridos na elaboração de estratégias ou ações, dando lugar a procedimentos deliberativos ou argumentativos:* os resultados das discussões e inferências da equipe alimentavam semanalmente a construção, coordenada pelos pesquisadores, do projeto de gestão de competências;

e) *durante os processo manifestam-se valores inerentes à conduta da ação e afetos inerentes à interação entre pessoas ou grupos. Todos esses aspectos são objetos de análise e de controle, por parte dos interessados:* alguns fatores inerentes à constituição da equipe garantiram a adequação entre a proposta de aprendizagem dos pesquisadores e as expectativas da equipe, bem como determinaram a influência positiva dos aspectos subjetivos do grupo. Estes fatores foram: a adequação do tamanho grupo; a espontaneidade da auto-inclusão dos participantes; a multiplicidade das formações acadêmicas e profissionais; o elevado potencial analítico, interpretativo e crítico; o alto grau de conhecimento sobre a organização; o interesse pela leitura e predisposição à aprendizagem; a capacidade de compartilhar o conhecimento; e o elevado comprometimento organizacional dos participantes.

f) *as informações coletadas e os itens discutidos em todos os precedentes passos, uma vez passados no crivo de relevância em função da problemática adotada, são estruturados em conhecimentos comunicáveis:* o resultado final do trabalho da equipe, apresentado à Empresa, contém, além do pressupostos compartilhados, o conjunto dos procedimentos técnicos que envolve a estruturação do sistema de gestão de competências na Empresa.

O processo de aprendizagem experimentado pela equipe pode ser analisado dentro dos modelos propostos por Huber (1991), Starkey (1998), e Crossan et al. (1998). Mediante a análise comparativa dos modelos, busca-se aprimorar a compreensão sobre o processo de aprendizagem organizacional.

HUBER	STARKEY	CROSSAN	Descrição do processo de aprendizagem
Aquisição de conhecimento	Geração e difusão da aprendizagem	Intuição	1) percepção, por parte da Empresa, da necessidade de adequação da gestão de pessoas às estratégias organizacionais. 2) auto-questionamento dos processos orientados para a tarefa. 3) constituição espontânea de equipe com múltiplas formações e originária de diferentes setores. 4) demanda por conhecimento acerca da gestão de competências. 5) necessidade de construção de modelo próprio.
Interpretação da informação	Interpretação da informação	Interpretação	6) auto-questionamento dos modelos mentais sobre o trabalho. 7) utilização dos sistemas de crenças individuais e coletivos. 8) construção do conhecimento sobre competência, a partir da literatura e da experiência da equipe. 9) formação do quadro conceitual como linguagem compartilhada. 10) análise crítica dos modelos em construção.

Distribuição de informação	Integração da informação ao contexto organizacional	Integração	<p>11) filtro do quadro teórico, a partir das possibilidades concretas da Empresa.</p> <p>12) construção coletiva do modelo de gestão de competências para a Empresa.</p> <p>13) Continua...</p> <p>14) decisão coletiva das estratégias de operacionalização.</p> <p>15) erro sistemático como inerente ao processo</p> <p>16) participação e envolvimento.</p> <p>17) fluxo intenso de comunicação.</p> <p>18) auto-exclusão dos indivíduos menos comprometidos.</p>
Memória organizacional	Introdução de novas perspectivas de AO	Institucionalização	<p>18) alteração dos padrões individuais de aprendizagem declarada nas avaliações.</p> <p>19) sentimento de aprendizagem pessoal como suficiente em si diante da impotência para a concretização integral do projeto.</p> <p>20) diminuição da sensação de dependência de consultoria externa.</p> <p>21) aprovação pela equipe da metodologia de gestão de competências.</p> <p>22) retorno dos participantes aos diferentes setores da Empresa.</p>

Quadro 1: O processo de aprendizagem na empresa estudada

Note-se o elevado grau de correspondência entre as etapas do processo de aprendizagem descritas pelos três autores analisados. A única diferença significativa reside na antecipação da etapa de *interpretação*, no modelo de Crossan (1998), posicionada, diferentemente dos demais autores, antes da *integração*. Curiosamente, Huber (1991) explica que, para a informação ser partilhada, ela deve ser interpretada. A *interpretação* aparece em Huber (1991) como o processo pelo qual a informação é distribuída e, portanto, seria conceitualmente anterior à difusão. Por este motivo, associado ao fato de que, na Empresa estudada, os procedimentos de *interpretação* também ocorrem anteriormente à *integração*, optou-se por alinhar as etapas de Huber (1991) e Starkey (1998) à seqüência de Crossan et al. (1998). A etapa finalizadora do processo, apesar do alto diferencial semântico, encontra elevada correspondência na explanação dos autores, consolidando-se a fase de fixação do conhecimento.

