

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS:
INTEGRANDO GESTÃO DE DESEMPENHO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA ÀS
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS E ÀS CONCEPÇÕES DOS EMPREGADOS**

PENELLOPE RAMOS MUYLAERT

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

BEATRIZ QUIROZ VILLARDI

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

Agradecimento à órgão de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), através de celebração de convênio com a UFRRJ.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: INTEGRANDO GESTÃO DE DESEMPENHO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA ÀS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS E ÀS CONCEPÇÕES DOS EMPREGADOS

INTRODUÇÃO

No contexto de produzir melhores serviços para obter vantagem competitiva e se destacar no mercado, as organizações têm procurado investir no desenvolvimento por meio da aprendizagem de seus empregados e, assim, criação de novos conhecimentos (SILVA *et. al.*, 2016). Do ponto de vista intraorganizacional se reconhece que, mediante processos de aprendizagem individual e coletiva da organização, se desenvolvem suas competências essenciais (PRAHALAD, 1999) para alcançar sucesso organizacional e vantagem competitiva da organização no mercado. Competências essenciais entendidas como uma combinação de tecnologias, aprendizado coletivo e capacidade coletiva de compartilhar (PRAHALAD, 1999) para realizar as estratégias de negócio (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nesse contexto de gerar e manter vantagem competitiva, organizações como a Empresa X acreditam que sua sustentabilidade está relacionada à capacidade de engajar e desenvolver competências das pessoas alinhadas às competências essenciais do seu negócio. E, para tanto, se utilizam de áreas funcionais responsáveis pelos processos de Gestão de Desempenho – GD e de Educação Corporativa – EC para desenvolver e alinhar a atuação de cada empregado à missão, visão e estratégias da organização, visando realizar seu potencial.

A Empresa X, atuante no ramo de mobilidade e conveniência, foi fundada em 1971 como subsidiária de uma empresa brasileira de energia brasileira de capital misto. De acordo com dados do portal eletrônico em 2018, gerou um volume de vendas de R\$ 97,7 bilhões e, até dezembro de 2018, a empresa X emprega 3.134 empregados celetistas que recebem cursos de treinamento e são avaliados em seu desempenho regularmente.

Os investimentos anuais com desenvolvimento de pessoal em 2018, alcançaram R\$ 48 milhões referentes ao pagamento de prêmio por desempenho para os empregados. Esse é atribuído pela área de Gestão de Desempenho mediante avaliação de desempenho individual e coletiva dos empregados. Já o investimento da área de Educação Corporativa, responsável pelo treinamento e capacitação dos mesmos, alcançou investimento de R\$ 5,3 milhões, significou cerca de 24 mil participações em cursos de treinamento, uma média 7,5 participações por empregado nas modalidades: interno, externo, à distância e treinamento no local de trabalho. Entretanto, os cursos de treinamento ainda não se fundamentam nos resultados das avaliações de desempenho. Os cursos são fornecidos pela área de EC, que os planeja com base em orçamento anual disponível e as demandas dos gestores.

Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir com a organização onde ela foi realizada para que se possa integrar as ações de GD e EC para superar os desafios estratégicos detalhados no Plano de Negócios e Gestão 2018 - 2022 da Empresa X, tais como: agregação de valor, sustentabilidade, inovação, fortalecimento da marca, transformação digital, cultura voltada para resultados, dentre outros. Assim esta pesquisa se propõe a elaborar diretrizes para promover aprendizagem organizacional na Empresa X, integrando os resultados das avaliações de desempenho dos empregados e as ações da área de treinamento aos objetivos estratégicos institucionais, considerando a perspectiva dos empregados que vivenciam os processos de gestão de desempenho e de educação corporativa enquanto desenvolvem suas competências profissionais no cotidiano laboral. Para tanto, como objetivo intermediário se evidencia e descrevem as concepções desenvolvidas pelos empregados ao longo de suas trajetórias na companhia X.

Integrar as ações das áreas para desenvolver competências pertinentes à realidade da empresa é relevante empiricamente, porque auxiliará os gestores de GD e EC na prática organizacional para o alcance de resultados, bem como favorecerá o desenvolvimento de

competências para propiciar mudança de cultura organizacional pautada em regras e procedimentos para uma cultura pautada em aprendizagem nesta empresa. E auxiliará também os empregados avaliados e capacitados convergência dos seus interesses e necessidades pessoais às organizacionais e mediante a capacidade desenvolvida o alcance dos resultados organizacionais. Também é relevante conceitualmente por se aprofundar numa perspectiva de gestão não deliberada, mas indutiva e emergente pela qual se incluem as concepções do público-alvo sobre a capacitação e avaliação de desempenho organizacional em uma empresa brasileira.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Desenvolvimento de competências profissionais

Entende-se por competência profissional de uma pessoa a capacidade da mesma para solucionar problemas, dessa forma o acúmulo de soluções evidenciaria o quanto uma pessoa é competente e melhor no que faz (SILVA; RUAS, 2016). Em estudo realizado para resgatar o debate teórico acerca da noção de competência, se reuniu e analisou conceitos de autores das literaturas americana, europeia e francesa para elaborar o conceito de competências como: fonte de valor para o indivíduo e para a organização, ou seja, competência significa “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” (FLEURY; FLEURY, 2001). Para ser considerado competente é necessário o reconhecimento do outro, logo a competência profissional não estaria relacionada ao tempo no cargo, mas à capacidade de solucionar problemas.

Sandberg (2000) critica a definição de vertente racionalista prevalecente de competência humana no trabalho como um conjunto específico de atributos, conhecimentos e habilidades passíveis de serem transferidos pela organização aos trabalhadores que não as possuem, para que a utilizem em um trabalho específico. Desde uma vertente interpretativista, o autor propõe uma definição de competência que considera vivência e concepções decorrentes da mesma, o contexto no qual se desenvolvem competências e a interação processual. Pois, segundo o autor, redefinir competência em termos de concepções decorrentes da vivência de trabalho permite uma descrição mais completa de competência e o processo de seu desenvolvimento do que entender competências como atributos “transferíveis” de um indivíduo a outro (SANDBERG, 2000). Assim, a competência que um trabalhador desenvolve e utiliza ao realizar seu trabalho é influenciada pela concepção particular que o trabalhador desenvolveu sobre o seu próprio trabalho e o contexto onde atua (SANDBERG, 2000). Para o autor, compreender que as concepções sobre trabalho constituem a competência auxiliará no planejamento e desenvolvimento das competências do trabalhador e na definição de atividades de treinamento e desenvolvimento.

Do mesmo modo que a vivência do indivíduo em seu ambiente laboral promove sua aprendizagem, e que a aprendizagem individual por meio da troca de experiências se transforma em aprendizagem do grupo (FLEURY, FLEURY, 2001; ANTONELLO, 2007), as competências individuais apoiam as competências coletivas (SILVA; RUAS, 2016). Logo, as definições de competências individuais, podem compor competências coletivas como discutiram Silva e Ruas (2016) com base nos autores que se apresentam no quadro 1.

No quadro 1, percebe-se que as competências coletivas resultam da troca de experiências, interação e compartilhamento entre indivíduos e grupos (ZARIFIAN, 2001; FROHM, 2002; MICHAUX, 2005; 2011) os quais por meio de suas competências representam os diferentes setores ou as principais funções coletivas da organização (NORDHAUG; GRONHAUG, 1994; MICHAUX, 2005; 2011). Portanto, as competências individuais e coletivas são reconhecidas constitutivas das competências estratégicas da organização (RETOUR; KROHMER, 2006) e representam mais do que a soma das competências individuais (LE BOTERF, 2002).

