

COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS EM BUSCA DE MAIOR INTEGRAÇÃO

COMPETENCES AND ORGANIZATIONAL LEARNING: CONCEPTS IN SEARCH OF INTEGRATION

Marisa Estela Karam

Universidade Estácio de Sá - UNESA

Mestre em Administração e Desenvolvimento Empresarial pela UNESA

Endereço: Av. Presidente Vargas 642/22º andar. 20.071-001 – Rio de Janeiro - RJ

Email: m.karam@terra.com.br

Isabel de Sá Affonso da Costa

Universidade Estácio de Sá - UNESA

Doutora em Administração pela Fundação Getulio Vargas (EBAPE/FGV).

Endereço: Av. Presidente Vargas 642/22º andar. 20.071-001 – Rio de Janeiro - RJ

Email: isabel.costa@estacio.br

Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas

Universidade Estácio de Sá - UNESA

Doutor em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (IAG/PUC-Rio).

Endereço: Av. Presidente Vargas 642/22º andar. 20.071-001 – Rio de Janeiro - RJ

Email: jasbfreitas@globocom.com

Data de submissão: 30 Out. 2010. **Data de aprovação:** 15 Jan. 2011. **Sistema de avaliação:** Double blind review. Centro Universitário UNA. Prof. Dr. Mário Teixeira Reis Neto, Profª. Dra. Wanyr Romero Ferreira

Resumo

Este artigo tem por finalidade contribuir para o entendimento teórico acerca da interação entre os conceitos de competências e aprendizagem organizacional. Esses conceitos foram apresentados de acordo com a literatura norte-americana e europeia, além da literatura nacional. O referencial teórico construído para o artigo aponta as diferentes formas de abordar o conceito de competências e de aprendizagem organizacional, bem como a inter-relação entre os dois conceitos. A proposta de integração das abordagens de competências e de aprendizagem encontra-se baseada tanto nos processos e práticas de trabalho, quanto em uma nova filosofia de administração, que dê suporte à construção de um ambiente interativo aberto a novas aprendizagens, tendo como foco tanto a organização quanto os indivíduos.

Palavras-chave: competências; aprendizagem organizacional; estudos teóricos.

Abstract

This article aims to contribute to the theoretical understanding of the interaction between the concepts of competencies and organizational learning. These concepts are presented according to American and European literature, along with Brazilian literature. The theoretical framework constructed for the article points out various ways of addressing the concept of competencies and organizational learning, and the inter-relationship between the two concepts. The proposed integration of competencies and organizational learning approaches is based on processes and work practices, and in a new management philosophy that supports the construction of an interactive environment open to new learning, focusing on both the organization and individuals.

Keywords: competences; organizational learning; theoretical studies.

Introdução

O cenário atual é caracterizado por constantes transformações, e de acordo com Fleury e Fleury (2006), três ondas de mudanças se sobrepõem nos dias de hoje, gerando um contexto turbulento: a passagem de um regime de mercado vendedor para mercado comprador, a globalização dos mercados e da produção, e o advento da economia baseada no conhecimento. São fatores que levam a novas formas de se organizar as empresas, tanto no que se refere às estratégias quanto à posição tática adotada pelas mesmas. Como consequência, interferem, também, na própria concepção do trabalho e na sua organização.

Nesse novo contexto, o que se pretende é que as pessoas deixem de ser mais uma peça na engrenagem produtiva para ser um elemento fundamental do próprio processo de gestão do negócio, com objetivo de alcançar maior vantagem competitiva para a organização em que se encontram inseridas. Assim, o trabalho repetitivo passa a ser substituído por atividades que exigem do profissional condição para diagnosticar, prevenir, decidir e antecipar-se aos fatos que uma dada situação possa exigir

Assim, estudos sobre conceitos, abordagens e modelos de gestão de pessoas têm sido foco do interesse tanto acadêmico quanto do universo das empresas, com o objetivo de buscar modelos que melhor se apliquem à realidade de inovação e flexibilidade que se apresenta às organizações. Autores como McClelland, na década de 70 nos Estados Unidos, Le Boterf e Zarifian, nas décadas de 80 e 90 na França, trouxeram à tona o conceito de competências.

Prahalad e Hamel deram significativa contribuição ao tema, quando propuseram o conceito de competências essenciais. Para esses autores, competência deve ser entendida como a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços (PRAHALAD; HAMEL, [1990], 2005). A competitividade de uma organização seria determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva.

A abordagem sobre aprendizagem organizacional surge também como uma perspectiva para as organizações em resposta às mudanças enfrentadas em cenários de alta competitividade (BITENCOURT, 2004). Ao se examinar a história da aprendizagem organizacional, observa-se que especialmente no final dos anos 70, surge uma série de artigos e livros sobre o assunto, entre eles os de Argyris e Schön (1978) e Duncan e Weiss (1979).

A aprendizagem organizacional tem sido estudada, na literatura, em três níveis: individual, grupal e organizacional. Uma das maiores questões de debate tem sido sobre o modo como se atinge o nível considerado organizacional da aprendizagem – ou seja, como

componentes significantes do conhecimento e da ação humana são registrados e delegados em estruturas estáveis (PATRIOTTA, 2003; TAKAHASHI e FISCHER, 2007)

A ênfase dada por Argyris e Schön (1978) é na aprendizagem individual em organizações. Para eles a aprendizagem organizacional é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam anomalias e as corrigem ao modificar processos e procedimentos que são utilizados na organização. Duncan e Weiss (1979) definem aprendizagem organizacional como um processo baseado nas relações existentes entre ação e resultados e o efeito que essas relações produzem no ambiente organizacional. Também para eles, os indivíduos são os únicos que podem aprender. Porém, devem ser vistos como integrantes de um sistema de aprendizagem, onde compartilham o que é aprendido. Pode-se observar que as abordagens, tanto de Argyris e Schön (1978) quanto de Duncan e Weiss (1979), refletem uma preocupação mais normativa e prescritiva voltada à aprendizagem organizacional (PRANGE, 2001).

