

SISTEMA DE GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: UM OLHAR CRÍTICO PARA A DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

COMPETENCE MANAGEMENT SYSTEM: A CRITICAL LOOK AT THE DIMENSION OF THE INDIVIDUAL DEVELOPMENT

Graziella Maria Comini

Professora do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da FEA/USP, com mestrado e doutorado pela FEA-USP

Recebido em: 18/02/2008

Aprovado em: 21/04/2008

Claudia Mayu Konuma

Mestre em Administração de Empresas na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP)

André Laizo dos Santos

Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

RESUMO

A produção acadêmica nacional e internacional abordando o tema competências é bastante expressiva, apontando o interesse de investigações críticas sobre formas de internalização deste conceito nas práticas de recursos humanos. Observa-se que, em termos gerais, as organizações têm conseguido introduzir o conceito no processo avaliativo dos colaboradores. Em estudo exploratório com amostra intencional, realizado pelos autores em organizações que possuem sistema de gestão por competências, observou-se que, em média, apenas 60% das avaliações geravam planos de desenvolvimento individual (PDI). Esta tendência estimulou a realização de *focus group* com 25 gerentes de RH de diferentes empresas para identificar as dificuldades enfrentadas na geração de PDI. O principal obstáculo apontado refere-se à falta de clareza do papel e responsabilidades dos agentes envolvidos neste processo (RH, gestor, colaborador). Além disso, ressaltou-se a pouca criatividade dos gestores que, na maioria dos casos, limitam-se a sugerir treinamentos para o desenvolvimento de qualquer tipo de competência.

Palavras-chave: competências, sistema de gestão por competência, desenvolvimento de pessoas.

ABSTRACT

The National and International academic production on “competences” is expressive, what highlights the researchers interest for the critical investigation on the application of the concept in people’s management processes. It is observed that, in general, organizations have succeeded in bringing the concept to the employee evaluation process although in an exploratory survey carried out by the authors in several organizations that have competence management system, it has been observed that just 60% of the evaluations generated individual development plans. This trend has stimulated the creation of focus groups with 25 Brazilian HR managers from companies already applying competence management system to identify the difficulties. The main obstacle pointed out by the participants refers to the unclarity of the roles and responsibilities of the players (HR, manager, employee). Moreover, the lack of creativity of the managers has been emphasized, showing that, in general, they limit to suggest training sessions in any kind of competence.

Keywords: competence, competence management system, human resource development.

Endereços dos autores:

Graziella Maria Comini

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP - Rua Prof. Luciano Gualberto, 608 – sala C25 – Cidade Universitária - 05508-900 – São Paulo – SP
gcomini@usp.br

Claudia Mayu Konuma

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP - Rua Prof. Luciano Gualberto, 608 – sala C25 – Cidade Universitária - 05508-900 – São Paulo – SP
claudia@growthconsultoria.com.br

André Laizo dos Santos

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP - Rua Prof. Luciano Gualberto, 608 – sala C25 – Cidade Universitária - 05508-900 – São Paulo – SP
andre@growthconsultoria.com.br

INTRODUÇÃO

Com a intensificação das transformações nas organizações, decorrente do processo de globalização, observa-se um cenário de crescente competitividade. Nesse ambiente turbulento, as pessoas, então, passam a enfrentar um contexto organizacional cada vez mais complexo, que exige o aumento da qualificação, uma constante atualização de seu nível de informação e, mais que isso, demanda a mobilização desses conhecimentos, habilidades e outras aptidões em entregas, constituindo-se, assim, novas competências.

Para ilustrar as tendências de transformações no contexto interno às empresas, foram utilizadas, neste artigo, as constatações obtidas na Pesquisa Delphi RH 2010, coordenada por Albuquerque & Fischer (2004). A amostra selecionada corresponde a profissionais que ocupam cargos de direção e gerência em áreas de recursos humanos ou similares em empresas publicadas, no ano de 2002, nas revistas *Maiores Empresas* e *Melhores Empresas para se Trabalhar*, a professores das escolas de Administração de Recursos Humanos com nota "A" junto ao MEC e a consultores reconhecidos pelo mercado por sua *expertise* no assunto.