4.3 O modelo de competência desenvolvido

Como resultado da aprendizagem coletiva, o modelo de gestão de competências, elaborado pela equipe, compreende as seguintes fases: a) identificação das competências organizacionais e humanas na Empresa; b) adequação das competências humanas aos processos organizacionais; c) desenvolvimento de uma metodologia de avaliação de desempenho por competências; d) direcionamento dos instrumentos de captação e capacitação de pessoal, ao suprimento, à aquisição e ao desenvolvimento das competências de processos; e) avaliação do sistema de administração salarial, com base nos parâmetros da gestão de competências.

Os objetivos do Programa de Gestão de Competências - PGC - agruparam-se em torno de duas grandes etapas: diagnóstico e intervenção. A *etapa de intervenção*, neste momento direcionada à reconstituição dos sub-sistemas de gestão de pessoas, a partir da lógica da competência, não será descrita neste trabalho. A *etapa de diagnóstico*, por sua vez, exigiu a recorrência aos procedimentos originários da metodologia da pesquisa científica. Intencionou-se garantir, nesta etapa, a geração de dados e informações, cuja confiabilidade fosse capaz de ampliar a probabilidade de eficácia da etapa de intervenção. A seguir, descreve-se o detalhamento seqüencial dos procedimentos metodológicos e técnicos a serem utilizados na identificação de cada tipo de competências.

4.3.1 Metodologia para a Identificação das Competências organizacionais, humanas e de processos na Empresa

a) *Definição da amostra nível gerencial*: através da técnica de amostragem intencional não-probabilística, buscar-se-á os representantes do nível gerencial superior e intermediário, com conhecimento sistêmico e estratégico da organização. O grupo será constituído por doze (12) pessoas. A identificação das competências organizacionais e humanas, no nível

gerencial, dar-se-á simultaneamente mediante a aplicação de um único instrumento de pesquisa: o grupo de discussão (*focus group*).

b) *Condução da técnica de grupo de discussão (focus group)*: essa técnica qualitativa de coleta de dados será utilizada para identificar o primeiro rol de competências organizacionais e humanas. A amostra gerencial reunirá-se, com a presença do moderador e do relator – originários do grupo proponente do PGC e previamente orientados acerca da condução de técnicas qualitativas de pesquisa. A sessão terá duração aproximada de 2 horas e deve ser filmada. As funções do relator e da escuta subsequente da gravação se superpõem e complementam. O moderador seguirá os seguintes passos: a) explicará inicialmente aos participantes o objetivo da sessão, as regras da discussão e o conceito de competência essencial; b) em seguida, interrogará os participantes sobre quais são as competências essenciais da Empresa; c) no momento da saturação do tema, o moderador apresentará aos participantes o conceito de competências humanas; d) por fim, interrogará os participantes acerca das competências humanas capazes de produzir as competências essenciais levantadas pelo grupo. O foco, neste momento, é organizacional e não se devem priorizar processos específicos.

c) *Análise dos dados qualitativos*: a escuta da fita da sessão do *focus group*, pelo grupo condutor do PGC, deverá somar-se às anotações do relator e às percepções do moderador. O rol de competências deve ter sua redação revista e submeter-se aos agrupamentos de sinônimos, similaridade e conteúdo-contínua visando a categorização. Em seguida, aplicar-se-ão a cada competência organizacional os três critérios definidos por Hamel e Prahalad (1990), para a caracterização de competências essenciais.

d) *Elaboração dos instrumentos de pesquisa quantitativa*: a partir dos resultados obtidos na etapa qualitativa (*focus group*), serão elaborados os questionários fechados a serem aplicados à amostra de clientes (rol de competências organizacionais) e à amostra de empregados (rol de competências organizacionais e humanas). O primeiro visa mensurar a satisfação dos clientes com relação às supostas competências essenciais da organização. O segundo pretende identificar a percepção dos empregados acerca das competências organizacionais e humanas a serem priorizadas pela organização. Os instrumentos deverão seguir a técnica de construção de questionários e escalas. Passarão por validação semântica (aplicando-se teste com pequeno grupo) e análise de juízes (envio a três especialistas em pesquisa quantitativa e/ou gestão de competências), antes da aplicação, e teste de confiabilidade (coeficiente *alpha de cronbach*), após a aplicação.

e) *Definição das amostras de clientes e empregados*: a amostra de clientes será aleatória sistemática. A amostra de empregados será aleatória, estratificada, visando atingir representantes das diversas agências e setores.