Para Bitencourt (2004), o que se busca com a aprendizagem organizacional é desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir de experiências organizacionais e a traduzir o conhecimento adquirido em práticas que contribuam para um melhor desempenho, dando à empresa maior competitividade. Para tanto, a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação do conhecimento é essencial. Esse fato está diretamente relacionado à questão do desenvolvimento de competências. Observa-se que apesar da relação existente entre as abordagens - competência e aprendizagem organizacional -, há, ainda, uma carência no que se refere à explicitação dessa relação (BITENCOURT, 2004).

Diante do exposto, o presente artigo pretende contribuir para o entendimento dos aspectos teóricos dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional e a inter-relação entre esses conceitos. Para cumprir esse propósito, o artigo foi estruturado em cinco tópicos: introdução; a noção teórica do conceito de competências; o conceito de aprendizagem organizacional; aprendizagem organizacional e competências; e as considerações finais.

Competências: a Noção Teórica

O tema competência vem sendo analisado em diversos níveis de entendimento e aplicação. Fleury e Fleury (2001) apresentam uma perspectiva histórica sobre o conceito com o objetivo de recuperar o debate teórico a respeito da noção de competência, explicitando os seus vários níveis de compreensão, relacionando-o à estratégia e aos processos de aprendizagem organizacional. Essa perspectiva é apresentada a partir da literatura norte americana e européia.

É com McClelland (1973) que se inicia o debate sobre competência, quando propõe testar competências e não inteligência. Para McClelland e Spencer (1990, p.6) o termo competência "é uma característica subjacente a uma pessoa que leva a um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação".

Boyatzis (1982), reanalisando dados de estudos desenvolvidos sobre competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que definem um desempenho superior. Tanto os trabalhos de McClelland quanto os de Boyatzis influenciaram fortemente a literatura norte-americana a respeito do tema, o que pode ser constatado no trabalho de Spencer e Spencer (1993).

Na perspectiva norte-americana, o conceito de competências é percebido como estoques de recursos que o indivíduo detém. O conceito é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, considerado em função do alto desempenho.

Embora essa perspectiva tenha como foco de análise o indivíduo, a maioria dos autores norte-americanos mostra a importância de se alinhar as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes na organização. De acordo com a análise de Fleury e Fleury (2001, p.185) sobre a posição norte-americana, “a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo”.

O debate francês sobre competências nasce nos anos 70, do questionamento sobre o conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente de formação técnica. Os franceses, insatisfeitos com o descompasso observado entre a formação educacional e as necessidades do mundo do trabalho, procuravam aproximar o ensino das necessidades das empresas, com o objetivo de aumentar a capacitação dos trabalhadores e, assim, suas chances de emprego. Nessa época, a busca era estabelecer a relação entre competências e os saberes, ou seja, os conhecimentos adquiridos com a formação educacional e as experiências adquiridas com o trabalho. Quando o conceito de competência migra do campo educacional para outras áreas, como o campo das relações trabalhistas, com o objetivo de se avaliarem as qualificações necessárias aos postos de trabalho, nasce o inventário de competências: uma lista das qualificações necessárias para a realização de determinado trabalho.

Porém, é nos anos 80 e 90 que a discussão sobre a noção de competências tem sua maior expressão na França: nos anos 80 em documentos oficiais sobre o sistema educacional; e nos anos 90, no contexto da empresa (KERGOAT, 2005). A crise do emprego; a procura de novos modelos de produção; a diminuição do grau de sindicalização, assim como a institucionalização da formação contínua e a questão da qualidade da educação, se tornam as raízes da discussão da noção de competências. A ideia de que a transmissão dos conhecimentos não é mais monopólio do ensino oficial leva à criação de estágios em empresas, de bacharelados profissionais além das formações alternativas, fato observado na introdução da aprendizagem em grandes empresas. Desta forma o termo “competência” passa a ter a preferência em lugar das noções de qualificação no mundo do trabalho e dos “saberes disciplinares” (conjunto de conhecimentos construídos ou em construção) no campo da educação.

Tal observação é reforçada por Zarifian (2001), que traz um conceito de competência que procura extrapolar as implicações da qualificação. O autor foca três mudanças de conceitos no mundo do trabalho, que justificam a emergência do modelo de competências para a gestão das organizações. As três mutações são:

- Evento: alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva. É em torno desses eventos que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes.
- Comunicação: comunicar é, principalmente, construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto; é entender os problemas e as obrigações dos outros, entender a si mesmo, compartilhar normas mínimas de justiça e reconhecer o direito de cada um ter acesso à informação que conta para o exercício de seu trabalho profissional.
- Serviço: o que é efetivamente proporcionado a um cliente-usuário, aquilo que realmente modifica seu estado ou sua atividade e, logo, indiretamente, aquilo que transforma seu modo de vida. É o que justifica a sobrevivência de uma organização e, conseqüentemente, o emprego dos que aí trabalham.