Com relação à natureza das mudanças esperadas em termos de gestão de pessoas, a pesquisa verificou que elas devem "incidir predominantemente sobre os princípios, a filosofia e as estratégias gerais de gestão das empresas (47,85%) e nas práticas e instrumentos de gestão (28%)", sendo que uma parcela significativa dos respondentes (82,3%) assinalou como desafio da gestão de pessoas "alinhar as pessoas/desempenho/competências humanas às estratégias do negócio e aos objetivos organizacionais".

Assim, de um lado, as organizações necessitam e dependem do comprometimento de seus colaboradores para o atingimento dos objetivos estratégicos organizacionais. De outro lado, as pessoas passam a ter maior consciência da necessidade de refletir sobre suas carreiras, e o vínculo com as organizações permanece desde que sejam perceptíveis oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal (DUTRA, 2002).

Como resposta a este ambiente, segundo Albuquerque & Fischer (2004), 55% dos respondentes

da citada pesquisa indicaram a gestão por competências como sendo um dos princípios norteadores centrais do modelo de gestão, sendo que apenas 43% das organizações já tinham incorporado esta sistemática. Enfatizou-se, porém, o alto grau de dificuldade para a sua implementação (3,68, em uma escala de 0 a 5). Assim, pode-se dizer que sistemáticas de gestão de pessoas por competências têm sido elaboradas e aplicadas por um conjunto cada vez mais numeroso de organizações; no entanto, não se pode afirmar ainda, neste momento, que os resultados em termos de integração dos subsistemas de RH são positivos.

Este artigo tem como objetivo aprofundar a análise na dimensão do desenvolvimento individual. A partir de estudo exploratório realizado pelos autores em 2004, observou-se que, em média, 60% das avaliações individuais, sejam elas de desempenho, sejam de desenvolvimento ou de resultado, geravam planos de desenvolvimento individual (PDI). Este percentual vai decrescendo para as posições gerenciais. Tal tendência estimulou a realização, em agosto de 2006, de um *focus group* com 25 gerentes de RH de empresas brasileiras, que já contavam com um sistema de gestão de pessoas por competência, para discutir as dificuldades enfrentadas na geração de planos individuais de desenvolvimento, cujos resultados serão apresentados no presente artigo.

Este artigo foi dividido em três partes, iniciando com um breve referencial conceitual sobre competências, avaliação de pessoas e aprendizagem individual, cujos referenciais orientaram na condução do *focus group*. Em seguida, é apresentada a metodologia utilizada com os principais resultados obtidos. Por fim, são enfatizadas algumas recomendações que possibilitariam obter maior amarração entre processo de avaliação e desenvolvimento individual.

1. Contextualização do debate sobre Sistemas de Gestão por Competências

A produção acadêmica nacional e internacional abordando o tema competências tem crescido e, como apontaram Ruas e outros (2005), até o presente momento, o debate tem se concentrado em duas perspectivas. A primeira delas encontra-se vinculada à dimensão estratégica das organizações

e conseqüente elevação da competitividade organizacional. Nesta categoria, encontram-se trabalhos fundamentados pela corrente do *Resource Based View* (PENROSE, 1959; MILLS, 2002 e FLEURY & FLEURY, 2000, entre outros), que enfatizam que os principais fatores de competição são constituídos pelos recursos internos. A segunda perspectiva refere-se à abordagem de competências como parâmetro para as práticas de gestão de pessoas, seja de desenvolvimento, remuneração e carreira, seja de recrutamento e seleção. O foco de discussão passa a ser as competências individuais, as quais são definidas a partir das competências organizacionais já estabelecidas ou desejadas. Ruas e outros (2005) sistematizaram a produção brasileira sobre competências desde 2000 e concluíram que existe uma grande diversidade no que tange ao entendimento e tratamento dado ao tema; no entanto, aponta-se já uma tendência de consenso em termos de definição do conceito.

No presente artigo, foi dado maior enfoque à abordagem de competências enquanto articuladora das diversas funções de gestão de pessoas. A esse respeito, o conceito que tem tido maior grau de aceitação entre os pesquisadores explica competência como sendo a capacidade de mobilizar recursos tangíveis e intangíveis num determinado contexto organizacional, proporcionando uma determinada "entrega", a qual agrega valor para a organização e para o próprio profissional. Neste sentido, não se pode associar competência apenas pela mensuração dos recursos (entendidos como capacidades no caso dos indivíduos), mas sim a forma como estes recursos ou capacidades são colocados em movimento num determinado contexto.