Quadro 1: Definições de Competência Coletiva

COMPETÊNCIA COLETIVA - CC	AUTOR
Na perspectiva funcional uma CC é vista como um conjunto de recursos que contemplam ou reforçam as competências organizacionais, representando os diferentes setores ou principais funções coletivas da organização.	Nordhaug e Gronhaug (1994); Michaux (2005; 2011)
Começa pelos indivíduos cuja sinergia é capaz de provocar interações sociais ativadas no interior de um grupo e gerar uma dinâmica coletiva para a organização	Zarifian (2001)
Uma CC representa mais que a soma das competências individuais	Le Boterf (2002)
CC resultam da mobilização de duas dinâmicas: interativa (fenômeno coletivo de troca de experiências) e interrelacional (das experiências pessoais compartilhadas e as discutidas em grupo)	Frohm (2002); Michaux (2005; 2011)
CC resultam do desenvolvimento de competências individuais e também são elementos constitutivos das competências estratégicas da organização	Retour e Krohmer (2006)
Na perspectiva social se refere à interação entre competências de um conjunto de indivíduos, grupos ou atores sociais que integram uma organização.	Michaux (2011)

Fonte: Sintetizado de Silva e Ruas (2016, p.259 - 260).

O desenvolvimento de competências, além do desenvolvimento de capacidades analíticas ou científicas, inclui o aprendizado de processos e comportamentos e se concentra no aprendizado em três níveis: individual, grupo e empresa (PRAHALAD, 1999). Para o autor, é crucial haver processos que melhorem a capacidade das equipes para desenvolverem habilidades especiais e os altos executivos a criar medidas específicas para administrar essa transformação, montar um programa de desenvolvimento de novas competências e propiciar transferência do conhecimento empresarial. Logo, caberia à organização criar meios de identificar como cada um de seus integrantes se situa em relação às competências organizacionais, de forma que cada um possa contribuir para um resultado superior e sustentado da organização, ou seja alcançar um desempenho organizacional aprimorado.

Nesse sentido, a gestão de desempenho baseada nas competências é um instrumento das organizações para integrar e direcionar os esforços de gestão de pessoas ao desenvolvimento profissional e organizacional e a melhoria do desempenho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

1.2 Gestão de desempenho por competências

A gestão por competências – GpC é uma ferramenta de gestão cujo objetivo é orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências necessárias nos diferentes níveis da organização – individual, grupal e organizacional –, para que na organização se alcancem seus objetivos (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). A GpC, para esses autores, é um processo contínuo que se inicia com a formulação da estratégia organizacional, segue com identificação das competências organizacionais necessárias à consecução de seus objetivos e definição dos indicadores e metas de desempenho no nível corporativo que, por sua vez são desdobrados para os demais níveis da organização.

Um dos instrumentos utilizados para identificar os *gaps* de competências nos diferentes níveis da organização é o de Avaliação de Desempenho – AD pela qual os resultados alcançados são comparados com os esperados (BRANDÃO *et. al.* 2008). A partir do processo de AD gestor e gerenciado obtêm informações que os auxiliam na tomada de decisão de ações para aprimoramento, pois por meio da AD se identifica fatores que impactam o desempenho individual e organizacional. (CINTRA *et. al.* 2017)

A AD, explicam Wood e Picarelli (1999), visa sete objetivos: (a) melhorar o desempenho individual e grupal; (b) motivar o liderado; (c) explicitar expectativas do líder em relação ao liderado e vice-versa; (d) aprimorar o relacionamento entre líder e liderado; (e) melhorar a comunicação; (f) ajudar a desenvolver habilidades; (g) conectar o desempenho à remuneração. E é capaz de provocar sete problemas: i) impacto negativo sobre o desempenho; (ii) frustrações para o líder e o liderado; (iii) tensões entre líder e liderado, por dificuldade na explicitação de expectativas mútuas; (iv) traumático; (v) sentimento de injustiça e ruídos na comunicação; (vi) comentários pontuais inócuos para orientar; (vii) aumento salarial sem relação com a AD.

Em um processo de AD o papel do avaliador preparado para avaliar é destacado assim, “mais importante do que o instrumento é a capacitação dos gestores para a condução adequada

do processo” (RÉ; RÉ, 2010 p.97). Os autores recomendam sobre o instrumento usado na AD: 1º priorizar a definição de metas e fornecer *feedback*, 2º definir as metas em conjunto, gestor e subordinado com base nos objetivos desdobrados do planejamento estratégico da organização, 3º aferir as competências necessárias ao empregado para atingir os resultados esperados e 4º definir um plano de desenvolvimento individual e acompanhá-lo juntamente com o andamento das metas estabelecidas conjuntamente. Ainda, defendem que para realizar a AD o gestor avaliador e o empregado avaliado analisem em conjunto o cumprimento das metas, as características pessoais e as competências do empregado que afetaram positivamente ou negativamente o resultado alcançado. Nesse processo, o gestor passa a atuar em uma relação de *coaching* junto ao avaliado para analisar o desempenho, desenvolver a pessoa e não julgá-la (RÉ; RÉ, 2010). Para que o processo de AD seja efetivo é necessário que líder e liderado, em diálogo contínuo, gerem “ações efetivas de desenvolvimento e preparo das pessoas para o futuro da organização” (DUTRA, 2014 p.113).

Para desenvolver as competências necessárias, as organizações têm realizado ações estruturadas para promover aprendizado mediante oferta a seus funcionários de Educação Corporativa já que elas se desenvolvem não só na prática da organização, mas também pelo treinamento e capacitação.

2.3 Educação Corporativa

Educação Corporativa é definida por Mundim (2002, p.63) como “conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional”. Tal desenvolvimento direcionado pela EC propicia desenvolver a competência para e no trabalho, mediante aprendizagem contínua, porém,

“com foco no desenvolvimento das competências necessárias à organização e ao repasse dos conhecimentos. Essa abordagem pressupõe que a empresa deve adotar o conceito de competência para articular e integrar as políticas e práticas de gestão de pessoas, alinhando as competências individuais às competências essenciais da organização” (TONI; ALVARES, 2017, p. 242).

Significa que a EC visa ao desenvolvimento dos empregados com foco nas competências profissionais que confirmam vantagem competitiva à organização. Nesse processo a EC assume o desafio de criar uma nova cultura, na qual a aprendizagem seja um processo inerente a toda forma de trabalho e em todos os níveis da organização. No entanto, para que a mudança cultural se torne uma realidade, cabe às pessoas envolvidas no processo mudar de atitude e entender a ligação entre a EC e as estratégias organizacionais (VIEIRA; FRANCISCO, 2012). A EC promove o aperfeiçoamento contínuo dos trabalhadores, fortalece as competências mediante novos conhecimentos, vincula a aprendizagem aos objetivos estratégicos e garante um contínuo processo de aprimoramento nas organizações que favorece ao sucesso empresarial (SILVA *et. al.*, 2016).