Zarifian (2001) considera competência como o entendimento prático que se apoia em conhecimentos adquiridos e que se transformam. Para ele, quanto maior for a adversidade das situações, mais intensamente os conhecimentos serão modificados.

Le Boterf (2003) apresenta o conceito de competência como um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros. Envolve saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional. Assim, o tema da competência é abordado não apenas como um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo e limitado à tarefa. Para o autor, o aumento da complexidade nas situações de trabalho acarreta consequências práticas no perfil profissional. O que se pede é que se saiba administrar tal complexidade. Por exemplo: "[...] não se pede mais ao operador que faça consertos, mas que saiba “administrar panes”, acontecimentos, contingências e processos. [...] ele deve criar, reconstruir e inovar" (Le BOTERF, 2003, p. 37). O autor distingue as noções de complexidade e de dificuldade. Para ele:

a complexidade remete às características objetivas de uma situação ou de um problema. O nível de complexidade se impõe aos sujeitos. A dificuldade se refere às capacidades do sujeito para enfrentar uma situação, que estará relacionada com os recursos de que dispõe um sujeito e com sua capacidade de mobilizá-los em ações pertinentes. (Le BOTERF, 2003, p.38).

Assim, cabe ao profissional "saber administrar". Os saberes encontram-se demonstrados no QUADRO 1, que resume as principais características do profissional que sabe administrar uma situação profissional complexa:

QUADRO 1 - O PERFIL DO PROFISSIONAL

O profissional: aquele que sabe administrar uma situação complexa	Saber agir e reagir com pertinência	Saber o que fazer; saber ir além do prescrito; saber escolher na urgência; saber arbitrar, negociar, decidir; saber encadear ações de acordo com uma finalidade.
	Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto	Saber construir competências a partir de recursos; saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados, mas também dos recursos do seu meio.
	Saber transpor	Saber memorizar múltiplas situações e soluções; saber distanciar-se, funcionar “em dupla direção”; saber utilizar seus metacconhecimentos para “modelizar”; saber determinar e interpretar indicadores de contexto; saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de recursos transferíveis.
	Saber aprender e aprender a aprender	Saber tirar lições da experiência; saber transformar sua ação em experiência; saber descrever como se aprende; saber agir em circuito duplo de aprendizagem.
	Saber envolver-se	Saber envolver sua subjetividade; saber assumir riscos; saber empreender; ética profissional.

Fonte: Le Boterf (2003, p. 92)

Já Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competências como:

[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Com isso, rebatem a discussão das competências do indivíduo para as competências das organizações e propõem a noção da empresa como carteira de competências. Esse aspecto do conceito de competência é baseado em Prahalad e Hamel (2005): a competência deve responder a três critérios - oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a diferentes mercados.

Dutra (2002) agrega ao conceito de competência a capacidade de “entrega” da pessoa, sem deixar de considerar o conjunto de qualificações que ela possui. Observa que as pessoas podem efetuar a mesma “entrega” de formas diferentes. Enquanto uma pessoa “entrega” o que a empresa necessita utilizando sua qualificação de relacionamento, mesmo que sua capacidade técnica seja mediana, outra pessoa pode fazer a mesma “entrega” utilizando sua qualificação técnica, embora sua qualificação na relação interpessoal seja média. Observa-se que a diferença do modo de “entregas” consiste no grau de proficiência que cada pessoa apresenta em relação a competências diferentes: enquanto uma apresenta a competência de relacionamento com maior relevo, outra destaca sua competência de conhecimento técnico.

O conceito de competência pode ser atribuído a diferentes atores: de um lado a organização, que possui um conjunto de competências que pode ser definido como “as características de seu patrimônio de conhecimentos que lhe conferem vantagens competitivas no contexto onde se insere”; e de outro “a capacidade da pessoa agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização” (DUTRA, 2002, p.22-23).

Barbosa (2003) também contribuiu para a discussão de competências partindo de três dimensões que defende serem interconectadas e indissociáveis. A primeira dimensão, de natureza histórica, situa o contexto produtivo, em que as tendências contemporâneas de maximização do resultado por parte das organizações, aliadas à intensificação do trabalho, conduzem a um patamar que tem na adoção do conceito de competências um mecanismo de entendimento.

Na segunda dimensão, de natureza conceitual, esse autor demonstra a existência de diferentes definições e entendimentos para o termo “competências”, dentro de uma abordagem descritiva e comparativa. Para ele, a existência de diferentes definições e entendimentos sugere elementos para reflexão, particularmente, quanto à aplicabilidade do conceito de competência no contexto das organizações.

Na terceira dimensão, analisa-se a prática das competências em organizações brasileiras. Dentro dessa dimensão, foram pesquisadas empresas que adotam o modelo de competências. O modelo de competências é desenvolvido de acordo com as particularidades de cada empresa estudada, o que garante o fortalecimento de uma capacitação baseada nas particularidades e especificidades de cada experiência. Esse aspecto parece pouco relevante, mas provoca a perda de unidade conceitual e impede a construção de um modelo de competências que contribua para o campo do trabalho. Esse fato sugere uma reflexão sobre a eventual utilização dos modelos de competências como ferramentas que não atuam com o objetivo de facilitar a inserção do indivíduo no espaço produtivo e organizacional.

Barbosa e Rodrigues (2006) observam que diversos são os significados atribuídos na literatura sobre o conceito de competências. Alegam que, num esforço de recenseamento sobre o significado do conceito, é observado que o emprego do termo com nada menos que duas dezenas de diferentes conotações e ênfases. Os autores, na realização do balanço desse extenso rol de significados, associam o conceito a aspectos múltiplos e variados do mundo do trabalho, da educação, da gerência e da gestão de pessoas.

