

Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: uma visão integrada

ANTÔNIO DE PÁDUA ARAUJO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)
padua6@msn.com

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA EM GESTÃO DE PESSOAS: UMA VISÃO INTEGRADA

1. INTRODUÇÃO

Novas formas de gestão de pessoas vêm sendo experimentadas pelas empresas nas últimas décadas. Quando se analisam os avanços ocorridos, observa-se que, atualmente, os temas competências profissionais e educação corporativa – objeto empírico desta pesquisa – ganharam centralidade em RH e passaram a despertar maior interesse da pesquisa acadêmica. As concepções teóricas sobre esses temas estão sendo desenvolvidas em paralelo e são relativamente recentes no contexto da gestão de pessoas. Muitas empresas têm recorrido ao conceito de competência como referencial para a gestão de RH. O propósito é deslocar o foco do cargo para o indivíduo e criar uma cultura organizacional que estimule e apoie a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma por resultados para a empresa e para as pessoas. A educação corporativa tem despertado grande interesse porque recoloca as ações de capacitação desenvolvidas pelo tradicional T&D em bases conceituais diferentes. O ponto-chave dessa abordagem é que ela foca o desenvolvimento das competências individuais e vincula os programas educacionais às estratégias e aos resultados dos negócios.

A revisão teórica indicou que é significativa a relação dinâmica entre educação corporativa e competências. Dito de outro modo, os produtos da educação corporativa são contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências profissionais. Entretanto, a apropriação dessas abordagens pelas empresas configura um processo extremamente complexo, seja pela heterogeneidade de enfoques existentes no emprego da noção de competência individual e de suas referências principais – sentido polissêmico do termo –, seja pela dificuldade que as organizações enfrentam para se desvincular dos conceitos de cargo e de T&D. Em que pese essas dificuldades, tem sido crescente o número de empresas que incorporam essas abordagens, separadamente ou de forma integrada. Fazer com que as políticas e práticas a elas associadas interajam configura um desafio a ser superado.

As questões a serem investigadas neste estudo surgem da necessidade de se compreender melhor a relação dinâmica entre educação corporativa e competências. Interroga-se: Como ocorre a contribuição da educação corporativa para o desenvolvimento das competências individuais, ao se contraporem os conceitos às políticas e práticas organizacionais? Estariam as empresas aprimorando o desenvolvimento das competências por meio da educação corporativa? Como são definidas as competências e quais as bases teóricas que sustentam esse processo? Como são estruturados os sistemas de educação corporativa e qual a sua dinâmica de funcionamento?

Para responder a essas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, junto ao Banco do Brasil S.A. (BB), à Caixa Econômica Federal (CAIXA) e ao Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), que autorizaram a divulgação dos resultados. A pesquisa resultou na elaboração de Tese de Doutorado defendida e aprovada junto a Universidade de São Paulo-USP.

Além do resumo e desta Introdução, integram este artigo: uma revisão teórica sobre os temas-objeto do estudo; a metodologia da pesquisa; as análises dos casos estudados; a proposição de um modelo conceitual integrado para orientar a apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa por empresas diversas; e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O surgimento de uma nova ambiência empresarial e o novo paradigma de RH

As décadas de 70 e 80 do século XX configuraram um importante marco histórico para as organizações, em todo o mundo. Deu-se início ao processo de globalização e a um complexo movimento de reestruturação produtiva que implicaram extraordinárias transformações no ambiente dos negócios e na dinâmica das organizações. Para enfrentar o acirramento da competição, as empresas foram compelidas a reformular estratégias e a investir na modernização de seus sistemas produtivos. A automação dos processos produtivos, os avanços sem precedentes na tecnologia da informação e sua difusão em todas as instâncias das atividades sociais e econômicas fizeram crescer, enormemente, a produtividade do trabalho humano (CASTELLS, 2002; HARVEY, 2007).

Um dos aspectos mais visíveis desse movimento de transformação organizacional é o deslocamento do trabalho como unidade dominante da produção de riqueza. A tendência que se acentua é a valorização, cada vez maior, da inteligência humana e do conhecimento aplicados aos processos produtivos. A atividade produtiva passou a se fundar mais no trabalho com elevado conteúdo de conhecimento e informação do que no trabalho rotineiro e desqualificado que prevaleceu durante o *taylorismo-fordismo*. Do ponto de vista da gestão, o foco deslocou-se do controle dos processos para o controle dos resultados e colocou-se maior responsabilidade nas mãos do trabalhador, que deixou de ser reduzido a uma dimensão secundária no sistema produtivo (CASTELLS, 2002; LACOMBE, 2005; STOREY, 2001).

De uma ótica da gestão de pessoas, esse processo de transição histórica evidenciou a natureza estratégica dos recursos humanos e questionou a rigidez dos modelos tradicionais de RH, que têm sua gênese na Administração Científica e consideram as pessoas e os investimentos a elas associados como custos a serem minimizados. Por isso, se baseiam na previsibilidade, no controle e no cargo como referencial básico para gerir a relação entre a empresa e seus empregados. Ao adotarem novas formas de organização do trabalho – baseadas em metas, resultados, responsabilidades e multifuncionalidades – as organizações passaram a valorizar as pessoas mais qualificadas, polivalentes, flexíveis, com autonomia, iniciativa e comprometidas com os objetivos estratégicos. Em contrapartida, as pessoas estão se tornando mais exigentes quanto ao que esperam receber da empresa, o que faz aumentar a complexidade das relações trabalhistas (DUTRA, 2007; RUAS, 2005).

Ampliaram-se as exigências sobre a gestão de pessoas, que precisou expandir as bases teórico-conceituais sobre as quais fundamenta suas políticas e práticas. Diversificaram-se, então, os enfoques teóricos sobre RH e começou a ser delineado um novo conjunto de abordagens no contexto de uma produção teórica mais ampla, construído à medida que se avançava nas práticas e se conhecia melhor a realidade que se pretendia mudar.

2.2 Os principais enfoques teóricos sobre gestão de pessoas

O enfoque comportamental começou a ser delineado na década de 1960, à medida que se difundiam as abordagens teóricas que discutem a importância do capital humano para o sucesso da empresa. Até então, a gestão de pessoas era realizada sob o amparo da tradicional administração de pessoal, que se concentrava exclusivamente no controle de custos e dos resultados produtivos dos empregados. O enfoque comportamental preconiza que os resultados dos negócios estão estreitamente associados aos níveis de desempenho das pessoas. Nesse sentido, o sucesso da empresa ficou mais dependente de um padrão de comportamento humano coerente com os negócios. Daí, a importância da gestão no sentido de desenvolver os comportamentos desejados nas pessoas, que devem ser promotores dos objetivos estratégicos. E diferentes estratégias demandarão diferentes comportamentos dos empregados. Assim, aspectos como o papel das lideranças, integração, motivação e satisfação das necessidades dos empregados passaram a ser mais valorizados (FISCHER, 2002; LACOMBE, 2005; SCHULER & JACKSON, 1987; WRIGHT & MacMAHAN, 1992;).