O modelo estratégico para a EC pautado em cinco princípios e suas ações estruturais de suporte, proposto por Goulart e Pessoa (2009), consta no quadro 3:

Quadro 3: Princípios e ações estruturais de suporte para a educação corporativa

PRINCÍPIOS	AÇÕES ESTRUTURAIS DE SUPORTE
1. Dar sustentação ao negócio da empresa	apoiar a liderança educadora, inserir a educação como um critério de desempenho operacional, definir indicadores de efetividade das ações de capacitação, ampliar as ações educacionais à cadeia produtiva, incentivar e valorizar pesquisas, e buscar soluções inovadoras.
2. Promover educação permanente, orientada e acompanhada	focar na aprendizagem contínua, criar soluções de aprendizagem contínua, vincular o conhecimento e a realidade do empregado no trabalho e manter um acompanhamento para verificar a efetividade.
3. Realçar a responsabilidade compartilhada	gestores e empregados são corresponsáveis pela efetividade dos programas educacionais.
4. Respeitar a diversidade	reconhecer que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma, e por isso as ações educacionais incluem as diferenças profissionais e pessoais, considerando uma multiplicidade de estilos de aprendizagem.
5. Democratizar o acesso às oportunidades	acesso às ações de educação disponíveis para todos, promover condições físicas e psicológicas apropriadas e com equilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo para as atividades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado com base em Goulart e Pessoa (2009)

Pensar estrategicamente a EC como um processo gerador de competências para o trabalho permite à organização responder às mudanças do ambiente no qual ela está inserida, e também demanda criar seus indicadores para mensurar a sua eficácia e efetividade, pois “[cabe a EC] ser efetiva ao estabelecer suas estratégias, programas e indicadores que realmente contribuam para tornar a empresa competitiva” (GOULART; PESSOA, 2009, p. 109).

As estratégias de EC e o seu nível de complexidade variará de acordo com o nível de aprendizado que se desejar, seja individual, em grupo e organizacional, isto é, quanto mais abrangente o nível que se deseja atingir, mais complexa será a estratégia de educação adotada (MOSCARDINI; ZANELA; KLEIN, 2015, p.99). No 1º nível organizacional, o do indivíduo na organização, assume-se que são as pessoas as detentoras do conhecimento sobre o trabalho que realizam e elas aprendem com suas vivências. No 2º nível, o de equipe ou grupo, a aprendizagem ocorre em um processo social de troca entre as pessoas pertencentes a um mesmo grupo. O 3º nível se refere à organização, quando a aprendizagem se institucionaliza, ou seja, se manifesta presente nas regras e procedimentos da organização (FLEURY, FLEURY, 2001; ANTONELLO, 2007). Num 4º nível, o de grupo interáreas, a aprendizagem ocorre entre as diferentes áreas da organização (ANTONELLO, 2007).

As estratégias de ensino voltadas para o nível individual, tais como a autoinstrução ou a exposição, apresentam pouco potencial para colaborar com a aprendizagem em grupo e organizacional, pois esses níveis exigem estratégias baseadas na prática e na interação. No entanto, se reconhecem aspectos positivos dessas estratégias de EC em nível individual como menor complexidade e o fato de serem quantificáveis com indicadores de treinamento, tais como número de horas de treinamento, quantidade de empregados treinados (MOSCARDINI; ZANELA; KLEIN, 2015).

Para desenvolver competências de forma que as pessoas sejam protagonistas de seu próprio aprendizado, caberia à EC tomar medidas não baseadas somente na realização obrigatória de cursos pré-determinados, mas estimular a autonomia das pessoas de forma que elas possam conciliar as necessidades da organização com as aspirações pessoais. (FREITAS; BRANDÃO, 2005). Nesse sentido, as trilhas de aprendizagem constituem uma alternativa para ofertar e combinar estratégias educacionais com o foco no desenvolvimento de competências, e são entendidas como caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das competências das pessoas, ou seja, quando um profissional decide as ações que fará para desenvolver suas competências, na prática, ele mesmo estaria construindo uma trilha (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Conforme esses autores, o indivíduo teria a liberdade de decidir dentre as ações educacionais disponíveis aquelas que melhor se adequem às suas preferências profissionais na empresa e aos seus objetivos individuais a partir das próprias necessidades e anseios – tais como busca por satisfação pessoal, diversificação de experiências profissionais, superação de deficiências de desempenho, introdução a novas tecnologias, dentre outros –, o conhecimento prévio, o planejamento da carreira e as expectativas da organização.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa qualitativa interpretativa focou o fenômeno de desenvolvimento de competências no cotidiano no contexto das ações de gestão de desempenho e de educação corporativa vividas pelos empregados da companhia examinada.

Utilizou-se da análise indutiva com aproximação à análise fenomenográfica, visando elaborar diretrizes para promover aprendizagem organizacional da Empresa X no desenvolvimento de competências profissionais embasadas nas avaliações de desempenho dos empregados, os objetivos estratégicos institucionais, considerando a vivência dos empregados nos processos de gestão de desempenho, educação corporativa e desenvolvimento de suas competências no cotidiano.

Trata-se de uma pesquisa aplicada porque investigou problemas reais nos termos de Raelin e Coghlan (2006), ou seja, sua motivação foi produzir conhecimento aplicado sobre o problema e sua resolução para a Empresa X. Também caracteriza-se como uma pesquisa participante, porque a pesquisadora compõe desde julho de 2017 o quadro da empresa X e atua lotada na área de Gestão de Pessoas. Nesse sentido, a pesquisadora assumiu a postura de uma *insider action research*, ou seja, uma pesquisa na qual como integrante do sistema dos resultados pretendidos, pesquisa a sua própria organização e, além de estudar um problema da organização, promove a mudança necessária para alcançar os resultados almejados (RAELIN; COGHLAN, 2006).

Para tanto, a pesquisa empírica passou pelas etapas de: (a) realizar entrevistas presenciais semiestruturadas com roteiro; (b) identificar concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento de competências para realizar o trabalho e no trabalho cotidiano; (c) identificar diretrizes promotoras do desenvolvimento de competências profissionais e aprendizagem organizacional, integrando as ações de gestão de desempenho e educação corporativa da companhia.

As diretrizes propostas estão alinhadas aos objetivos estratégicos institucionais e integraram as ações da área de Gestão de Desempenho (avaliação de desempenho regular e recompensa salarial por resultados), e as competências necessárias às competências individuais dos empregados tendo em vista as competências essenciais da empresa X.

Adotou-se com Sandberg (2000) uma abordagem interpretativista fenomenográfica não racionalista de competências humanas para o trabalho, assumindo que as concepções de cada indivíduo decorrem de sua própria vivência concreta, geram aprendizado e orientam efetivamente as suas ações sobre a questão. “Na abordagem fenomenográfica, o termo concepção é usado para se referir às formas de vivenciar ou atribuir significado à realidade” (SANDBERG, 2000 p.12). Segundo o autor significa uma relação indissociável entre o significado da realidade e os atos de concepção pelos quais esse significado é atribuído (o que e como é concebido). Desse modo, os dados foram coletados mediante 20 entrevistas individuais presenciais semiestruturadas com roteiro. O roteiro foi composto como recomendado por Sandberg (2000) em sua pesquisa com engenheiros de uma fábrica de automóveis e Cherman e Rocha-Pinto (2016) em sua pesquisa sobre o fenômeno de valoração do conhecimento no contexto do trabalho. Assim, na entrevista pediu-se ao sujeito selecionado relatar a experiência vivida que ilustrasse o fenômeno de sua aprendizagem cotidiana para atender o seu trabalho e a capacitação recebida para desenvolver suas competências.