O conceito de competência apresenta, como discutido, significativa diversidade conceitual, levando à multiplicidade de abordagens e perspectivas. Assim, segundo Barbosa e Rodrigues (2006, p.28-29) o estado da arte do conceito competência

[...] evidencia que a noção de competência ainda encontra-se em construção e tem sido amplamente submetida a uma ação operacional no âmbito das empresas, com diferentes resultados e impactos. E com uma gama variada de interpretações quanto ao seu escopo. [...] avanços efetivos nessa área – que ultrapassem as fronteiras dos estudos em seus campos originais – somente serão possíveis com a disponibilidade de métodos, técnicas e ferramentas apropriadas.

Garcia e Vieira (2004) abordam o tema competência a partir da perspectiva das mudanças no sistema de gestão de pessoas em organizações, guiadas pela gestão do conhecimento e competências. Em pesquisa desenvolvida em uma organização do setor automotivo brasileiro, observaram que não há unanimidade quanto à definição de competências, pois o termo é utilizado com diversos sentidos em diferentes contextos. Destacam duas linhas principais, ambas européias: a escola francesa, com ênfase na vinculação entre trabalho e educação, considerando que as competências são resultados da educação sistemática; e a escola anglo-saxã, em que define competência tomando como referência o mercado de trabalho. A ênfase desta escola está relacionada aos fatores ou aspectos ligados à descrição de desempenhos requeridos pelas organizações produtivas.

Nas observações de Garcia e Vieira (2004), os modelos de gestão de competências introduzidos no Brasil, desde os anos 90, nem sempre apresentam resultados positivos. As organizações demoram a conseguir estabelecer uma administração profissionalizada capaz de investir na aplicação do potencial humano, pois muitas vezes focam exageradamente a redução de custos. As consequências são pessoas subaproveitadas e submetidas a injustiças salariais. Assim, recomendam que:

[...] é preciso atentar para a totalidade humana. Uma perspectiva reducionista da gestão de pessoas na gestão de competências corre o risco de dar prioridade ao atendimento dos interesses e necessidades empresariais, podendo, pois, se tornar instrumentalizante e tecnicista. (GARCIA; VIEIRA, 2004, p. 8)

O Conceito de Aprendizagem Organizacional

De forma semelhante ao tema das competências, também em relação à aprendizagem organizacional muito se tem escrito nas últimas duas décadas, mas sem consenso quanto a aspectos conceituais, operacionais e metodológicos sobre o assunto (BITENCOURT, 2004).

Bitencourt *et al.* (2006) destacam a abordagem de Schulz (2001), sobre os três níveis de aprendizagem, conforme abaixo:

- **Codificação:** a organização aprende com base em codificações de interferências construídas a partir de experiências e rotinas, identificadas como aprendizagem de ciclo simples;
- **Exploration:** baseado em buscas, variações, risco, experimentação, flexibilidade e inovação, relacionada à aprendizagem de ciclo duplo;
- **Exploitation:** ênfase no refinamento, escolhas, eficiência, implementação, execução, refere-se à deuterio-aprendizagem (SCHULZ, 2001, p. 71).

Em seu trabalho, Argyris e Schön (1978) propõem dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem de ciclo simples e a de ciclo duplo. A aprendizagem de ciclo simples está baseada na detecção do erro e na sua correção, no entanto preservando os pressupostos do sistema operacional. Portanto, trabalha na melhoria contínua dos processos, sem questionar os valores de base do sistema ou mesmo as suas etapas de funcionamento (MORGAN, 1996).

Já a aprendizagem de ciclo duplo é a base da inovação, que envolve um processo de percepção e exploração das possibilidades do ambiente (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; MORGAN, 1996): o indivíduo tem acesso a novas informações, depois compara as informações obtidas com as normas de funcionamento de um determinado sistema ou processo, para depois questionar as normas de funcionamento e iniciar as ações corretivas apropriadas, o que pode gerar a mudança de práticas, valores e pressupostos do sistema ou processo anterior.

Este tipo de aprendizagem não é fácil, pois leva os indivíduos a reverem crenças e pressupostos que sustentam sua ação e oferecem padrões de interpretação da realidade. Em geral, o indivíduo resiste e adota rotinas defensivas que impedem a adoção efetiva de práticas que sejam contrárias às suas crenças básicas, como forma de evitar desconforto e angústia. Assim,

os indivíduos podem até dizer que são favoráveis à incorporação de certo tipo de comportamento, eles podem até acreditar na validade dos mesmos, mas um bloqueio cognitivo os impede de adotarem estes comportamentos na prática” (VASCONCELOS *et al.*, 2004, p. 7).

Para Morgan (1996), a capacidade de aprender varia de uma organização para outra. Destaca que muitas organizações tornaram-se proficientes na aprendizagem em circuito único, através da habilidade desenvolvida em perscrutar o ambiente, de colocar objetivos e monitorar o desempenho geral do sistema em relação aos objetivos estabelecidos. Essa habilidade básica é muitas vezes institucionalizada através de sistemas de informação planejados para manter a organização em curso, pois “a aprendizagem em circuito único apoia-se numa habilidade de detectar e corrigir o erro com relação a dado conjunto de normas operacionais” (MORGAN, 1996, p.92).