A partir da década de 1980, começou a ganhar força o enfoque estratégico que pressupõe o alinhamento da estratégia de gestão de pessoas com a estratégia corporativa – alinhamento vertical – e a integração das funções, políticas e práticas de gestão de pessoas entre si – alinhamento horizontal. Nessa perspectiva, a concepção da gestão de pessoas como uma unidade responsável por funções distintas e estanques perde sentido. Ampliou-se, assim, a abrangência da área de RH, que passou a contemplar também questões como organização do trabalho, participação nas decisões, grau de autonomia, envolvimento e comprometimento dos empregados com os objetivos estratégicos da empresa (BECKER, HUSELID & ULRICH, 2001; LEGGE, 1995).

Soma-se aos enfoques comportamental e estratégico, o enfoque de gestão de pessoas baseado em competências, que preconiza que as ações de RH, em termos de políticas e práticas, devem orientar-se para a aquisição, desenvolvimento e manutenção das competências individuais demandadas pela estratégia de negócios, para que as competências organizacionais se viabilizem. Desse modo, a lógica das competências fornece um quadro de referência único para a gestão de pessoas e funciona como um eixo direcionador de todas as suas ações. Expandiu-se o raio de atuação de RH, na medida em que a área passou a incorporar o papel de gerenciar a interface entre as competências e os comportamentos demandados pela estratégia corporativa (LACOMBE, 2005; LADO & WILSON, 1994).

Na prática esses três enfoques contribuíram para destravar o debate e redirecionar o foco das pesquisas – antes centrado nos modelos tradicionais de gestão de pessoas – agregando novos elementos de capital gerencial a RH.

2.3 A gestão por competências

2.3.1 A dimensão individual da competência

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

O fundamento teórico que sustenta a noção americana de competência individual está associado à existência de características subjacentes ao indivíduo (motivos, traços pessoais, autoimagem, papel social, conhecimentos e habilidades). Esses atributos possuem uma relação causal com um desempenho efetivo ou superior na realização de uma tarefa e podem ser avaliados a partir de um critério de referência. Segundo L. M. Spencer e S. M. Spencer (1993), a relação de causalidade existe porque, dadas as características pessoais do indivíduo, pode-se prever o seu comportamento e o seu desempenho. O desempenho efetivo refere-se àquele minimamente aceitável e o superior reporta-se a um desvio-padrão acima da *performance* média da pessoa, nível atingido por uma em cada dez.

A noção americana de competência passou, então, a ser percebida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) correlacionadas, que afeta a maior parte do trabalho associado ao cargo de uma pessoa, e que possibilita um desempenho superior. A competência humana “pode ser avaliada mediante parâmetros preestabelecidos e aprimorada por intermédio de treinamento” (PARRY, 1996, p. 50). Os conhecimentos contemplam conceitos, técnicas, teorias e metodologias que estão relacionadas ao trabalho (saber

adquirido). As habilidades configuram os conhecimentos postos em prática (saber fazer). Já as atitudes estão relacionadas aos comportamentos das pessoas, à forma como agem com seus pares, superiores e subordinados. Vários autores consideram que essa concepção foi fortemente influenciada pela lógica *taylorista-fordista*.

Com a intensificação do movimento de reestruturação produtiva e as mudanças rápidas nos padrões tecnológicos, alteraram-se, radicalmente, a natureza do trabalho, das estruturas ocupacionais e dos modelos de gestão. Cresceu o interesse – de pesquisadores e de empresas – pela noção de competência construída por autores europeus, especialmente os franceses, que busca a superação do ideário *taylorista-fordista*. O elemento novo na formulação desses autores é que eles consideram que a competência exige mais do que o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes e não se limita ao saber e nem ao saber fazer. Implica saber agir com pertinência, mobilizar e integrar recursos, saberes múltiplos e heterogêneos, saber aprender e envolver-se em um determinado contexto profissional. É a efetiva aplicação das capacidades, em situações muitas vezes imprevistas, que caracteriza a passagem para a competência.

Le Boterf (2003, p.2), um dos formuladores desse novo conceito, pontifica que “[...] Não há competência senão posta em ato. Competência só pode ser competência em situação”. Zarifian (2003), outro pesquisador francês, aponta que a competência apoia-se em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a complexidade do trabalho. Ser competente significa ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar situações novas no trabalho, ser responsável e reconhecido por isso.

No Brasil, na década de 1990, a noção americana de competências hegemonizou o pensamento acadêmico e passou a ser utilizado com frequência por empresas brasileiras. No entanto, observa-se que, atualmente, pesquisadores como Fleury e Fleury (2004), Dutra (2007), Ruas (2005), entre outros, têm contribuído para o enriquecimento conceitual e empírico da discussão, mesclando as duas abordagens.

2.3.2 A dimensão organizacional da competência

A dimensão organizacional das competências tem sua origem na abordagem da firma baseada em recursos (VBR). Na perspectiva da VBR a vantagem competitiva da empresa é função do seu portfólio de recursos humanos, financeiros, materiais, sistemas, processos, tecnologia, marca, cultura, dentre outros tangíveis e intangíveis. As competências organizacionais são construídas a partir dos recursos, e as estratégias são formuladas levando-se em conta o conjunto de recursos (MILLS, BOURNE & RICHARDS, 2002).

No início dos anos 90 do século XX, com a ampla difusão do conceito de competência essencial (*core competence*), a noção de competência organizacional ganhou relevância maior. Segundo Prahalad e Hamel (2000), uma competência é considerada essencial quando adiciona valor ao negócio, no longo prazo, é única, difícil de imitar e constitui a base para a entrada em novos mercados. A empresa possui um conjunto de competências organizacionais e, dentre estas, apenas algumas podem ser consideradas competências essenciais. São estas que diferenciam a empresa de suas concorrentes e lhe asseguram vantagem competitiva sustentável. Esse conceito passou, então, a constituir a principal referência teórica para a dimensão organizacional da competência.

As competências organizacionais devem ser traduzidas nas competências que as pessoas devem ter, e ambas as dimensões de competências precisam estar alinhadas com a estratégia competitiva da empresa.

2.4 A educação corporativa

2.4.1 O contexto de surgimento

As mudanças rápidas nos padrões tecnológicos e o aumento da complexidade do trabalho fizeram crescer a demanda por pessoas com capacidades cognitivas mais apuradas e, por isso, a educação tem sido percebida como um dos bens sociais mais disputados, com grande valor utilitário para se alcançar o bem-estar social e coletivo. Aumentou a crença das pessoas de que, para prosperarem materialmente e ganharem mobilidade social, dependem, cada vez mais, da sua capacidade de adquirir e renovar conhecimentos. Apesar dessas evidências, os Estados nacionais, por meio de seus sistemas formais de ensino, não conseguem preparar a força de trabalho no nível de prontidão requerido pelas organizações.