Os entrevistados foram selecionados por amostragem intencional ou proposital nos termos de Patton (1990), ou seja, os sujeitos que detinham riqueza de vivência e informações a fornecer: gestores demandantes de capacitação para suas equipes e usuários da capacitação oferecida pela Educação Corporativa da empresa. Priorizaram-se os gestores lotados no Rio de Janeiro, para facilitar o agendamento das entrevistas presenciais e porque 46% dos empregados da Empresa X estão situados no Rio de Janeiro, apesar de a organização possuir unidades em todo o território brasileiro. Os dados coletados por entrevista individual presencial obtidos junto a 10 gestores e 10 empregados de 11 áreas distintas são apresentados no quadro 4.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente com os participantes conforme a disponibilidade de suas agendas, se realizaram no ambiente de trabalho em local reservado de modo a evitar interrupções. Antes do início da entrevista foi explicado o objetivo da pesquisa e entregue a cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi lido e assinado concordando em conceder a entrevista nos termos expostos no TCLE. Após a assinatura do TCLE foi solicitada autorização para gravar a entrevista. Dos 20 entrevistados, quatro não autorizaram a gravação, nesses casos a pesquisadora anotou as respostas dadas pelos entrevistados. As entrevistas duraram a todo cerca de 15 horas. Para preservar a identidade dos entrevistados e a confidencialidade dos dados, os seus nomes foram substituídos por códigos.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados por grupo, tempo de gestão e nº. de Áreas

Nome	Função	Gênero	Nível cargo	Categoria	Área da empresa	Área de formação	Idad	Temp casa (anos)	Temp gestor (anos)	Nº de áreas prévia
GESTORES										
G2	Gerente	M	superior	SR	Governança	Economia	54	23	21	8
G6	Gerente	M	superior	SR	TI	Anál. Sistemas	54	24	18	10
G8	Gerente	M	superior	SR	Comercial GC	Eng. Química	48	23	15	11
G7	Gerente	M	médio	SR	Logística	Contabilidade	47	28	15	6
G1	Gerente	M	superior	SR	Operacional	Logística	48	16	12	6
G10	Gerente	F	superior	SR	Marketing	Administração	40	15	11	8
G5	Gerente	F	médio	PL	Controladoria	Direito	42	16	5	8
G4	Gerente	F	superior	PL	Comercial Aut.	Marketing	44	18	5	4
G3	Gerente	M	superior	PL	Atendimento	Eng. de Produç	28	5	2	2
G9	Coordenad	F	médio	PL	Ouvidoria	Des. Industrial	40	15	0,8	4
SUBORDINADOS										
E2	Consultor	M	superior	SR	Governança	Economia	34	9,5	0	3
E9	Empreg	F	superior	JR	TI	Eng. de Softwr	46	4	0	3
E7	Empreg	F	superior	PL	Comercial GC	Eng. Química	47	14	3	7
E4	Empreg	M	superior	SR	Logística	Administração	42	15	0	2
E10	Empreg	M	superior	SR	Operacional	Eng. Química	42	15	2	12
E1	Empreg	M	superior	JR	Marketing	Eng. de Produç	34	1,5	0	3
E3	Empreg	F	médio	PL	Controladoria	Contabilidade	53	17	0	6
E8	Empreg	M	superior	PL	Comercial Aut.	Adm. e Direito	33	10	0	3
E6	Empreg	F	superior	SR	Ouvidoria	Public. e Progp	50	22	0	12
E5	Consultor	M	superior	PL	Jurídico	Direito	44	14	0	5

Fonte: Elaboração própria

4. RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE

No processo de análise das transcrições literais (perguntas e respostas) das gravações e das anotações, essas foram tabuladas, organizadas e categorizadas em uma planilha. Assim, foram lidas, interpretadas e categorizadas indutivamente mediante aproximação fenomenográfica, isoladamente e no conjunto, em três rodadas completas para rotular cada categoria, descrevê-la, articulá-las entre si. A categorização também foi discutida à luz das transcrições para validar, reduzir redundâncias e definir as categorias finais.

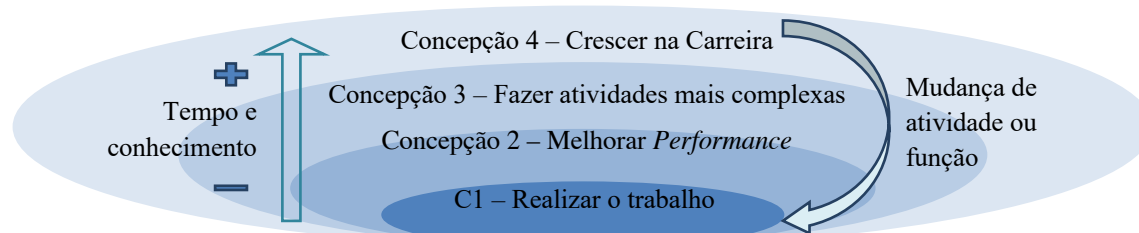
Os dados resultaram em quatro categorias descritivas, representando quatro concepções desenvolvidas pelos entrevistados em decorrência de sua vivência laboral assim, como foi possível detalhar as variações e dimensões das concepção sobre o fenômeno pesquisado, isto é, quatro significados atribuídos pelos indivíduos ao fenômeno por eles vivenciado, o de capacitação recebida e desenvolvimento no cotidiano de suas competências profissionais que cabe fornecer às áreas de gestão de desempenho e educação corporativa na empresa X.

Foram entrevistados 10 gestores (avaliadores), 10 empregados (avaliados), cujas idades dos gestores variavam entre 54 e 28 anos, enquanto as dos empregados não gestores entre 46 e 34. Quanto à categoria dos entrevistados, dos 20 empregados, 10 são seniores, 8 plenos e 2 júniores, ou seja, se distinguem principalmente pelo tempo de casa onde os seniores possuem mais tempo e ou maior capacidade para realizar atividades de maior complexidade do que os plenos e os júniores. As onze áreas representadas pelos entrevistados constam no quadro 3, as áreas de formação dos gestores são diversas e o tempo de casa varia de 28 a 5 anos entre os gestores, e entre 22 e 1,5 anos os empregados não gestores. Os gestores detêm experiência gerencial entre 21 anos e 8 meses. Destaca-se que na empresa estimula-se expor os empregados a atuar em diversas áreas. Dentre os gestores G8 atuou em 11 áreas antes de atuar na área comercial Grandes Clientes. Por sua vez, os empregados E10 e E6 atuaram em doze áreas previamente às suas áreas no momento da entrevista: operacional e ouvidoria, respectivamente.

As quatro categorias ou concepções evidenciadas se revelaram na interação com o contexto de atuação do empregado e apresentaram uma relação hierárquica pela qual cada concepção mais específica está contida pela imediatamente posterior mais ampla. Tal hierarquia diz respeito tanto à abrangência quanto à complexidade de cada uma das concepções (MARTON; BOOTH,1997). Essas quatro concepções representam ciclos de desenvolvimento em crescimento incremental, ou seja, à medida que o indivíduo muda de área e atividade ou

função na companhia, ele percorre de novo as quatro concepções. Por outro lado, a menor vivência resultou na concepção 1 (C1) e a maior vivência se revelou na concepção 4, como consta na figura 1.

Figura 1: Categorias descritivas, ou concepções decorrentes da vivência



Fonte: elaboração própria com base na análise indutiva das entrevistas

Mediante as quatro concepções reveladas, decorrentes da vivência no cotidiano laboral, é possível responder que o desenvolvimento de competências profissionais para os indivíduos entrevistados abrange desde a realização do trabalho (C1) até crescimento na carreira (C4), e reconhecem que foi alcançado mediante capacitação fornecida pela companhia, com base na avaliação de desempenho que recebeu e o aprendido no cotidiano.

Sob a **1ª concepção** o desenvolvimento de competências assume uma perspectiva de curto prazo e é vista como uma forma de fazer com que o empregado saiba o quê e por que faz em convergência com Fleury e Fleury (2001), e assim ele é capaz de decidir o que precisa ser feito para atingir os resultados esperados com o seu trabalho. Sob a **2ª concepção**, o empregado assume perspectiva de médio prazo e considera que desenvolver competências é meio para melhorar a qualidade do trabalho realizado, à medida que busca otimizar tempo, seus recursos internos e formas mais eficientes e eficazes para realizar as atividades, ou seja, está relacionada à capacidade do indivíduo em solucionar problemas no sentido de Silva e Ruas (2016). Sob a **3ª concepção** desde uma perspectiva de médio a longo prazo, o desenvolvimento de competências significa uma forma de tornar as pessoas capazes de fazer trabalhos com graus de complexidade cada vez maiores. Por fim, na **4ª concepção** desenvolver competência significa deixar o indivíduo preparado para atender desafios além dos enfrentados no cargo que ocupa, assume uma perspectiva de longo prazo pela qual o próprio empregado é o condutor de sua carreira. Portanto, as quatro concepções coincidem com Silva e Ruas (2016) sobre o desenvolvimento de competência tornar o indivíduo melhor no que ele faz e ser assim reconhecido pelo coletivo.