f) *Análise dos dados quantitativos*: os dados obtidos com a aplicação dos questionários sofrerão análise fatorial, visando determinar a confiabilidade dos instrumentos e a produção de fatores, e análise estatística descritiva (mensuração de frequência das respostas, medidas de tendência central e de dispersão).

g) *Definição das competências organizacionais e humanas*: os resultados da pesquisa com clientes e com empregados serão apresentados à amostra gerencial participante do *focus group* (etapa qualitativa). Uma vez que os instrumentos quantitativos terão sido elaborados a partir dos resultados do *focus group*, cabe a esta sessão, a luz dos resultados das pesquisas quantitativas, o fechamento da técnica de triangulação quali-quantitativa e a definição das competências essenciais e humanas da organização.

h) *Definição das competências de processos*: as competências humanas, definidas para a organização inteira, devem sofrer a adequação necessária aos resultados definidos pelos processos. Surgem, assim, as competências funcionais, coletivas ou *competências de processos*. As competências humanas definidas para a organização deverão ter sua importância avaliada pelos integrantes do processo, por meio de um instrumento quantitativo. O grau de importância de cada competência será julgado no interior de cada processo, considerando-se os objetivos e resultados a serem atingidos pelo processo. A análise quantitativa dos resultados permitirá – com o estabelecimento de critérios de avaliação – a definição das competências de processos. Essa etapa será conduzida pelos representantes do grupo condutor juntamente com os gestores de cada processo. Note-se que processos equivalentes existentes em diferentes agências regionais devem ser considerados um único processo e avaliados conjuntamente, na definição das competências de processos.

Competências	Amostra	Tipo de Pesquisa	Instrumento de coleta de dados	Instrumento de análise de dados
Organizacionais	Nível gerencial	Qualitativa	Grupo de Discussão	Categorização
	Clientes	Quantitativa	Questionário fechado com escala de Likert	
Humanas	Empregados	Quantitativa	Questionário fechado com escala de Likert	Análise fatorial e análise estatística descritiva
	Nível gerencial	Qualitativa	Grupo de Discussão	
De processos	Empregados	Quantitativa	Questionário fechado com escala de Likert	Análise fatorial e análise estatística descritiva
	Censo dos participantes do processo	Quantitativa	Questionário fechado com escala de Likert	Estatística descritiva

Quadro 2: Síntese da metodologia de identificação das competências (Pesquisa direta)

Conclusão

As organizações do setor público não são qualitativamente diferentes das organizações do setor privado, mas elas operam em um ambiente mais difícil, que torna seu funcionamento e organização mais complexos (FINGER e BRAND, 2001). Este cenário organizacional passa a constituir, então, um desafio particular à inserção dos processos de aprendizagem na prática gerencial. A compreensão das especificidades das organizações do setor público impõe à pesquisa-intervenção a necessidade de ultrapassar o momento teórico restrito à descrição dos fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem nessas organizações. Os obstáculos e sua remoção constituem o próprio rumo da aprendizagem, que encontra na mudança, ao mesmo tempo, um ideal e um caminho. Pode-se dizer que, no setor público, ideal e processo, organização de aprendizagem a aprendizagem organizacional, dificilmente distinguem-se.

Desaprender é o primeiro, e particularmente importante, passo, na transformação de uma administração pública em uma organização de aprendizagem (FINGER e BRAND, 2001, 179). Durante a experiência de pesquisa-intervenção, na Empresa, os modelos mentais constituíram o aspecto da aprendizagem organizacional, mais sistematicamente atuantes. Modelos cristalizados, tais como, “eu não sei e não tenho capacidade para aprender”; “temos que contratar algum especialista”; precisavam emergir para, por conta do método de construção coletiva do conhecimento, desconstruir-se.

Considera-se que o movimento sistemático entre a conceitualização e a verificação constante da possibilidade de operacionalização dos conceitos, dentro da realidade da Empresa, produziu os traços da originalidade do projeto final. A orientação metodológica da pesquisa-intervenção associada aos pressupostos da aprendizagem organizacional permitiu não somente o cumprimento dos objetivos iniciais, relacionados à capacitação do grupo e à conseqüente elaboração da metodologia de identificação das competências, mas viabilizou a proposição de um método, ao mesmo tempo permeado pela cientificidade e originário da realidade organizacional, de gestão de competências na Empresa. Residualmente, o projeto metodológico construído pelo grupo acabou por integrar, em suas proposições, a gestão dos sub-sistemas de recursos humanos à visão estratégica da empresa, produzindo um alinhamento definitivo, até então para esta Empresa impensado, das políticas de gestão de recursos humanos às estratégias empresariais. Tal entrelaçamento somente foi incorporado à prática organizacional pela intermediação do conceito de competências.