De um modo geral, os adultos estão ingressando no mercado de trabalho sem as competências exigidas pelos negócios empresariais. Em razão disso, as organizações precisam complementar a formação escolar e comprometer-se com o desenvolvimento das competências dos empregados. Como corolário, o aprendizado tem se tornado, cada vez mais, função do trabalho. Davis e Botkin (1994) afirmam que a educação propiciada pelas empresas deverá, nas próximas décadas, tornar-se a principal fonte de aquisição de conhecimento com valor utilitário para o setor empresarial.

Para manter uma força de trabalho com elevado potencial de agregação de valor, muitas organizações têm investido no aprimoramento ou, até mesmo, na reinvenção da tradicional função de T&D. As empresas passaram a valorizar mais os programas ofertados pelas instituições de ensino superior, sejam os cursos genéricos orientados para a formação profissional, sejam os cursos de graduação e pós-graduação, especialmente os que se enquadram na categoria de *Master of Business Administration* – MBA. No entanto, estudos revelam que a educação profissional, articulada por meio de parcerias entre empresas e universidades, ainda tem muito que evoluir e as empresas não estão totalmente satisfeitas com os programas ofertados (ALPERSTEDT, 2001; READY, VICERE & WHITE, 1993; VICERE, 1990).

Para exercer um controle mais efetivo sobre o processo de aprendizagem e vincular as ações de capacitação às necessidades estratégicas dos negócios, muitas organizações têm investido na criação de suas próprias instituições de ensino. É nesse contexto que surgem as chamadas “universidades corporativas”. O termo “universidade” tem sido empregado para expressar a preocupação de sistematizar a aprendizagem e a educação profissional de forma semelhante ao que fazem as universidades tradicionais (ALPERSTEDT, 2001; MEISTER, 2005).

2.4.2 Uma nova dinâmica de aprendizagem

Na instância empresarial a educação corporativa surgiu como uma alternativa ao tradicional modelo de T&D e configura uma nova dinâmica de aprendizagem contínua, vinculada às demandas estratégicas da empresa. Tem por objetivo desenvolver, em colaboradores de todos os níveis, as competências alinhadas às estratégias de negócios, para que a empresa possa operar, com sucesso, em mercados de alta competitividade. O termo “educação” é utilizado para denotar um caráter mais genérico no que se refere à formação. O emprego da palavra “corporativa” deriva do fato de que as ações educacionais estão atreladas a organizações cujos negócios essenciais não resultam da prestação de serviços de educação (ALLEN, 2007; ALPERSTEDT, 2001; EBOLI, 2004; MEISTER, 2005).

Meister (2005) sumariza as principais diferenças entre treinamento e educação corporativa. O treinamento enfatiza a atualização das qualificações prescritas para um cargo, via de regra, sem qualquer vinculação com as estratégias de negócios. A premissa é a de que, à medida que

a empresa disponibiliza conhecimentos, por meio de ações incrementais de capacitação para grupos específicos de empregados, estes adquirem novas qualificações e, em decorrência, melhoram o desempenho. Os programas, geralmente, são ministrados em sala de aula e na forma de eventos únicos. Logo, na perspectiva do T&D tradicional, a aprendizagem é algo que tem começo e fim, ou seja, concluído o treinamento, o aluno para de aprender.

A educação corporativa, por sua vez, promove a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar e focaliza o desenvolvimento das competências requeridas pelos negócios. Os eventos deixam de ocorrer de forma isolada, e passam a ser respaldados pela lógica da aprendizagem contínua, em que os empregados são encorajados a lutar para adquirir novas competências durante toda a sua carreira. O objetivo é melhorar o desempenho de todos os empregados e não somente de gestores e/ou técnicos, para quem, normalmente, as ações de T&D são direcionadas. Ademais, as ações de capacitação não ficam adstritas aos empregados.

Por definição, a educação corporativa pressupõe que a empresa deve adotar a abordagem de competência para articular e integrar as políticas e práticas de RH. As competências organizacionais devem ser desdobradas nas competências individuais demandadas pela estratégia corporativa. Com base nesse conjunto de competências serão definidas as soluções de aprendizagem, incluindo as ações educacionais e as metodologias didáticas apropriadas.

No Brasil, as primeiras experiências com educação corporativa, surgiram no início da década de 1990. Atualmente, o interesse pela educação corporativa não se restringe mais às grandes corporações.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, foi realizada nas empresas Banco do Brasil S.A (BB), Caixa Econômica Federal (CAIXA) e Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), integrantes da Administração Pública Federal. Todas elas possuem uma área de gestão de pessoas que opera em nível estratégico e incorporaram as abordagens de competências e educação corporativa há mais de cinco anos, tempo suficiente para que se busquem evidências empíricas sobre a relação dinâmica que se estabelece entre as duas abordagens.

O fato de os três casos recaírem sobre empresas públicas pode elevar o potencial heurístico do estudo. Isto porque, como se sabe, as pesquisas em administração pública não têm despertado a atenção do mundo acadêmico. Daí porque elas são raras. No entanto, desde as décadas de 1970/80, no mundo inteiro, a administração pública vem sendo referenciada por teorias e tecnologias organizacionais e de gestão empregadas pelas empresas de mercado, como é o caso das organizações que foram pesquisadas. Nos últimos anos, elas têm se apropriado de ferramentas e instrumentos inovadores de gestão, adaptando-os às suas particularidades.

Para orientar a pesquisa de campo, no que concerne à coleta e à análise dos dados, definidos os seguintes pressupostos: (i) os temas competências e educação corporativa precisam ser analisados de forma integrada com o processo estratégico e com o sistema de gestão de pessoas da empresa; (ii) quanto mais sistematizados e formalizados forem o processo estratégico e as políticas e práticas relacionadas a estes temas, maior será a possibilidade de alinhamento deles entre si e com a estratégia corporativa; (iii) por sistematização e formalização considerou-se a forma como a estratégia corporativa e as políticas e práticas de RH são explicitadas, divulgadas e incorporadas aos processos e decisões da empresa; (iv) quanto ao alinhamento, levou-se em conta o modo como a educação corporativa dialoga com a gestão por competências, além do grau com que a estratégia corporativa atua como ponto de partida para a formulação das políticas e práticas relacionadas a RH, especialmente, no que se refere a competências e à educação corporativa.

Os dados primários foram coletados por meio de 28 entrevistas estruturadas realizadas, durante um período de 12 meses, com os principais gerentes corporativos responsáveis pelas áreas objeto do estudo. Para complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, foram coletados dados secundários mediante consulta a documentos internos disponibilizados pelas empresas pesquisadas. Nesses documentos estão incluídos planos, relatórios de gestão, apresentações institucionais, inventários de competências, normativos, *folders* e publicações internas e externas, páginas na Internet, entre outros.