Associadas a cada concepção foram identificadas sete dimensões explicativas: (1) Papel do gestor; (2) *Feedback*; (3) Capacitações e Treinamentos; (4) Aprendizado; (5) Colaboração; (6) Criação de Valor e (7) Negociação.

A 1ª dimensão **papel do gestor**, neste processo de desenvolvimento de competências profissionais, o gestor tem a função de orientar os esforços e indicar a seu gerenciado como agir para desenvolver as competências necessárias e conseguir alcançar seus objetivos. Nesse sentido foi revelado que os entrevistados percebem que esses gestores utilizam a gestão de desempenho como ferramenta, como sugerem Brandão e Guimarães (2001). Entretanto, observou-se maior enfoque na avaliação das metas individuais e corporativas do que sobre a avaliação das competências desenvolvidas.

A 2ª dimensão **feedback** emergiu como um indicativo de que com a sua utilização o processo de GD se torna mais efetivo, pois o diálogo entre gestor e empregado efetivamente é percebido estimulando melhoria do desempenho e auxiliando o desenvolvimento e preparo das pessoas para o futuro da organização, como destacou Dutra (2014). O *feedback*, mesmo percebido pouco utilizadoⁱ na Empresa X, é considerado uma solução para os problemas relativos à AD, já que o *feedback* fornecido busca melhorar o desempenho individual e grupal,

desenvolver habilidades, explicitar expectativas, melhorar a comunicação, aprimorar o relacionamento gestor-empregado, como destacam Wood Jr e Picarelli (1999).

Destarte, a gestão do desempenho – GD vivenciada na empresa parece auxiliar na definição do que precisa ser feito e para alocar as pessoas nos setores onde apresentam competência para desempenhar o que é esperado. Por exemplo, E10 revelou que o seu gestor estimula o seu desenvolvimento por meio de conversações, e considera que na Empresa X os gestores são mais operacionais do que gerenciais, deixando dessa forma de observar o que seus liderados estão fazendo e de obter insumos para direcioná-los em suas atividades. Ilustrando:

Acho que basicamente é conversa, eu diria que o que eu percebo assim é que **muitas vezes os nossos gestores são muito operacionais**. Então, por serem muito operacionais, eles têm muito o que fazer, eles **fazem tarefas que poderiam ser feitas pelos subordinados** [...] ao fazer isso, **deixa** de observar, de ser o gestor, **de ser um cara de fora que direciona o trabalho de todo mundo**. (E10, operacional, 15 anos de casa).

O relato acima de E10 indica que a capacitação dos gestores para a condução adequada desse processo é vista como mais importante do que o instrumento de AD, tal como recomendaram Ré e Ré (2010). No relato acima percebe-se a necessidade de dar orientação aos gestores para uma atuação gerencial menos operacional, e consigam assim observar e orientar seus liderados. O que evidencia a 3ª dimensão explicativa, **capacitação e treinamento**, a qual tem por objetivo desenvolver as pessoas em conformidade com as estratégias da organização (VIEIRA; FRANCISCO, 2012). Portanto, é papel da EC da Empresa X auxiliar os gestores a conduzirem melhor o processo de gestão de desempenho, de modo que tenham a capacidade de mapear as competências existentes e identificar as competências necessárias em sua área para atingimento dos objetivos organizacionais, mapeando os *gaps* de competências requeridas dos seus gerenciados e planejando a captação ou desenvolvimento, como sugeriram Brandão e Bahry (2005) em estudo realizado sobre as implicações do modelo de gestão por competências para o setor público.

Na empresa X, segundo os entrevistados, os gestores observam se o empregado fez melhoria em suas metas e como essa melhoria contribuiu para a área, e então julgam se o empregado superou ou não o resultado da meta. Nesse aspecto a AD constitui o meio pelo qual o gestor busca melhoria do desempenho individual e grupal (WOOD JR; PICARELLI, 1999). Assim, a busca por melhoria e novas formas de realizar o trabalho caracteriza a aprendizagem como um processo de detecção e correção de erro, já que se parte da verificação de como o trabalho está sendo feito para identificar o que se precisa fazer para melhorá-lo. O que dá destaque à 4ª dimensão explicativa **aprendizado**. O **aprendizado** se mostrou presente nos níveis individual, de grupo, organizacional e interáreas. Para desenvolverem suas competências as pessoas no dia a dia pesquisam na internet, consultam outras pessoas para ter condições de realizar o trabalho designado a elas. Também ocorre pela participação dos empregados em treinamentos e pela troca de experiência entre os indivíduos quando são indicados a participarem de grupos de trabalho, comissões ou comitês. Assim, eles têm a oportunidade de entender como outras áreas funcionam e como os seus processos laborais estão inter-relacionados. Nesses espaços de discussão o indivíduo representa sua gerência de lotação, sendo responsável por interagir com os representantes de outras áreas. Nesse sentido o conhecimento compartilhado seria um ponto de partida para que, em outras áreas, também desenvolvam suas competências, o que tem dado origem a um processo de aprendizagem entre áreas na organização em convergência com os estudos de Antonello (2007). Assim, o aprendizado e o conhecimento acumulados ao longo da trajetória profissional do indivíduo por ter vivenciado atividades de áreas distintas é visto, pelos entrevistados, como uma oportunidade de se promover entre os empregados uma troca de conhecimentos e aprendizagem organizacional, já que, quando uma pessoa troca de área, leva os conhecimentos adquiridos na área anterior para a nova área e os compartilha com a nova equipe, propiciando as pessoas a terem uma visão ampliada de como as diferentes áreas da companhia funcionam e como integrar esses processos.

De forma complementar, a 5ª dimensão **colaboração** está presente nas relações sociais entre gestor e empregado, indivíduos de uma mesma equipe ou de áreas distintas. Essas interações têm ocorrido, porque os gestores colocam os empregados para trabalharem em conjunto na busca de objetivos comuns visando tornar a equipe mais unida e forte, capaz de entregas com melhores resultados. A atuação dos gestores converge com a recomendação de Marsick e Watkins (2003) ao reconhecer que, quando as pessoas interagem entre si, são efetivamente capazes de trabalhar em um conjunto de diferentes situações. Essa dinâmica de colaboração se legitima pela complementariedade das competências e o *know-how* dos indivíduos que são acumulados pela troca de experiências entre os membros da equipe, o que também possibilita o desenvolvimento de competências não só de um indivíduo, mas de toda a equipe, coadunando com Zarifian, (2001), Frohm (2002) e Michaux (2005; 2011). Para esses autores as competências coletivas resultam da troca de experiências, interação e compartilhamento entre indivíduos e grupos. A 6ª dimensão explicativa **criação de valor** é percebida quando na organização se atingem seus objetivos estratégicos, se apresenta o desempenho financeiro esperado e quando as pessoas na organização conseguem perceber quanto o trabalho delas contribui para que esses objetivos organizacionais tenham sido atingidos. Neste sentido, quando membros de uma organização compartilham do mesmo propósito esses tendem a contribuir para que o grupo tenha um desempenho eficaz (SCHEIN, 2009). Na Empresa X o desempenho é reconhecido e recompensado para ressaltar como o resultado do trabalho individual contribuiu ao coletivo. A 7ª dimensão explicativa **negociação** está presente no processo de construção e estabelecimento de metas, que é o meio utilizado por gestores e empregados para definir: (i) quais critérios serão levados em conta na hora da AD do empregado, ou seja, o que será considerado para medir o trabalho realizado; (ii) quando gestor e empregado combinam condições e recursos necessários a implementação de uma melhoria; (iii) critérios entre os gestores para selecionar qual empregado será reconhecido, pois o percentual de verba disponível para avanço de nível e promoção na carreira não é suficiente para contemplar todas as pessoas que se destacaram, por isso se define o número de pessoas conforme a verba disponível; e (iv) os acordos firmados entre gestor e empregado para facilitar o autodesenvolvimento do empregado.