Já na aprendizagem em circuito duplo, a habilidade de realizá-la é mais imprevista, pois os princípios organizacionais interferem limitando a capacidade de se institucionalizarem sistemas que revejam e desafiem normas, políticas e procedimentos operacionais. Assim, “a aprendizagem em circuito duplo depende de ser capaz de “olhar-se duplamente” a situação, questionando a relevância das normas de funcionamento” (MORGAN, 1996, p. 92).

A aprendizagem em circuito duplo pode ser facilitada; contudo, torna-se essencial uma nova filosofia de administração para dar suporte ao processo de organizar sob a forma de investigação aberta. O processo de aprender a aprender é contingente tanto à habilidade de permanecer aberto às mudanças detectadas no ambiente, quanto à habilidade de desafiar hipóteses operacionais de forma mais fundamental. Morgan (1996, p.95-96) apresenta quatro princípios com enfoque organizacional orientado para a aprendizagem:

Primeiro, encorajar e valorizar uma abertura e flexibilidade que aceita erros e incertezas como um aspecto inevitável da vida em ambientes complexos e mutáveis.

Segundo, encorajar um enfoque de análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância de exploração de diferentes pontos de vista.

Terceiro, evitar imposição de estruturas de ação em ambientes organizados. Esse princípio se relaciona com a importância da ação dirigida para a investigação.

O quarto princípio que facilita o desenvolvimento do aprender a aprender relaciona-se com a necessidade de fazer intervenções que criam estruturas e processos organizacionais que ajudem a implementar os princípios anteriormente apresentados.

De acordo com Antonello (2005), a literatura sobre aprendizagem organizacional demonstra que o conceito evoluiu rapidamente na perspectiva de cobrir diversos aspectos do

gerenciamento organizacional. É importante reconhecer, também, que a aprendizagem organizacional pode ser dividida em dois grupos distintos e discrepantes:

[...] prescritivo, formado, principalmente pelos consultores que se interessam pela forma como as organizações devem fazer, e o analítico, constituído pelos acadêmicos que se interessam em entender como as organizações aprendem, em vez de como deveriam aprender (ANTONELLO, 2005, p. 14).

A autora propõe uma imagem para representar a aprendizagem organizacional e a diversidade de abordagens adotadas na literatura sobre o tema, evidenciando a ideia de focos e ênfases adotadas na compreensão da aprendizagem organizacional (FIG. 1). Essas ênfases e focos podem ser vistos ora sustentando e subsidiando o tema, ora como resultados dos processos relativos ao tema.

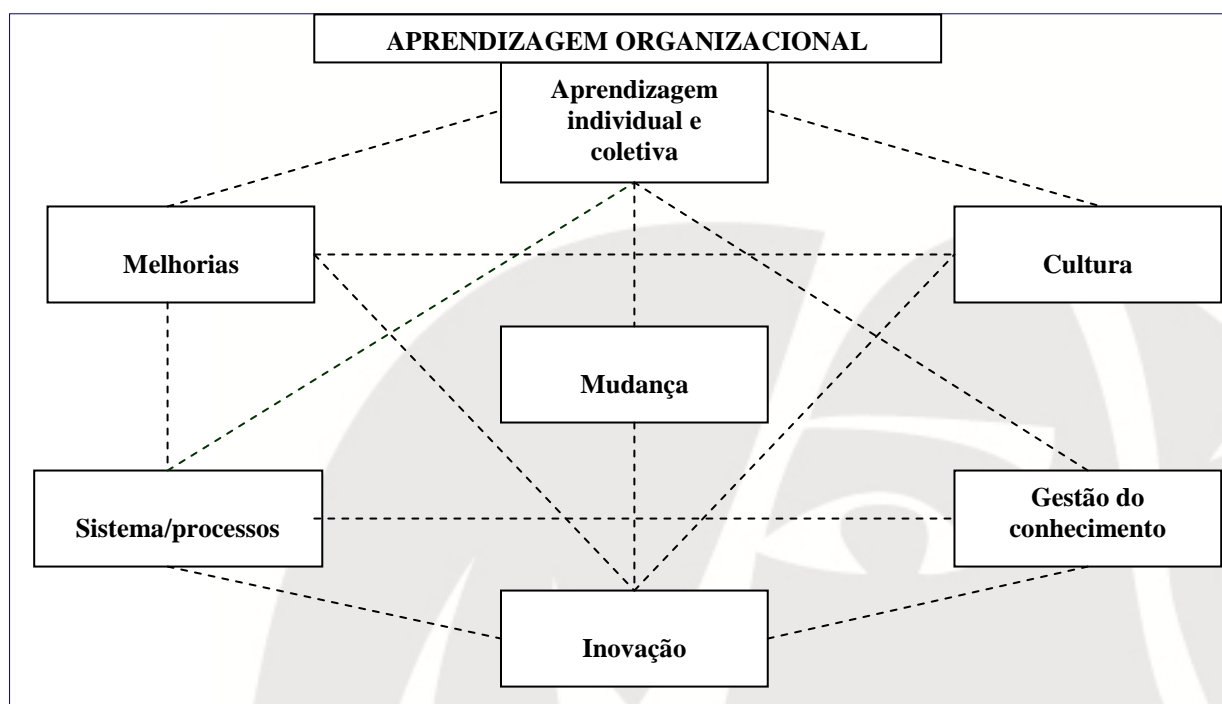


FIGURA 1 - A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de aprendizagem organizacional

Fonte: Antonello (2005, p. 17)

Aprendizagem Organizacional e Competências

Bitencourt (2004) apresenta uma pesquisa sobre competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. Nesse estudo, o foco se dá considerando os aspectos voltados ao desenvolvimento, ao acompanhamento e a avaliação (ênfase no aspecto dinâmico) das competências gerenciais, buscando identificar os elementos da aprendizagem organizacional (conceitos, princípios e práticas). Trata-se de uma pesquisa exploratória, desenvolvida com base em um estudo comparativo entre seis empresas (três brasileiras e três australianas).