Foi submetido aos procedimentos da análise de conteúdo o conjunto de dados – primários e secundários – que constituiu o *corpus* da análise. O material foi classificado segundo pressupostos assumidos, que foram considerados como categorias analíticas. Optou-se pela análise de exploração direta, de ordem representativa e qualitativa. Ou seja, as informações coletadas foram tratadas tal como apareceram – senso aparente da comunicação –, tomando-se por base a presença ou ausência das características consideradas relevantes para as categorias analíticas, e não da sua frequência (BARDIN, 2007).

4. SÍNTESE DOS RESULTADOS

4.1 Sobre o processo estratégico

Nas três empresas pesquisadas, o processo estratégico está estruturado e formalizado, com papéis e responsabilidades bem definidas. Há envolvimento das lideranças e mecanismos de participação dos empregados na formulação dos direcionadores estratégicos (missão, valores, visão de futuro, objetivos estratégicos e planos), variando a intensidade com que isso ocorre. Existe um esforço sistematizado de disseminação e internalização desses direcionadores, utilizando-se diversos instrumentos, tais como publicações internas, materiais explicativos, ações educacionais, vídeos e outras formas de divulgação. Essas orientações estão fortemente presentes no discurso institucional de todos os gerentes entrevistados e nos documentos internos disponibilizados para consulta.

A memória organizacional recente dessas empresas registra que tiveram que processar mudanças internas de larga escala para ajustarem-se aos efeitos de crises econômicas, políticas e institucionais e, também, pela exigência de maior competitividade nos mercados em que atuam. Essas transformações exigiram a redefinição das estratégias corporativas, além de reestruturações organizacionais e administrativas, para que pudessem focar suas ações nos novos direcionamentos estratégicos.

Quanto ao processo estratégico, por estar bem sistematizado, formalizado e internalizado, as três empresas pesquisadas dispõem de um contexto favorável à apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa. Isso porque a estratégia corporativa é o ponto de partida para a identificação das competências profissionais e para o desenvolvimento das ações de educação corporativa.

4.2 Sobre a gestão de pessoas

Foi possível constatar que o caráter estratégico de RH é bastante evidenciado nos três casos estudados. No BB e na CAIXA, a função de RH assume o *status* de vice-presidência de gestão de pessoas. No SERPRO, a área de RH está inserida na estrutura da Diretoria de Administração e integra o grupo de órgãos que compõem a alta liderança. Nas três empresas, os executivos de RH participam dos diversos comitês e etapas que integram o processo estratégico. Nestas condições, há fortes indícios de que a visão de RH influencia as decisões sobre os negócios das empresas.

O alinhamento da função de RH à estratégia corporativa ocorre na integração do seu planejamento ao processo de planejamento estratégico de cada empresa. As áreas de RH desenvolvem um esforço sistemático e continuado na busca da estruturação e da integração horizontal, das funções de RH entre si, e da integração vertical entre as políticas corporativas e as políticas de RH.

Enquanto função organizacional, a gestão de pessoas, nas três empresas, tem participação obrigatória e permanente nas transformações organizacionais. A julgar pelos depoimentos dos gerentes e pelos documentos consultados, esse envolvimento estaria mais próximo do que Fischer (2002) denomina de “atuação em parceria”, em que a área de RH é sempre chamada a contribuir, influenciando as decisões e adaptando seus instrumentos e/ou ferramentas de gestão aos novos processos. Observou-se se que as três organizações têm conferido uma grande prioridade ao processo de desenvolvimento dos empregados, manifestada pelo esforço sistemático para articular internamente as demais funções de RH em torno de uma perspectiva de desenvolvimento humano e profissional. A responsabilidade compartilhada das pessoas e dos gestores pelo desenvolvimento profissional e pela educação tem sido acentuada.

As organizações estudadas utilizam um número grande e diversificado de processos e instrumentos característicos da cultura de gestão estratégica de RH. Há evidências de ligação formal entre a estratégia corporativa e as diretrizes de RH. A intensidade dessa ligação é variada e depende da história particular de cada organização. Estas condições criam um contexto favorável à apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa, uma vez que as ações derivadas de ambas precisam estar também alinhadas com a estratégia corporativa e com a estratégia de RH.

4.3 Sobre a gestão por competências

Os conceitos que embasam os modelos de gestão por competências das empresas estudadas combinam as duas principais correntes teóricas existentes na literatura especializada: abordagem americana do CHA (variáveis de *input*); e a abordagem francesa de mobilização de recursos e agregação de valor (variáveis de *output*). Embora cada empresa explicita o conceito de modo particular, todas elas consideram que as competências individuais representam os comportamentos passíveis de observação no desempenho – é no desempenho que se consegue aferir a expressão da competência. Nas três empresas, a gestão por competências tem como foco prioritário o desenvolvimento pessoal e profissional dos empregados.

Observou-se que as empresas categorizam as competências profissionais em agrupamentos genéricos. O BB e a CAIXA adotam os seguintes tipos: fundamentais – relevantes para todos os empregados; gerenciais – exigidas dos gestores; e específicas – requeridas de cada empregado em função da sua área de trabalho. Já o SERPRO considera apenas dois tipos: organizacionais – demandadas de todos os empregados; e específicas – relevantes para grupos de funcionários segmentados em função do negócio de cada diretoria.

Cada empresa adota um processo particular de mapeamento das competências profissionais. No BB, o mapeamento é conduzido pela universidade corporativa, que aciona uma rede de mapeadores espalhados por toda a empresa e que utilizam uma metodologia específica, desenvolvida para essa finalidade. O ponto de partida é a análise da estratégia corporativa e das competências organizacionais. As competências específicas estão vinculadas às áreas funcionais e não aos cargos. Parte-se da estrutura organizacional e define-se, onde as pessoas estão trabalhando, um perfil de competências. Por isso, existem mapeadas cerca de 2.800 competências específicas, embora algumas sejam comuns a várias unidades organizacionais.

Na CAIXA, o processo de mapeamento utiliza pesquisa realizada junto aos empregados e grupos focais de levantamento e validação semântica. O ponto de partida para a identificação

das competências profissionais é o conjunto de competências na dimensão organizacional. As competências profissionais estão vinculadas aos grupos de cargos e às áreas funcionais. A unidade organizacional básica para efeito de mapeamento das competências específicas é a “Gerência Nacional”. Existem na CAIXA cerca de 150 unidades desse tipo, e para cada uma delas é identificada apenas uma competência específica. No SERPRO, as competências organizacionais – exigidas de todos os empregados – são identificadas pela “Diretoria Colegiada” e se vinculam aos direcionadores estratégicos. As competências específicas são mapeadas no âmbito de cada uma das cinco diretorias e se vinculam aos negócios dessas unidades. Depois, são associadas às funções gerenciais e aos cargos de carreira.