Na empresa X, apesar de os treinamentos serem utilizados para melhorar as atividades dos empregados, segundo E2, não se percebe uma vinculação direta entre os treinamentos necessários e as metas anuais dos empregados. Por isso, ele sugeriu à área de EC utilizar as metas dos empregados como insumo para elaborar um plano customizado para as ações de aprendizagem. E2 acredita que com essa ação o plano de treinamento teria um melhor resultado. Essa solução ajudaria a vincular a aprendizagem aos objetivos estratégicos (SILVA *et. al.*, 2016), já que as metas seriam elaboradas se desdobrando das estratégias da organização.

Já os entrevistados G2 e G9 relataram que a área de EC poderia utilizar mais os próprios empregados para fazer treinamentos internos. G2 citou que, no passado, quando ele ainda era professor da UFF, dava aula de análise econômica dentro da companhia para os diretores das empresas coligadas. E, assim como ele, na Empresa X há muitos empregados bem capacitados, pelo qual caberia utilizá-los como instrutores internos para ministrar treinamentos, o que poderia se tornar uma rotina. A partir desses relatos se percebe a necessidade da EC da Empresa X rever a forma paralela, ao invés de integrada, com que a GD e a EC têm atuado.

Nesse sentido, para uma atuação estratégica da EC, parece pertinente na empresa X aplicar os cinco princípios propostos por Goulart e Pessoa (2009), já detalhados no quadro 3.

Atendendo ao objetivo final dessa pesquisa, qual seja, elaborar diretrizes para promover aprendizagem organizacional na Empresa X, integrando os resultados das avaliações de desempenho dos empregados e as ações da área de treinamento aos objetivos estratégicos institucionais, considerando a perspectiva dos empregados que vivenciam os processos de gestão de desempenho e de educação corporativa enquanto desenvolvem suas competências

profissionais no cotidiano laboral, respondesse que com base na análise dos depoimentos e nos documentos oficiais disponibilizados da Empresa X, deduz-se que: a elaboração de um plano consolidado, que considere as 4 concepções evidenciadas e os planos de desenvolvimento individuais dos empregados como insumo para a EC, permitirá formatar soluções de aprendizagem aderentes aos *gaps* individuais mapeados, bem como que os gestores possam direcionar o autodesenvolvimento do empregado do simples ao complexo e do curto prazo ao longo prazo. Cada uma das concepções requer medidas distintas a serem adotadas tanto pelo gestor quanto pela área de EC da companhia, conforme se apresenta a seguir.

Especificamente, para fomentar o desenvolvimento dos liderados com base nas concepções por eles desenvolvidas, caberia aos gestores adotarem ações indicadas no quadro 4 e caberia a área de EC estruturar a capacitação gerencial para gestores nesse sentido.

Quadro 4: Ações do gestor para propiciar desenvolvimento do empregado, por concepção

Ações que caberia a cada Gestor fornecer	C1 - realizar o trabalho	C2 - melhorar <i>performance</i>	C3 - fazer atividades mais complexas	C4 - crescer na carreira
Autoinstrução	X	X	X	X
Orientar na resolução de problemas	X	X	X	X
Indicar capacitações e treinamentos	X	X	X	X
<i>Feedback</i>	X	X	X	X
Indicar os <i>gaps</i> de competências	X	X	X	X
Facilitar a troca de experiências		X	X	X
Grupos de trabalho		X	X	X
<i>Benchmarking</i>		X	X	X
Comissões ou comitês			X	X
Novos desafios e atividades			X	X
Orientações sobre carreira				X

Fonte: Elaboração própria (2019)

Listam-se no quadro 5 as dez diretrizes que aqui se propõem para a elaboração do plano de desenvolvimento corporativo e do Plano de Desenvolvimento Individual dos empregados:

Quadro 5 - Diretrizes para integrar GD e EC

a) Partir do desdobramento das estratégias da companhia e, com o auxílio da GD vigente, os gestores em conjunto com os empregados identificar as metas que serão atribuídas e acompanhadas ao longo do ano.	g) Adequar, na Educação Corporativa, a aplicação de estratégias de aprendizagem e níveis de conhecimentos específicos após o recebimento do PDI, reconhecendo que as concepções identificadas apresentam variações de significados para os usuários da EC. Para tanto, caberia à Educação Corporativa adequar sua oferta de soluções de aprendizagem, como se detalha no quadro 6.
b) Definir as metas e desafios, e gestor e empregado identificam competências necessárias à consecução dos objetivos e conversam sobre possibilidades de carreira para o empregado.	h) Mapear, com formulários específicos a serem criados e preenchidos pelos demandantes, os formatos de aprendizagem que apresentem mais facilidade de aprender, considerando o grau de conhecimento que eles manifestem sobre os assuntos, para adequar o formato e o conteúdo específicos. Um mapeamento prévio tornaria a solução de capacitação adotada mais aderente à necessidade do demandante, haja vista que, para os entrevistados, o modelo vigente utilizado na EC não faz essa verificação.
c) Elaborar juntos, o empregado com o gestor, após identificar os <i>gaps</i> das competências individuais e necessidades de aprofundar ou de obter novo conhecimento, o seu próprio PDI com nível de conhecimento requerido e estratégia de aprendizagem pertinente.	i) Criar programas específicos correspondentes à experiência e nível gerencial de cada Gestor.
d) Verificar, após elaborar o PDI, empregado com auxílio do gestor, se há material sobre as demandas inseridas no PDI e se há pessoas na companhia capazes de compartilhar esses conhecimentos.	j) Utilizar o resultado dos <i>gaps</i> das avaliações das competências requeridas dos empregados para avaliar se, na organização ou em uma área específica, há necessidade de se priorizar o desenvolvimento de uma determinada competência requerida que não estiver evidenciada.
e) Acionar a EC para formatar uma solução de aprendizagem apenas se o gestor ou o empregado não encontrarem uma solução interna aplicável.	
f) Avaliar, após um curso realizado, se a solução adotada foi efetiva, aferindo quanto o empregado conseguiu avançar em suas competências, e então retroalimentar os processos de GD e EC, provocando assim um ciclo de troca de informações entre ambos os processos.	

Fonte: Elaboração própria (2019)

Adotar múltiplas estratégias de educação corporativa auxiliaria a EC na promoção da aprendizagem nos níveis individual, grupo e organizacional, pois, conforme destacado por Moscardini e Zanela Klein (2015), apesar de as estratégias voltadas para o nível individual – tais como a autoinstrução ou a exposição – serem menos complexas, elas apresentam pouco potencial para colaborar com a aprendizagem de grupo e organizacional. Por isso sugere-se à EC adequar sua oferta de soluções de aprendizagem, como se detalha no quadro 6, sendo as

estratégias de menor a maior complexidade conforme o nível da concepção. Porque, sendo corretamente aplicadas, as estratégias têm não só alto impacto na aprendizagem, como também potencial de gerar resultados práticos para os indivíduos e negócio, como mencionado por Moscardini e Zanela Klein (2015).