A abordagem referente à aprendizagem organizacional reforça a importância de se pensar em gestão de competências, baseada em reflexões que privilegiem o coletivo (interação entre pessoas), o desenvolvimento contínuo (visão processual) e a ênfase em ações (práticas de trabalho).

A gestão de competências nas empresas brasileiras encontra-se, segundo a autora, em fase inicial de desenvolvimento, caracterizada por questionamentos relacionados à seleção e à

priorização de atributos de competências; já as empresas australianas, encontram-se em estágio mais avançado, caracterizado pela consolidação das competências.

O resultado obtido por Bitencourt (2004) com a pesquisa nas empresas brasileiras, revela que as situações de aprendizagem mais significativas, não se referem às práticas formais e iniciativas estruturadas em relação ao programa de desenvolvimento de competências das empresas. Aponta que as experiências mais significativas nessas empresas referem-se às práticas de aprendizagem organizacional caracterizadas pela informalidade e pela busca de soluções de problemas, tendo como base as vivências anteriores (perspectiva social). Assim o conhecimento tácito é estimulado, principalmente pela reflexão em ação. A maior contribuição reflete-se na construção de um ambiente interativo aberto a novas aprendizagens.

Nas empresas australianas, os elementos e práticas de aprendizagem organizacional mais valorizados apresentam como preocupação a consolidação das experiências; portanto, a ênfase recai nas práticas formais, que refletem aspectos culturais voltadas à priorização do controle, à formalização de parcerias entre universidades e empresas, ao desenvolvimento de programas estruturados e auditados periodicamente, e ao reconhecimento de melhores práticas (BITENCOURT, 2004).

Para Fleury e Fleury (2006), as discussões sobre aprendizagem em organizações apresentam suas raízes na perspectiva do modelo cognitivista, mas sem deixar de enfatizar as mudanças observáveis de comportamentos. Os autores apresentam, ainda, como as pessoas aprendem e desenvolvem as competências necessárias à organização e ao seu projeto profissional, conforme ilustrado no QUADRO 2 sobre o processo de desenvolvimento de competências.

No QUADRO 2, pode-se observar a conjugação de situações de aprendizagem que podem propiciar a transformação do conhecimento em competências. Esta transformação só pode acontecer em um contexto profissional específico, uma vez que a competência deverá agregar tanto valor ao indivíduo quanto à organização.

QUADRO 2: 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 formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Fleury e Fleury (2006, p. 40)

É possível distinguir três níveis em que o processo de aprendizagem pode ocorrer (FLEURY; FLEURY, 2006, p. 41):

- nível do indivíduo: o processo de aprendizagem ocorre primeiro no nível do indivíduo, carregado de emoções positivas ou negativas, por caminhos diversos;
- nível do grupo: a aprendizagem pode vir a constituir-se em um processo social e coletivo; para compreendê-lo, é preciso observar como o grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados; estes, por sua vez, podem constituir-se em orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode constituir um elemento motivacional ao processo de aprendizagem;

- nível da organização: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo, torna-se institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos; as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações.

Os níveis de aprendizagem apresentados por Fleury e Fleury (2006) remetem à abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997) acerca do conhecimento; para eles a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral em que a interação ocorre repetidamente. O aspecto central dessa abordagem está na descrição da espiral de conversão do conhecimento, que se dá em função da interação entre as suas dimensões tácita e explícita. O indivíduo é o principal agente desse processo, é ele quem possui e processa o conhecimento; é também quem interage, através do conhecimento, com a organização.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) a criação do conhecimento ocorre, também, em três níveis: no nível do indivíduo, no nível do grupo e no nível da organização. Apresentam, ainda, que a forma de interação entre as duas dimensões do conhecimento (tácito e explícito) e entre o indivíduo e a organização, leva a quatro processos de conversão do conhecimento, que juntos se constituem na criação do conhecimento. De acordo com esses autores, os quatro processos de conversão do conhecimento podem ocorrer por: socialização; externalização; internalização e combinação, conforme demonstrado no FIG. 2.



FIGURA2 - Processo de conversão do conhecimento

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80)

Como o desenvolvimento de competências se dá através da aprendizagem, se torna fundamental para as organizações o desenvolvimento de mecanismos para ampliar tanto a capacidade quanto a velocidade de aprendizagem de seus empregados. Historicamente, o desenvolvimento profissional nas empresas esteve fortemente associado às ações formais de treinamento que, muitas vezes, eram separadas do contexto no qual os resultados organizacionais eram obtidos (FREITAS; BRANDÃO, 2006). Tal fato vai contra a concepção atual das possibilidades de crescimento sustentável, que residem justamente no alinhamento das ações de treinamento, desenvolvimento e educação aos fatores críticos de sucesso e às competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização.