O formato de descrição das competências é variado. No BB, elas não são rotuladas, ou seja, não contêm uma denominação ou nome genérico. Cada competência é descrita por um único comportamento de entrega, que deve refletir o desempenho esperado do empregado. Na CAIXA há rótulos e as competências são descritas em termos de comportamentos de entrega, cuja quantidade varia de acordo com a natureza de cada competência. Para as específicas, os comportamentos de entrega são distribuídos em graus de complexidade distintos. Para as fundamentais e gerenciais, não existe esta distinção. No SERPRO também há rótulos e a descrição é feita em termos de atributos comportamentais observáveis, denominados de “evidências”. Há evidências que favorecem a aplicação das competências (positivas) e, também, as que prejudicam (negativas). Para cada competência são identificadas seis evidências.

As empresas estudadas utilizam processos de avaliação distintos, porém com alguns aspectos comuns. O BB adota a sistemática de avaliação por múltiplas fontes e o ciclo é semestral. O segmento gerencial é avaliado em todos os tipos de competências: nove fundamentais, sete gerenciais e até quatro específicas. A empresa utiliza uma escala tipo *Likert*, de cinco pontos, para identificar o grau de expressão das competências. Os empregados que apresentam *gaps* de desempenho em determinadas competências são convidados a montar, em parceria com os gestores, os planos de desenvolvimento de competências, com indicações de ações de desenvolvimento para superar as lacunas de *performance*.

Na CAIXA, a sistemática de avaliação também é por múltiplas fontes, porém o ciclo é anual. Nas competências fundamentais e gerenciais, a avaliação é feita com base em uma escala com diferencial semântico, ancorada em pontos extremos: ‘não apresenta’ ou ‘apresenta sempre’. Nas competências específicas a avaliação é feita a partir do grau de complexidade do comportamento de entrega, que varia de 1 a 5. Os empregados são sempre avaliados em pelo menos uma competência fundamental e na específica da área. Os gestores são avaliados em pelo menos uma competência fundamental e uma gerencial.

No SERPRO, cada empregado é avaliado em quatro competências organizacionais – exigidas de todos os empregados – e em quatro específicas, pelo gestor imediato e o ciclo é anual. A avaliação é feita a partir das evidências – atributos comportamentais –, utilizando-se uma escala de três pontos: ‘não atende’, ‘em desenvolvimento’ e ‘atende’. Para suprir os *gaps* de desempenho são construídos os planos de desenvolvimento individual, em que são indicadas as ações de desenvolvimento de competências apropriadas para cada empregado.

A intensidade com que o conceito de competência profissional é aplicado aos subsistemas de RH também é variada. No BB, o conceito é utilizado para praticamente todas as funções de RH, à exceção da remuneração, em que o uso ainda é incipiente. Embora pretendam expandir sua aplicação, a CAIXA e o SERPRO utilizam os resultados da avaliação das competências para subsidiar os processos internos de seleção, os programas de progressão funcional e o desenvolvimento das soluções de aprendizagem desenvolvidas pelas universidades corporativas.

A aplicação do enfoque das competências, nas três empresas, se iniciou pela avaliação de desempenho. Com o tempo, elas foram percebendo que o desempenho dos empregados não

poderia ser avaliado somente a partir de aspectos comportamentais. O conceito de desempenho foi ampliado e passou a incorporar, além da avaliação das competências, a avaliação de resultados, que corresponde às entregas definidas em planos individuais de trabalho elaborados em função das atividades a serem desenvolvidas pelo empregado, em um determinado período de tempo. Em todas elas, as políticas e práticas relacionadas a competências estão formalizadas e é possível perceber coerência com a estratégia corporativa. Há instruções normativas e uma clara definição de papéis e responsabilidades, o que aumenta as possibilidades de alinhamento entre competências e as demais funções de RH.

4.4 Sobre a educação corporativa

A migração do T&D para a educação corporativa exigiu uma completa reorganização dos sistemas educacionais adotados pelas organizações estudadas. Esse processo de transição demandou tempo, uma vez que modificou completamente a forma de pensar a educação no espaço de cada empresa. À medida que se foi desmontando o T&D tradicional, novos elementos foram sendo introduzidos na cultura organizacional, implicando mudanças na estrutura da área, nas diretrizes de desenvolvimento profissional, nas metodologias didáticas, no planejamento e desenvolvimento das ações educativas, na organização dos conteúdos, entre outras.

Quanto ao formato institucional, em todos os casos a função de educação corporativa ocupa posição estratégica na estrutura organizacional. No BB, a Universidade Corporativa (UniBB) corresponde a uma gerência executiva vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas. A Universidade CAIXA está posicionada como Gerência Nacional subordinada à Superintendência Nacional de Desenvolvimento Humano. No SERPRO a Universidade Corporativa (UniSerpro) vincula-se à Diretoria de Administração e possui *status* de Superintendência.

A estrutura da Universidade CAIXA, além das unidades funcionais, inclui sete escolas temáticas organizadas em função dos vários conteúdos das ações educacionais e dos públicos-alvo. Essa organização em escolas configura uma estrutura virtual no Portal da Universidade, permitindo aos empregados uma melhor visualização das ofertas de ações educativas orientadas para o desenvolvimento das competências requeridas. Na UniSerpro, além de duas escolas temáticas, há dois comitês, com a participação de representantes dos clientes internos, para deliberação sobre as ações educativas. A UniBB não adota o modelo de escolas temáticas, porém, é a única que incorpora em suas atividades o mapeamento das competências profissionais.

Nas três empresas, a forma de atuação das universidades, no nível corporativo, é por projeto. Há pouca rotina e os profissionais envolvem-se apenas com planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das ações educativas. A execução das ações educacionais é feita nas unidades regionais de RH, que dispõem de salas de aula, auditórios, salas de videoconferência, ambientes virtuais, laboratórios de informática, entre outros recursos. Somente a Universidade CAIXA possui dois *campi*, um em Brasília e outro em São Paulo. Quando necessário, as universidades utilizam espaços físicos contratados na rede hoteleira. No BB e na CAIXA, a atuação das universidades corporativas é pautada por modelos pedagógicos que estabelecem as bases conceituais para o processo ensino-aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano, que orientam o planejamento, o desenvolvimento, a execução e a avaliação das ações educativas. Além de aportar um referencial teórico e metodológico, esses modelos funcionam como eixos direcionadores para a atuação das universidades, facilitando a convergência das suas ações para o desenvolvimento das competências profissionais.

As universidades corporativas, nas três empresas, exercem um controle centralizado sobre o processo educacional e sobre o orçamento destinado à educação. Nenhuma ação educativa é desenvolvida e/ou executada se não estiver coerente com as diretrizes corporativas estabelecidas. As demandas por soluções educacionais, geralmente, derivam de novas orientações estratégicas, planos de expansão, mudanças de processos, mudanças na legislação, *gaps* de desempenho, além dos diagnósticos realizados pelas universidades.