Quadro 6: Atuação Educação Corporativa, por concepção identificada

Concepção	Foco do Aprendizado	Atuação da EC	Estratégias de aprendizagem sugeridas
C1 - realizar o trabalho	atividade	Ofertar soluções de aprendizagem que visem aquisição de conhecimentos e competências necessárias à execução das atividades do aprendiz: procedimentos, sistemas e conhecimentos técnicos.	TLT; EAD; Aulas expositivas; Autoinstrução
C2 - melhorar performance	melhoria e otimização de processos e atividades	Ofertar soluções de aprendizagem de ferramentas e técnicas de melhoria contínua, otimização de processos e métodos ágeis.	Grupos de discussão; <i>Workshops</i> ou oficinas de trabalho; Aprendizagem baseada em problemas; EAD; <i>Benchmarking</i> ; Autoinstrução;
C3 - fazer atividades mais complexas	capacidade de executar atividades complexas e se tornar referência	Ofertar soluções de aprendizagem com conteúdos mais específicos e de maior profundidade, levando em consideração o conhecimento prévio que a pessoa a ser capacitada tem do assunto.	Participação em projetos; Comunidades de Prática; Estudo de caso; Autoinstrução
C4 - crescer na carreira	carreira	Ofertar treinamentos específicos alusivos às competências requeridas para as diversas posições da companhia, de modo que os empregados percebam em quais precisam se desenvolver para ocupar uma determinada posição em qualquer área da companhia, e assim se prepararem para uma carreira de longo prazo.	<i>Coaching e Mentoring</i> ; <i>Job rotation</i> ; Autoinstrução

Fonte: Elaboração própria (2019)

Outro ponto a considerar é a disponibilização dessas estratégias de educação em trilhas de aprendizagem vinculadas às competências que, na organização, se considera que contribuem para concretizar seus objetivos estratégicos. A adoção de trilhas de aprendizagem tenderia a promover o protagonismo por permitir uma atuação mais autônoma dos indivíduos da empresa.

Nesse formato cada indivíduo se tornaria responsável pelo desenvolvimento de suas competências de acordo com suas necessidades, seja para melhorar o próprio desempenho ou segundo suas pretensões de carreira. Assim, a EC teria o papel de promover, incentivar e apoiar as iniciativas individuais de seus usuários, oferecendo-lhes múltiplas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, coadunando com Freitas e Brandão (2005) que concluíram, em seu estudo, que a utilização de trilhas de aprendizagem ajusta-se melhor à lógica do desenvolvimento de competências, porque além de considerar as expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados, também considera os ritmos e estilos de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais desses.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa elaborou diretrizes para promover aprendizagem organizacional na Empresa X, integrando os resultados das avaliações de desempenho dos empregados e as ações da área de treinamento aos objetivos estratégicos institucionais, considerando a perspectiva dos empregados que vivenciam os processos de gestão de desempenho e de educação corporativa enquanto desenvolvem suas competências profissionais no cotidiano laboral.

Com a análise qualitativa indutiva dos dados coletados foram identificadas quatro concepções acerca do fenômeno de desenvolver competências desenvolvidas mediante a experiência laboral na companhia, a capacitação ofertada e a gestão de desempenho vivenciadas desde a perspectiva dos entrevistados: (i) C1 - tornar o indivíduo capaz de **realizar o seu trabalho** com autonomia; (ii) C2 - tornar o indivíduo capaz de identificar, realizar melhorias e otimizar processos e atividades em busca da eficiência **melhorando sua performance**; (iii) C3 - tornar o indivíduo capaz de **realizar atividades cada vez mais complexas** e tornar-se referência em um determinado processo ou atividade (iv) C4 - tornar o indivíduo capaz de assumir desafios além dos enfrentados no cargo que ocupa, e o próprio empregado **conduzir o crescimento de sua carreira**.

Caberia à EC avançar da atuação operacional para uma atuação mais estratégica e proativa, ofertar soluções de aprendizagem com foco em desenvolver as competências necessárias aos empregados, com soluções de aprendizagem específicas e pertinentes de acordo com o nível de desenvolvimento ou experiência de cada empregado, seu usuário.

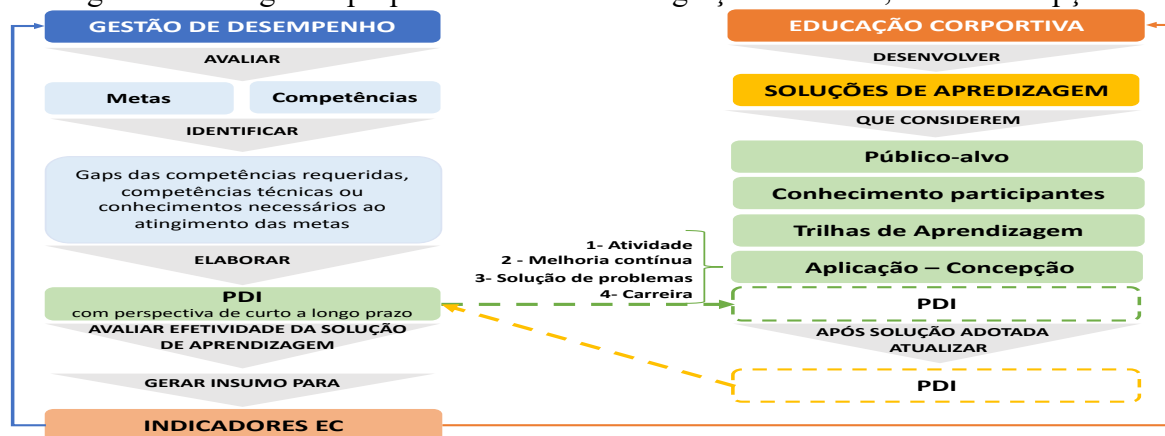
Nesse sentido, a EC se tornaria uma área facilitadora do protagonismo do empregado, quem se tornaria responsável por criar um plano de desempenho individual com base nos descritores fornecidos pela organização que divulgaria suas estratégias e os insumos coletados pela área de gestão de desempenho. Com essas informações o empregado teria autonomia de escolher soluções de aprendizagem aderentes aos seus anseios profissionais e pessoais, disponibilizadas em trilhas de aprendizagem gerenciadas pela EC.

Para tanto, ao desenhar e fornecer suas ações de aprendizagem para gestores e empregados a EC, recomenda-se: (i) priorizar treinamentos com foco na troca de experiências; (ii) aumentar os treinamentos com simulação de casos reais; (iii) definir trilhas de aprendizagem com foco nas competências essenciais ou *core competencies* da organização e na carreira do indivíduo, (iv) estimular mais a troca de experiências informais por meio de grupos de discussão, (v) continuar a incentivar os empregados a serem protagonistas do seu próprio aprendizado fornecendo-lhes conteúdos de capacitação alinhados às competências que a AD identifica e as que a organização objetiva desenvolver, e (vi) fornecer soluções de aprendizagem aos gestores com foco no alinhamento às práticas de aprendizagem coletiva na gestão de pessoas por competências.

Para o levantamento de necessidades de desenvolvimento de competências aos gestores se recomenda partir das metas dos empregados, isto é, associar a cada meta uma competência ou conhecimento que caberá ao empregado desenvolver pois facilitaria o atingimento do resultado dele esperado. Ainda, a capacitação de gestores na avaliação de desempenho por competências caberia à EC também, integrando continuamente os resultados da GD. Também se recomenda viabilizar condições físicas e conciliar o tempo de trabalho do empregado com o tempo para que realize as atividades de aprendizagem fornecidas na companhia.