Se, no contexto acadêmico, observa-se a tendência para o consenso em torno da conceituação propriamente dita de "competência", no contexto das organizações surge uma diversidade de abordagens e recomendações sobre como obter a efetivação desses conceitos por meio das práticas de recursos humanos.

Em função do potencial de integração de vários sistemas e práticas de recursos humanos em torno do conceito de competências, têm se observado, no debate acadêmico, desdobramentos muito interessantes de discussões, sendo duas delas particularmente fortes: carreira/remuneração e aprendi-

zagem. Na primeira delas, Dutra (2001), Hipólito (2001) e Barbosa (2002) deram contribuições importantes, apontando e apresentando inúmeros casos em que é possível identificar claramente os erros e acertos, e, mais do que isso, apresentar soluções para os mesmos, seja na implementação em trajetórias gerenciais e profissionais, seja, até mesmo, em trajetórias operacionais. No segundo bloco de discussão, apresenta-se uma riqueza de trabalhos abordando o desenvolvimento de competências, sejam elas organizacionais, sejam individuais. Não se pode aqui deixar de ressaltar as excelentes produções nacionais elaboradas por Ruas (2005), Antonello (2005), Bittencourt (2004) e Loiola & Bastos (2003), entre outros. Em termos internacionais, há autores consagrados que têm contribuído para o entendimento do conceito de aprendizagem organizacional e de organizações que aprendem (SENGE; 1997, ARYGRIS & SCHON, 1996; GARVIN, 1999; KIM, 1998; KOLB, 1997, SWIERINGA & WIERDSMAMA, 1995, EASTERBY-SMITH, 2001 e NONAKA & TAKEUCHI, 1997, entre outros).

2. FUNÇÃO CRÍTICA DA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS: AVALIAÇÃO DE PESSOAS

A prática da avaliação de pessoas no ambiente empresarial é freqüentemente associada a um instrumento específico de gestão com uma conotação mais punitiva do que valorativa, gerando muita tensão tanto para as pessoas que são os focos da avaliação como também para aqueles que devem oferecer um *feedback*. Esta sensação incômoda está presente particularmente em situações em que os critérios não estão claros para as partes envolvidas e, principalmente, quando não há uma associação dos resultados da avaliação com decisões relacionadas a desenvolvimento, carreira e remuneração.

Além da importância da adoção de critérios legítimos na organização com divulgação transparente, uma outra razão que ajuda a compreender a imagem negativa deste processo é, conforme Hipólito & Reis (2002: 75), a "não-observância da multiplicidade de aspectos pelos quais cada profissional deve ser avaliado". Isto é, levar em conta apenas parte da contribuição do profissional e, ainda assim, realizar um julgamento. Ou aplicar tipos de avaliação para conseqüências que não encontram fundamentação direta. Por exemplo, utilizar como elemento de reconhecimento remuneratório aspectos

comportamentais não necessariamente relacionados à agregação de valor do profissional.

Hipólito & Reis (2002: 76) apontaram a importância da observação de três dimensões de avaliação da atuação presente e pretérita do profissional, relacionando-as com as ações que melhor se adequariam como conseqüências, conforme os itens seguintes.

- Análise comportamental, resultado, em geral, da avaliação de comportamentos observáveis, alinhados a princípios e objetivos organizacionais, sendo recomendável propiciar a percepção de mais de um "ponto de vista". Trata-se, de certa maneira, de uma pesquisa de opinião de pessoas relacionadas ao trabalho do avaliado, a respeito de seus comportamentos observáveis. Assim, a razão desse instrumento é permitir um *feedback* que propicie o autoconhecimento.
- Foco na realização de metas e resultados, com a aferição quantitativa dos resultados individuais e coletivos alcançados frente ao esperado, a fim de conduzir o desempenho das pessoas para metas e objetivos específicos da organização, cujos resultados geralmente são associados a critérios para a remuneração variável.
- Foco no desenvolvimento profissional, resultado da análise do estágio de desenvolvimento ou maturidade do avaliado, com o intuito de distribuir responsabilidades, identificar necessidades de capacitação e desenvolvimento, realizar movimentações de carreira, sendo considerado um dos fatores mais importantes para o estabelecimento da remuneração fixa.