Nas três organizações, a quase totalidade das ações educacionais orientadas para o desenvolvimento das competências – sem considerar os cursos de graduação e pós-graduação ofertados pelo mercado e que são incentivados – é desenvolvida pelas universidades corporativas, que utilizam educadores, pedagogos, metodólogos, conteudistas, *designers* gráficos e outros especialistas dos seus quadros efetivos. Isso demonstra a força das universidades corporativas como provedoras de soluções educacionais no espaço de cada empresa. Recorrem ao mercado só quando a ação educacional está associada a conteúdos de conhecimentos ainda não internalizados. No BB e no SERPRO, têm sido estimuladas as parcerias com universidades tradicionais brasileiras e estrangeiras, onde se buscam conhecimentos de ponta gerados por essas instituições.

Embora a grande maioria das ações educacionais já seja ofertada no formato *e-learning*, para as três empresas, a expansão da oferta de soluções de aprendizagem nesta modalidade tem sido colocada como um desafio a ser superado.

No BB, uma ação educacional somente é desenvolvida ou contratada quando se constata: (i) um alinhamento com a orientação constante nos direcionadores estratégicos; (ii) uma clara vinculação a uma competência profissional mapeada. Na CAIXA, o atrelamento das ações educativas às competências ocorre no momento da elaboração dos seus projetos didático-pedagógicos. Nenhuma ação de capacitação é desenvolvida se não estiverem identificadas as competências que irá desenvolver. No SERPRO, o alinhamento com as orientações estratégicas é checado no momento em que se analisa a demanda da ação educacional.

O modelo de organização das ações educativas em trilhas de desenvolvimento profissional (ou de conhecimento) é utilizado pelas três empresas. No BB, para cada competência fundamental ou gerencial existe uma trilha de desenvolvimento, que relaciona, numa ordem de precedência, todas as possibilidades de capacitação que o empregado precisa cumprir para desenvolver determinada competência. Na CAIXA, as trilhas de desenvolvimento estão associadas a blocos de cargos. No SERPRO, as trilhas são temáticas, focadas em conhecimentos e vinculadas aos cargos e às suas especializações.

Como a educação não é objeto social da atuação das três empresas investigadas, elas ficam limitadas no que tange ao desenvolvimento de ações educativas para o público externo. Por isso, o público-alvo de todas elas é constituído, prioritariamente, pelos seus próprios empregados.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, nas três empresas, as políticas e práticas relacionadas à educação corporativa estão sistematizadas e coerentes com as orientações estratégicas. Os papéis e responsabilidades estão definidos a partir de diretrizes específicas, o que eleva as possibilidades de integração com a estratégia e com as competências individuais.

5. PROPOSIÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO PARA APROPRIAÇÃO DAS ABORDAGENS DE COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Uma das principais contribuições deste estudo consiste na proposição de um modelo teórico que objetiva orientar, do ponto de vista conceitual, o processo de apropriação, por organizações, das abordagens de competências e de educação corporativa, de uma ótica da gestão estratégica de pessoas. Trata-se de uma construção idealizada a partir da arquitetura

teórica que fundamentou a pesquisa e incorpora os aspectos observados na realidade empírica das diferentes empresas pesquisadas.

A principal vantagem de um modelo teórico, no campo da gestão, é que ele organiza os conceitos e as ideias sobre determinados temas, orientando melhor as ações dos agentes organizacionais que tomam decisões e operacionalizam os instrumentos de gestão. Em termos práticos, o modelo estabelece uma lógica a partir da qual são decididas, planejadas e executadas determinadas ações. Figura 1.

O modelo, que pode ser visualizado na Figura 1, pressupõe que a empresa, com seus negócios, processos, sistemas e instrumentos de gestão, inclusive RH, sofre, permanentemente, a influência do ambiente externo, na perspectiva presumida pela administração estratégica. Pressupõe, também, a necessidade de sistematização, formalização e alinhamento do processo estratégico, para que as ações organizacionais, em todas as áreas, possam ter um sentido claro de direção.

Dois pressupostos foram assumidos pelo modelo. O primeiro é o de que, ao decidir pela apropriação das abordagens de competências e de educação corporativa, a empresa precisa considerá-las integradamente e no contexto da gestão estratégica de pessoas. O segundo estabelece que tanto as competências profissionais quanto as ações educacionais devem estar alinhadas e coerentes, entre si e com as demais funções de RH, com as competências corporativas e com a estratégia de negócios. Com fundamento nesses pressupostos, foram definidas as cinco etapas do modelo, identificadas na Figura 2 pelas letras de **A** a **E**.

A primeira etapa (**A**) implica uma reflexão sobre a estratégia corporativa da empresa. Significa analisar como os diversos elementos que a compõem (missão, visão de futuro, valores corporativos, objetivos estratégicos e planos) estão explicitados, formalizados, e como influenciam o processo decisório e orientam as ações organizacionais. Essa análise é essencial porque tudo que se segue vai estar atrelado a ela. Se não existir um processo estratégico estruturado, os dirigentes de RH devem induzir a empresa a criá-lo. Caso contrário, a gestão por competência e a educação corporativa, como funções estratégicas de RH, pouca utilidade terão, considerando-se as bases conceituais que fundamentam essas duas abordagens.

A segunda etapa (**B**) sugere uma análise das competências que a empresa possui na dimensão organizacional (competências corporativas). Essas competências são construídas a partir de todos os recursos que a empresa mobiliza, inclusive as competências das pessoas. Daí a importância dessa análise, que pode fornecer subsídios relevantes para a identificação das competências profissionais e para o desenvolvimento das ações de educação corporativa. Caso a empresa não tenha identificadas as competências organizacionais, é recomendável fazê-lo.

A terceira etapa do modelo (**C**) pressupõe uma reflexão sobre a estratégia de gestão de pessoas da empresa, traduzida pela filosofia e pelas políticas e práticas de RH. O conjunto desses elementos expressa a forma como as pessoas são tratadas, valorizadas e a expectativa da organização sobre elas. A ênfase recai sobre o processo de desenvolvimento que abriga, em seu domínio, as funções de competências e de educação corporativa, que precisam se alinhar à estratégia corporativa e às demais funções de RH, adaptando-se às condições já instaladas ou atuando para modificá-las. Uma vez incorporadas, essas funções terão definidas suas próprias políticas e práticas, que passam a compor a estratégia de RH da empresa.

No que concerne à incorporação do enfoque sobre competência profissional (**D**), o modelo estabelece que é preciso definir, com clareza, os seguintes elementos: o conceito de competência a ser adotado; a tipologia de competências; o processo de mapeamento das competências; o formato de descrição; a sistemática de avaliação; e as aplicações da noção de competência às funções de RH. Quanto ao conceito, deve-se construir com base nas correntes teóricas prevaletentes na literatura especializada, o que mais se adequa à organização. Com relação à tipologia, o modelo sugere uma categorização genérica que inclui três tipos de

competências: fundamentais – as exigidas de todos os empregados; gerenciais – requeridas somente dos gestores; e específicas – exigidas de cada empregado, conforme a área de trabalho em que atua.