Assim, com base nos dados coletados no campo, das entrevistas, do levantamento documental e da observação participante, pode-se responder que a utilização das diretrizes e os planos de desenvolvimento individuais dos empregados, como aqui detalhado, servirão de insumo para que a área de Educação Corporativa por sua vez, customize soluções de aprendizagem aderentes aos *gaps* individuais mapeados de modo que os gestores possam direcionar o autodesenvolvimento do empregado promovendo a integração dos processos de avaliação individual da área de gestão de desempenho com os processos de oferta de capacitação da área de educação corporativa, conforme ilustra-se no fluxograma da figura 2.

Figura 2: Fluxograma proposto indicando a integração entre GD, EC e Concepções



Fonte: Elaboração própria

Na sistemática apresentada, a gestão de desempenho é utilizada para avaliar metas e competências de modo a identificar gaps de competências requeridas, competências técnicas

ou conhecimentos necessários ao atingimento das metas. A partir dessas identificações o empregado, com auxílio do gestor, elabora o seu PDI. Em paralelo a EC desenvolve soluções de aprendizagem que considerem: o público-alvo, o conhecimento prévio dos participantes, disponibilização em trilhas de aprendizagem, a aplicação do conhecimento e PDI do empregado. Após concluir uma solução de aprendizagem, o empregado atualiza o PDI para, em momento posterior, avaliar a efetividade da solução adotada e, quando essa tiver sido fornecida pela EC, informar à EC por meio de indicadores os resultados alcançados.

Dessa forma, a aprendizagem individual promovida pela EC seria capaz de (i) auxiliar no desenvolvimento de competências individuais, coletivas e organizacionais, utilizando efetivamente os insumos e direcionadores gerados pela gestão do desempenho; (ii) as capacitações ofertadas pela EC passariam a ser realizadas com base nas solicitações dos gestores e empregados, promovendo um planejamento integrado e impacto ainda inexistente.

As diretrizes propostas estão alinhadas aos objetivos estratégicos institucionais e integraram as ações da área de Gestão de Desempenho (avaliação de desempenho regular e recompensa salarial por resultados), assim como às competências individuais necessárias aos empregados, tendo em vista as competências essenciais da empresa X.

Esta pesquisa aplicada se limitou a elaborar diretrizes para promover aprendizagem organizacional da Empresa X e desenvolver competências profissionais alinhadas às avaliações de desempenho dos empregados atinente à área de GD, à oferta de capacitação da área de EC e aos objetivos estratégicos institucionais. Como implicações conceituais se destaca o uso de “concepções decorrentes da vivência” na compreensão de formas de adoção efetiva de ações em uma organização. Como implicações práticas aponta-se a integração de ações interáreas como promotora de aprendizagem coletiva.

Sugere-se para pesquisas futuras partir dos resultados aqui alcançados e: (i) avaliar a efetividade das soluções de aprendizagem da área de EC e seu impacto no desenvolvimento de competências individuais; (ii) identificar procedimentos que auxiliem os gestores na elaboração de um plano de desenvolvimento coletivo de equipe e carreira no longo prazo, considerando as concepções desenvolvidas pelos empregados e as estratégias da organização.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S. O Processo de Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências. **RBGN**, v.9, n. 25, p.39- 58, set/dez 2007.
- BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **RSP-Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE**, v.41, n.1 p.8-15, 2001.
- BRANDÃO, H. P.; ZIMMER, M. V.; PEREIRA, C. G.; MARQUES, F.; COSTA, H. V.; CARBONE, P, P.; ALMADA, V. F. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o *balanced scorecard* e a avaliação 360 graus. **Revista de Administração Pública RAP** — Rio de Janeiro v. 42, n. 5, p. 875-98, 2008.
- CINTRA, L. P.; OLIVEIRA, J. B.; BARBOSA, A. C. Q.; FRANCO, D. Recursos Humanos, Competências e Desempenho: (Im)Possível Articulação em Fundação de Minas Gerais. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte v. 16 n. 4 p. 27-44. 2017.
- CHERMAN, A.; ROCHA-PINTO, S. R. Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno. **RAC**, v. 20, n. 5, p. 630-650, 2016.
- DUTRA, J. S. **Avaliação de pessoas na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2014.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.
- FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. **Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências**. In: Anais do 29º ENANPAD. Brasília: ANPAD, 2005.
- FROHM, C. **Collective competence in an interdisciplinary project context**. Sweden:

UniTryck, 2002.

GOULART, S.; PESSOA, E. Educação corporativa como base da estratégia organizacional. In LE BOTERF, G. **De quelle concept de compétence avons-nous besoin?** In: Soins Cadres, fev./2002. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>.

MUNDIM, A. P. F. RICARDO, E. J. **Educação Corporativa fundamentos e práticas**. QualyMark, 2009, p. 95-110.

MARSICK, V. J. WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v.5, n.2 p.132-151, 2003.

MICHAUX, V. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RETOUR, D. et al. **Competências Coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 01-22.

MICHAUX, V. Compétences collectives et haute performance: apports théoriques et enjeux opérationnels. **Revue de Gestion des Ressources Humaines**, v. 58, p. 45-66, Oct./Dec. 2005.

MOSCARDINI, T.; ZANELA KLEIN, A. Estratégias de Educação Corporativa e suas Relações com os Diferentes Níveis de Aprendizagem Organizacional. **Revista de Administração da UFSM**. v.8, n.1, p. 89-102, mar. 2015.

MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. SP: Atlas. 2002.

NORDHAUG, O.; GRÖNHAUG, K. Competences as resources in firm. In: **International Journal Resources Management**, v. 5, n.1, p. 89, 1994.

PRAHALAD, C. K. Reexame de Competências. **HSM Management**, v.3, n.17, p.40-46, 1999.

RAELIN, J. A.; COGHLAN, D. Developing Managers as Learners and Researchers: Using Action Learning and Action Research. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 5, p. 670 - 689, 2006.

RÉ, C. A.; RÉ, M. A. Processos do sistema de Gestão de Pessoas. In BITENCOURT, C. e colaboradores. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2010, pp 79-100.

RETOUR, D.; KROHMER, C. A La Competence collective maillon clé de la gestion des competences. DEFELIX, C. ; KLASFERD, A. ; OIRY, E. **Nouveaux regards sur la gestion des competences**. Paris, AGH-Vuibert, 2006.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v.43 n.1, p.9-25, 2000.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e Liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, G. J.; AGOSTINO, Í. R. S.; SOUSA, S. R. O.; RONCHI C. C.; OLIVEIRA, R. D. Educação corporativa: Uma reflexão sobre a absorção, criação, disseminação e retenção de conhecimentos nas organizações. **Revista Espacios**. v. 38, n.20, p.36, 2016.

SILVA, F. M.; RUAS, R. L. Competências Coletivas: Considerações acerca de sua Formação e Desenvolvimento. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v.22,n.1, p.252-278, 2016.

TONI, K. C. W.; ALVARES, L. M. A. R. Educação Corporativa na perspectiva da Inteligência Organizacional. **Informação & Informação**, [S.l.], v.21, n.3, p.228-257, abr.2017.

VIEIRA, F. H. A.; FRANCISCO, A. C. Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso. **Prod**. v.22, n.2, p. 296-308, 2012.

WARRICK, D. D. What leaders need to know about organizational culture. **Business Horizons**, v.60, n.3, p.395-404, may-june 2017.

WOOD Jr, T.; PICARELLI F., V. **Remuneração estratégica: a nova vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

ⁱ segundo pesquisa interna realizada em 2018 sobre o processo de gestão de desempenho, 39% dos empregados declaram receber *feedback* com frequência adequada de seus gestores.