Como destaca Freitas (2002), as concepções tradicionais de programas de formação adotam como referência a construção de “grades de treinamento” na promoção do desenvolvimento profissional tanto de equipes como de indivíduos. As “grades” representam

o conjunto de ações de aprendizagem, que, via de regra, são restritas a cursos formais e estão ligadas ao desempenho de um cargo específico, a que devem ser submetidos, obrigatoriamente, todos os empregados que desempenham certa função ou que desejem determinada posição na organização. As concepções de formação profissional, tais como as “grades de treinamento”, parecem ineficientes e justificam que, ao se restringir a capacitação à realização de cursos formais, não consideram as diversas possibilidades de aprendizagem, inclusive o próprio ambiente de trabalho. Qualquer situação de trabalho pode se tornar uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão e de profissionalização (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

Assim, embora as empresas e empregados tenham necessidade de aprender e desenvolver competências, muitas vezes os recursos educativos disponíveis não são percebidos pelos interessados. A vida profissional e social oferece às pessoas diversas oportunidades de aprendizagem, fato que deve ser associado à estrutura formal de educação tanto no que diz respeito às experiências profissionais e as novas tecnologias aplicadas à educação, quanto às atividades culturais e de lazer, entre outros recursos.

Na busca pela concepção de estratégias de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) que vejam o indivíduo como parte de um contexto social e organizacional mais amplo, além das delimitações naturalmente impostas pelo cargo, Freitas e Brandão (2006) apontam como justificativa o surgimento do conceito de “trilhas de aprendizagem”, como alternativa às tradicionais “grades de treinamento”.

Freitas (2002) apresenta o conceito de “trilhas de aprendizagem” como caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento profissional e pessoal. Quando o indivíduo define um curso de ação para o seu crescimento profissional, está, na prática, construindo uma trilha. Cada um deve conceber sua trilha de aprendizagem de acordo com as suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, além de, com isso, integrar em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas próprias aspirações profissionais, as competências que já possui e as que ainda necessita desenvolver.

A proposta é que o profissional, considerando todas as variáveis acima apresentadas, possa eleger, dentre os recursos educacionais disponíveis, os que são mais adequados aos seus objetivos e aos estilos de aprendizagem da sua preferência. Dessa forma, as trilhas de aprendizagem constituem uma estratégia para desenvolver competências voltadas para o aprimoramento do desempenho atual e futuro. Cabe à empresa dar o norte, criar um ambiente propício à aprendizagem, disponibilizar as oportunidades e orientar a utilização dos recursos disponíveis.

Freitas e Brandão (2006) apresentam a constituição das trilhas de aprendizagem a partir das estratégias organizacionais vinculadas ao negócio da empresa e demonstram alguns componentes fundamentais para subsidiar a concepção das estratégias TD&E nas organizações. A proposta dos autores é que a formulação da estratégia corporativa e o estabelecimento do diagnóstico das competências organizacionais devam subsidiar os demais componentes, como o diagnóstico das competências profissionais, para que, a partir desse diagnóstico, sejam estabelecidas tanto as competências profissionais quanto o desenvolvimento delas, que deverão, em consequência, gerar a concepção das trilhas de aprendizagem, dando saída para o aprimoramento do desempenho atual desejado para cada profissional e o aprimoramento do desempenho futuro (carreira) possível para cada profissional.

Para Brand e Finger (2001), as atividades de aprendizagem são elementos, contribuições ou intervenções que ocorrem no processo de aprendizagem organizacional e que contribuem

para atingir os objetivos estratégicos da organização. Os autores apresentam as atividades de aprendizagem que consideram contribuir para realçar a capacidade de aprender de uma organização, diferenciando-as das atividades tradicionais de educação e treinamento. Propõem o uso ativo de fontes internas e de fontes externas de aprendizagem, bem como a criação de um ambiente conducente à aprendizagem, que apresente condições estruturais e culturais favoráveis à aprendizagem. As atividades de aprendizagem sugeridas pelos autores são:

- atividades de educação e treinamento: referem-se aqui às atividades que ocorrem “de imediato”, no decorrer da tarefa;
- o uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização: rotação de cargos, circulação de informações, acesso livre a dados estatísticos, auditorias, times de aprendizagem autogeridos, utilização de mentores, círculos de qualidade, seminários sobre melhores práticas, reuniões matinais, sistemas de gestão da informação, padrões de desempenho;
- o uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização: painéis de consumidores, laços de feedback, análise de reclamações, pesquisa de mercado, comparações entre empresas, análise da imprensa, cooperação, *joint ventures*;
- a criação de um ambiente conducente à aprendizagem: espaços abertos para a aprendizagem; recompensas coletivas, que são os critérios de seleção e de promoção que recompensam a aprendizagem coletiva; participação de colaboradores; gestão por objetivos.

A lista apresentada acima representa apenas um rol parcial de atividades; cada organização deve decidir por si própria quais as atividades de aprendizagem são as mais adequadas para destacar sua capacidade de aprendizagem. Além disso, ressaltam que cada uma das atividades de aprendizagem deverá contribuir também para os outros objetivos organizacionais, além de simplesmente aumentar a capacidade de aprender da organização. Entre esses outros objetivos encontram-se, por exemplo, aumentar a lucratividade ou satisfação do consumidor (BRAND; FINGER, 2001).

Os autores defendem, ainda, a necessidade de se mensurar as atividades de aprendizagem utilizadas pela organização, tanto em termos de quantidade como de qualidade, com o objetivo de poder relacioná-las aos indicadores que mensuram a capacidade de aprendizagem crescente da organização.

Sims (2001) apresenta o desenvolvimento de histórias como uma possibilidade para desenvolver a aprendizagem. Propõe uma abordagem narrativa para a investigação e categorização mais detalhadas da memória organizacional. Argumenta que a memória organizacional é mais bem compreendida por meio do exame de histórias e mitos, nos quais consiste e pelos quais é criada, desenvolvida e sustentada. Também discute a importância das histórias, considerando que não são estáticas, mas que mudam e se desenvolvem. Aborda as consequências que o desenvolvimento e a mudança ocorrida nessas histórias podem representar para a organização, considerando a maneira como as mesmas operam na memória organizacional.