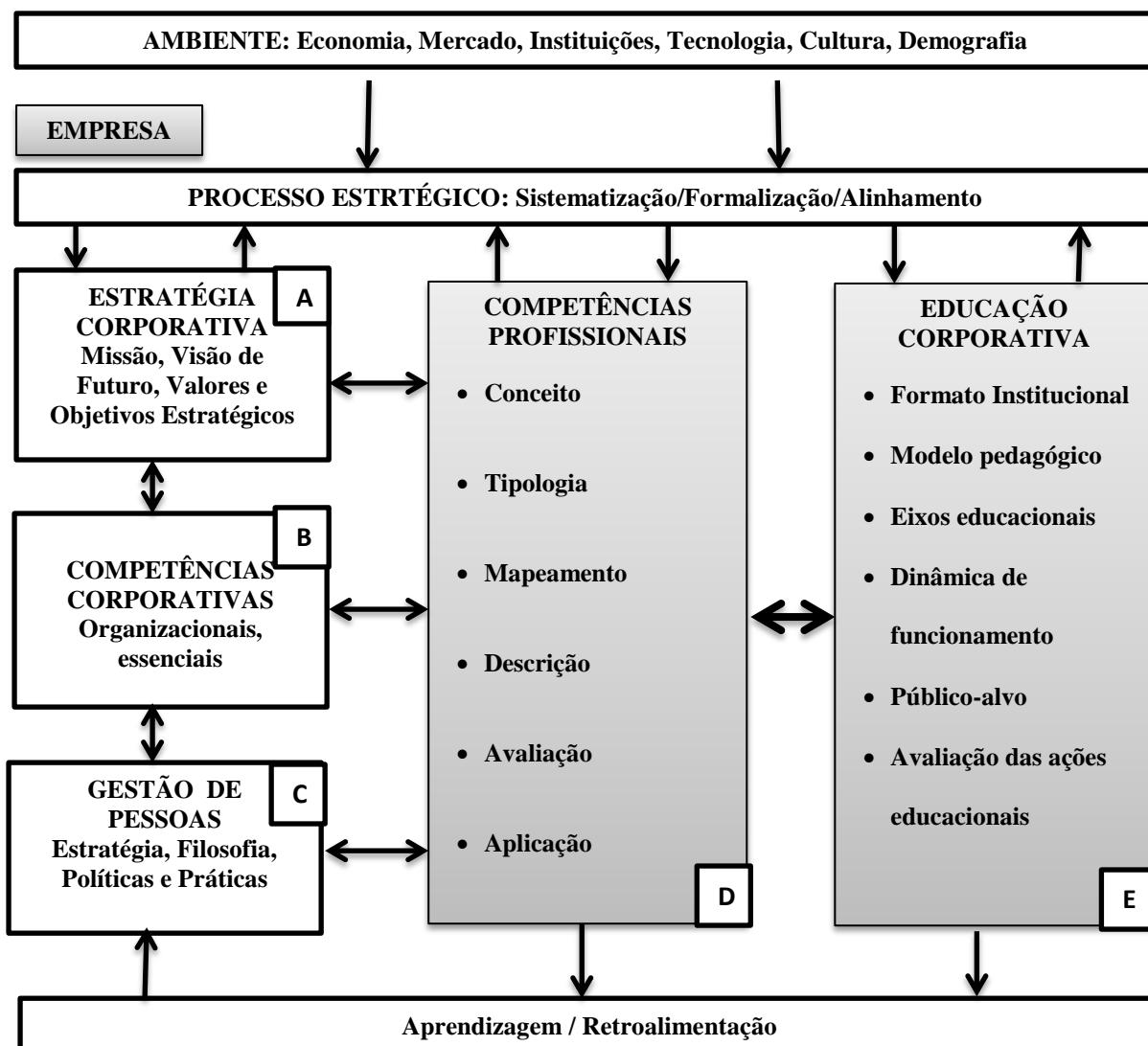


Figura 1. Modelo teórico para apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa

Fonte: elaborado pelo autor.

O mapeamento refere-se ao processo de identificação e categorização das competências profissionais, tendo como referência o conceito e a tipologia adotados. As competências profissionais específicas devem ser vinculadas às áreas funcionais e não aos cargos. A unidade organizacional básica escolhida para efeito do mapeamento vai depender da lógica de organização da arquitetura organizacional da empresa. Quanto à descrição das competências profissionais, o modelo recomenda adotar o seguinte formato: um nome ou rótulo; uma definição sumária do que representa; e os comportamentos de entrega associados a cada competência. Esses comportamentos devem ser expressos em níveis de complexidade, conforme sugere Dutra (2007). A quantidade de comportamentos de entrega e de níveis de complexidades pode variar em função da natureza e da tipologia de cada competência.

A avaliação das competências corresponde ao processo em que se contrapõe a qualidade do trabalho realizado pelo empregado aos padrões de desempenho estabelecidos. Parte-se do

pressuposto de que é por meio do desempenho que se afere o domínio do empregado em relação a cada competência. A empresa deve optar pela sistemática mais adequada às suas exigências (tipo de avaliação, instrumentos, escalas de avaliação, ciclo, etc.). A utilização dos resultados da avaliação de competências para subsidiar as decisões relacionadas às demais funções de RH devem ser expandida na medida em que o sistema for sendo internalizado pela empresa e os seus *outputs* forem se tornando mais consistentes e confiáveis.

A quinta e última etapa do modelo (**E**) diz respeito à apropriação da abordagem de educação corporativa e abrange os seguintes elementos: formato institucional; modelo pedagógico; eixos educacionais; dinâmica de funcionamento; público-alvo; e sistemas de avaliação das ações educativas. No que concerne ao formato institucional, sugere-se que a universidade corporativa se vincule à unidade funcional de RH de maior nível hierárquico na estrutura organizacional da empresa (vice-presidência, diretoria, superintendência de gestão de pessoas, etc.). A área de educação corporativa deve estar posicionada em nível estratégico, no mínimo, equivalente às demais macroatividades de RH, para que possa exercer um controle corporativo sobre o processo educacional.

O modelo pedagógico constitui a essência do sistema educativo. Estabelece as bases conceituais que fundamentam o processo ensino-aprendizagem e explicita a concepção de homem e de desenvolvimento humano adotada pela empresa. Além de aportar um referencial teórico e metodológico, o modelo pedagógico define as políticas e diretrizes corporativas para a educação, no espaço da empresa. Do modelo pedagógico derivam os eixos educacionais, que constituem os macroalinizadores para estruturação dos diversos programas de capacitação. A dinâmica de funcionamento corresponde ao próprio *modus operandi* da universidade corporativa. *Grosso modo*, abrange os seguintes elementos: método de análise das demandas por soluções de aprendizagem; modo de vinculação das ações educativas às competências profissionais e à estratégia de negócios; envolvimento das lideranças; planejamento didático; parcerias estratégicas com universidades/instituições de ensino superior tradicionais; tecnologias de desenvolvimento das ações educacionais (presenciais, mistas e/ou a distância); estrutura curricular (módulo, curso, programa); estratégia de implementação dos treinamentos desenvolvidos internamente (educador, instrutor, tutor); organização das ações de capacitação em trilhas de desenvolvimento; critérios para participação dos empregados; critérios para contratação de cursos externos; certificação de conhecimentos, entre outros.