Uma vez que o modelo de gestão de competências ainda pode ser considerado um modelo em construção (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2002), acredita-se que a utilização de um sistema de aprendizagem tenha permitido a construção de um modelo singular de gestão de competências, capaz de tomar os modelos existentes apenas como referencial, para análise crítica e para considerar as características específicas da empresa.

Paralelamente à construção do Programa de Gestão de Competências, constitui-se uma equipe com conhecimento básico e julgamento crítico suficientes à condução da implementação da proposta. É no âmbito da alteração dos comportamentos potenciais desses indivíduos que reside a memória do processo de aprendizagem.

Entre a lógica da competência, inicialmente construída pelos autores franceses, e a prática da gestão da competência, dilui-se a essência da noção originária, na preocupação com listagens e mensurações. Crítica e auto-crítica intencionam lembrar que não há competência desprovida de ação, contexto, singularidade e interação. Na competência, assim como na aprendizagem, recursos encapsulados cedem lugar às combinações e sinapses, estas sim, capazes de criar diferencial estratégico. Um dos principais equívocos a serem evitados é a atribuição de independência à estratégia. Primeiro definem-se

as competências essenciais da organização; depois busca-se a correspondência, por vezes forçada, nos indivíduos. Diante de tal inversão de direcionalidade, merece a teoria da competência, a crítica de excludente. O que a lógica da aprendizagem ensina é que, apesar da relação dialética, o indivíduo e suas possibilidades sociais de atuação constituem o ponto de partida da dimensão organizacional.

A compreensão da competência como memória organizacional surge como a formulação hipotética central desse trabalho. A partir daí, assume-se a proposição de Drejer (2000), de que processo de desenvolvimento de competências é um resultado da aprendizagem organizacional.

6 Referências

- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. *Theory and practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.
- BALASUBRAMANIAN, B. Organizational learning and information systems. Graduate School of Management, p. 1-11, 1998. Disponível em: <www.indiana.edu/~aisdept/ISWorld/Learning/orglrn1.html>.
- CORBETT, B.; KENNY, B. Appraisal and learning in a government agency. *The Learning Organization*, v. 8, n. 1, p. 21-35, 2001.
- CROSSAN, M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. et al. Organizational learning: dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, v. 3, n. 4, p. 337-360, 1995.
- CROSSAN, M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. Organizational learning: toward a theory. *Richard Ivey School of Business*, p. 1-43, May 1998.
- DREJER, A. Organizational learning and competence development. *The Learning Organization*, v. 7, n. 4, p. 206-220, 2000.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.
- EASTERBY-SMITH, M. et al. (Coord.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FINGER, M.; BRAND, S. B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado a transformação do setor público. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (Coord.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. *The Academy Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-813, Oct. 1985.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar, aprendendo a aprender. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, 1995.
- GREEN, P. *Desenvolvendo competências: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais*. São Paulo: Qualitymark, 2001.
- HUBER, G. Organizational learning: the contribution processes and the literatures. *Organizational Science*, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.
- KIM, D. The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 37-50, Fall 1993.
- LE BOTERF, G. *Competence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organization, 2000.
- LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des competence*. Paris: Editions d'Organization, 1996.
- MACK, M. L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en veleur. *Revue Française de Gestion*, Paris, n. 105, p. 43-55, 1995.
- MCGEE, J.; PRUSAK, L. *Gerenciamento estratégico da informação: aumente a competitividade e a eficiência de sua*

empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J., GOULD, J. M. Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, Cambridge, v. 36, n. 2., p. 73-85, 1995.

NICOLINI, D., MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issue in the field. *Human Relations*, v. 48, n. 7, p. 729-745, 1995.

NYHAN, B. Competence development as a key organizational strategy: experiences of European companies. *Industrial and Commercial Training*, Guildsboroug, v. 30, n. 7, p. 267-273, 1998.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competences of the corporation. *Harvard Business Review*, p. 79-91, May/June, 1990.

REIMBOLD, M-F.; BREILLOT, J-M. *Gerer la competence dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1995.

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

STARKEY, K. What can we learn from the learning organization? *Human Relations*, v. 51, n. 4, p. 531-546, 1998.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZUBER-SKERRITT, O. A model for designing action learning and action research programs. *The Learning Organizational*, v. 9, n. 4, p. 143-149, 2002.

Recebido em: 28.06.2006

Aprovado em: 27.07.2006