Destaca, ainda, que as histórias carregam memória organizacional, e que o seu desenvolvimento constitui aprendizagem organizacional. Para ele, a aprendizagem, por indivíduos ou organizações, é um assunto de mudança de memória, justificando que a memória é retida não apenas em proposições, mas também em histórias. Afirma que as histórias são uma moeda corrente essencial da vida organizacional, pois elas se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. Essa mudança nas histórias que são contadas é

proveitosa para ouvir e entender tanto o conteúdo como o processo de aprendizagem organizacional.

Portanto, a competência narrativa é algo a ser estimulado nos indivíduos e organizações, mormente no caso brasileiro, onde o conhecimento é mais narrativo do que definitivo, explícito ou tácito; e onde a aprendizagem se dá mais pela experiência concreta do que pela experimentação ativa, pela conceituação abstrata ou pela observação reflexiva, como aponta Lessem (2001).

Considerações Finais

O referencial teórico construído para esse artigo revela as diferentes formas de pensar o conceito de competências e de aprendizagem organizacional. A competência apresenta uma variedade de abordagens, que tem origem na própria evolução do conceito, processo que transita por períodos nos quais as ênfases para sua aplicação se modificam. Assim, se no início dos debates a ênfase era relacionada ao desempenho superior do indivíduo na realização de determinada tarefa, nos últimos anos, em que os processos de avaliação de resultados nas organizações se intensificaram, a ênfase passa a recair na contribuição individual e grupal para a estratégia da empresa.

No que se refere à aprendizagem organizacional, observa-se, também, a falta de consenso acerca dos termos conceituais, operacionais e metodológicos encontrados na literatura, além da diversidade de abordagens sobre os tipos ou níveis da aprendizagem. Pode-se observar a lacuna entre competências individuais e coletivas, notadamente no tocante à dificuldade de articular experiências e aprendizagem individuais no âmbito das organizações; o apego a uma visão segmentada e estreita das competências, sem vinculá-la a uma estratégia de desenvolvimento das pessoas e da organização; e, por fim, um excesso de preocupação instrumental, sem articular competência e aprendizagem organizacional com a transformação permanente das organizações e das pessoas.

Portanto, o desenvolvimento teórico desses campos de estudo – competências e aprendizagem – passa por privilegiar o estudo das competências coletivas, de um lado; e por propugnar por uma filosofia administrativa das organizações que resgate a importância fundamental das competências e da aprendizagem para que as organizações e as pessoas possam lidar de modo mais eficaz e frutífero com as transformações e as mudanças, através de um ambiente interativo permanentemente aberto ao novo.

Referências

ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. *et al.* (org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 12-33.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

BARBOSA, A.C.Q. Um mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras. *RAUSP*, v.38, n.4, p. 285-297, 2003.

BARBOSA, A.C.Q.; RODRIGUES, M.A. Alternativas metodológicas para a identificação de competências. *B. Téc. SENAC*, Rio de Janeiro, v.32, n.2, p. 20-29, 2006.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *RAE*, v.44, n.1, p.58-69, 2004.

BITENCOURT, C. C. A. *et al.* Processo de aprendizagem organizacional e desempenho empresarial: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. *RAE Eletrônica*, v. 5, n. 2, 2006.

BOYATZIS, R. E. *The competent manager*. New York: Wiley, 1982.

BRAND, S.B.; FINGER, M. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação de setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (coord.) *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001, p.165-195.

DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 1979, p.75-123.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2002.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. *Estratégias empresariais e formação de competências*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C.. Construindo o conceito de competências. *Revista de Administração Contemporânea*, ed. esp., p. 183-196, 2001.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ENANPAD, 26. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E. *et al.* *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 97-113.

GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Gestão do conhecimento e das competências gerenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. *RAE Eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 6, 2004.

KERGOAT, P. *Savoirs, qualifications, compétences*. Disp. em: www.cite-sciences.fr/francais/al_cite/act_edu/education/apprendre/soirs1.htm. Acesso 22/07/2008.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LESSEM, R. Managing in four worlds: culture, strategy and transformation. *Long Range Planning*, v. 34, p. 9-32, 2001.

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

McCLELLAND, D.C.; SPENCER, L. M. *Competency assessment methods: history and state of the art*. Boston: McBer & Company, 1990.

MORGAN, M. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PATRIOTTA, G. *Organizational knowledge in the making: how firms create, use, and institutionalize knowledge*. New York: Oxford University Press, 2003.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. *Competindo pelo futuro*. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional – Desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (coord.) *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

SCHULZ, M. The uncertain relevance of newness: organizational learning and knowledge flows. *Academy of Management Journal*, v. 44, n. 4, p. 61-81, 2001.

SIMS, D. Aprendizagem organizacional como desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (coord.). *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001, p. 64-80.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993.

TAKAHASHI, A.R.W.; FISCHER, A.L. Aprendizagem organizacional como mudança cultural e institucionalização do conhecimento. *Revista ADM.MADE*, ano 7, v.11, n.3, p. 69-100, 2007.

VASCONCELOS, F. C. *et al.* Gestão de pessoas – paradoxos organizacionais, gestão de pessoas e tecnologia na Souza Cruz. *RAE Eletrônica*, v. 3, n. 2, art. 25, 2004.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.