Os sistemas de avaliação das ações educativas não devem ficar restritos às avaliações de reação (ambiente físico, conteúdo, carga horária, atuação do instrutor, etc.) e de aprendizagem, em que se busca aferir a consecução dos objetivos. Embora seja desafiador, é importante evoluir para níveis de avaliação que possibilitem aferir se o conhecimento agregado contribuiu para otimizar os resultados organizacionais. A definição do público-alvo das ações educacionais vai depender do propósito e do formato que a empresa estabelece para a universidade corporativa.

Por último, o modelo considera que a apropriação das abordagens de educação corporativa e gestão por competências é sustentada por um processo de aprendizagem sistêmica, no qual se aprende em cada uma das etapas e, ao mesmo tempo, repensa-se o conjunto, ao buscar, continuamente, o aprimoramento das políticas e práticas relacionadas a essas funções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva crítica, ao longo deste estudo, procurou-se analisar como ocorre a relação dinâmica entre competências profissionais e educação corporativa, no contexto abrangente da gestão estratégica de pessoas e do processo estratégico de cada organização. Nas três empresas, atualmente, essas duas abordagens são tratadas de forma integrada, como funções estratégicas de gestão de pessoas. Na prática, estão imbricadas de tal forma, na medida em

uma atua reciprocamente sobre a outra, numa relação de complementaridade. De um lado, as competências profissionais constituem os insumos básicos para a idealização e implementação das ações educativas. Do outro, os produtos da educação corporativa são, de fato, os contribuidores-chave para o desenvolvimento das competências individuais.

Os resultados obtidos também indicam que há fortes indícios de que a integração entre competências profissionais e educação corporativa entre si, com as demais funções de RH e com a estratégia corporativa depende do grau de sistematização e formalização do processo estratégico da empresa e das políticas e práticas relacionadas a essas funções, confirmando a hipótese formulada para o trabalho. Há, também, indicações de que quanto maior essa integração e alinhamento, maiores as possibilidades de contribuição entre ambas as funções.

Outra constatação relevante diz respeito à forma como as empresas se apropriaram dessas abordagens. Todas iniciaram com uma visão ideologizada do processo, incorporando os conceitos no formato originalmente apresentado por autores e por consultores especializados. Com o tempo, à medida que acumularam experiência e aprenderam a lidar com a aplicação dos sistemas, perceberam a complexidade do processo e evoluíram para uma visão mais pragmática, ocorrendo uma ressignificação das noções de competência e de educação corporativa e sua adequação às diferentes dinâmicas organizacionais.

Atualmente, pode-se afirmar que em todas elas o modelo de competência fornece um quadro de referência para a gestão de pessoas e um eixo direcionador para a maioria de suas ações. Nesse sentido, a base da parceria firmada com o empregado está, cada vez mais, fundada nas competências profissionais. De outra parte, as Universidades Corporativas têm se consolidado como centros estratégicos provedores de solução de aprendizagem, de forma absolutamente diferente do T&D tradicional.

O processo de migração do T&D para a educação corporativa não foi algo simples de ser feito. Exigiu uma completa reorganização das práticas educativas, em bases conceituais inteiramente diferentes das anteriores. As empresas levaram anos para efetuar essa transição. À medida que se assistia ao desmonte do tradicional T&D, uma nova forma de pensar a educação ia sendo introduzida na cultura da empresa. Equivale ao que Kuhn (2006) denomina de substituição de paradigma: o advento do novo não exclui, de imediato, o anterior. Ocorre que o novo paradigma incorpora o anterior, dando-lhe uma nova significação.

O debate sobre essas temáticas vai muito além dos limites deste estudo. Trata-se de um assunto sobre o qual ainda se está construindo uma epistemologia própria, subsistindo um vasto campo a ser explorado por pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (2007). *The next generation of corporate universities*. Nova Jersey, EUA: John Wiley @ Sons, Inc.
- Alperstedt, C. (2001). *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, B. E., Huselid, M. A., & Ulrich, D. (2001). *Gestão estratégica de pessoas com scorecard: interligando pessoas, estratégia e performance* (Afonso C. da Cunha Serra, Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Castels, M. (2002). *A sociedade em rede* (Roneide V. Majer, Trad., Vol.1, 6ª. Ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Davis, S., & Botkin, J. (1994). The coming of knowledge-based business. *Harvard Business Review*, September/October, 165-170.
- Dutra, J. S. (2007). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

- Eboli, M. P. (2004). *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Ed. Gente.
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In *As pessoas na organização* (Coletânea). São Paulo: Ed. Gente.
- Fleury, A.C., & Fleury, M.T.L (2004). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Harvey, D. (2007). *Condição pós-moderna* (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (B. V. Boeira & N. Boeira, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Lacombe, B.M.B. (2005) *Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas e a relação com o desempenho organizacional: um estudo com as maiores empresas brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Lado, A., & Wilson, M. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: a competency-based perspective. *The Academy of Management Review*, 19 (4), 699-728.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Legge, K. (1995). *Human resource management: rhetorics and realities*. London: MacMillan.
- McLagan, P. (1997). Competencies: the next generation. *Training and Development*, May, 40-47.
- Meister, J. (2005). *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas* (M. C. S. R. Ratto, Trad.). São Paulo: Makron Books.
- Mills, J., Platts, K., Bourne, M., & Richards, H. (2002). *Strategy and performance: competing through competences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, S.B. (1996). The quest for competences. *Training*, July, 48-54.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (2000) A competência essencial da corporação. In D. Ulrich, (Org.). *Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH* (Bazán Tecnologia e Linguística, Trad.) São Paulo: Futura.
- Ready, D., Vicere, A. A., & White, A. F. (1993). Executive education: can universities deliver? *Human Resource Planning*, 16(14), 1-11.
- Ruas, R. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. Boff (Orgs.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Schuler, R., & Jackson, S. (1987). Linking competitive advantage with human resource management practices. *Academy of Management Executive*, 1, 207-219.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Storey, J. (2001). Human resource management today: an assessment. In J. Storey (Ed). *Human Resource Management: a critical text*. London: Thomson Learning.
- Vicere, A. A. (1990). Universities as providers of executive education. *Journal of Management Development*, 9(4).
- Wright, P., & McMahan, G. (1992) Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2), 295-311.
- Wright, P., Dunford, B., & Snell, S. (2001). Human resources and the resource based view of the firm. *Journal of Management*, 27, 701-721.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas* (E. R. R.Heneault, Trad.). São Paulo: Editora SENAC.