Existe, ainda, a avaliação de potencial, geralmente mais utilizada para prever a adequação futura do profissional a certa situação ou determinado objetivo de trabalho.

Pode-se afirmar, portanto, que os gestores têm papel decisivo para que a avaliação seja considerada como um meio/ferramenta que contribui para o desenvolvimento das pessoas. Para isso, esses gestores precisam realizar *feedbacks* e estabelecer, juntamente com os seus colaboradores, os planos individuais de desenvolvimento.

Outra consideração a fazer é que um plano de desenvolvimento pode conter ações diferenciadas

das tradicionais capacitações técnicas. Nem sempre o aspecto a ser desenvolvido se refere a uma capacidade, ou seja, um conhecimento ou uma habilidade específica; muitas vezes o "gap" se refere a uma dificuldade na forma como o profissional realiza ou deixa de realizar uma entrega esperada para a sua posição.

3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INDIVIDUAL: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO AÇÃO CONCRETA

A literatura acerca da abordagem de aprendizagem nas organizações tem se caracterizado por um debate amplo e diversificado. Tsang (1997) organizou a produção acadêmica em duas vertentes: uma que aborda o tema de forma descritiva, cuja ênfase seria a análise de como a organização aprende, de como é construído e utilizado o conhecimento; a segunda abordagem seria prescritiva, cujo objetivo seria o desenvolvimento de ferramentas para que as organizações possam aprender. Loiola & Bastos (2003) comentaram que a separação entre a discussão de aprendizagem organizacional (abordagem descritiva) e organizações que aprendem (abordagem prescritiva) seria apenas uma forma de categorizar as diferentes perspectivas do tema e que, no fundo, retrata a dicotomia inerente aos estudos organizacionais: busca do conhecimento *versus* necessidade de intervenção. Esta visão está alinhada com a percepção de Argyris & Schon (1996), que argumentaram que os problemas conceituais não-resolvidos no campo da aprendizagem organizacional seriam explicados pela existência de dois tipos de interessados: pesquisadores acadêmicos e práticos.

Esta multiplicidade de maneiras por meio das quais a aprendizagem organizacional tem sido classificada é apontada por Prange (2001) como uma "selva", no sentido de densidade e de difícil penetração. Este autor é bastante crítico, comentando que o avanço nesta temática tem sido retardado por uma preocupação excessiva com a "utilidade" para gerência das organizações, ou seja, são construídas a partir de situações predominantemente genéricas e apresentam um caráter fortemente prescritivo.

Pela própria abrangência e complexidade do tema, Ruas & Antonello (2003) defenderam a utiliza-

ção de um referencial teórico multidisciplinar que tenha como abordagem aspectos psicológicos, sociológicos, culturais, metodológicos e de gestão, os quais podem ser didaticamente organizados em seis focos: aprendizagem individual, cultura organizacional, gestão do conhecimento, sistemas/processos de aprendizagem, melhoria contínua e inovação.

A revisão teórica feita por Antonello (2005) e Bittencourt (2004) resultou na identificação de pontos de consenso na literatura, no que se refere ao conceito de aprendizagem organizacional, explicitados nos itens abaixo:

- 1) visão de processo: em termos de continuidade;
- 2) mudança: calcada na transformação de comportamentos e atitudes;
- 3) grupo: enfatizando o coletivo;
- 4) criação e reflexão: sob a ótica da inovação e conscientização;
- 5) ação: envolve a apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática.

Para fins deste trabalho, será utilizada a definição proposta por Antonello (2005), que consolida as seis dimensões de aprendizagem apresentadas anteriormente e acrescenta um aspecto negligenciado por outros autores: a necessidade de associá-las ao processo de desenvolvimento de competências.

Aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais (ANTONELLO, 2005: 27).

A respeito da tipificação das ações que visam ao desenvolvimento profissional, observa-se a colocação de Antonello (2004), que apontou o equívoco de separar aprendizagem formal da informal. Como ressaltou a autora, “todas (ou quase todas) as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade/informalidade, mas a natureza e o equilíbrio entre elas variam significativamente de situação a situação” (ANTONELLO, 2004: 2).

Segundo Malcom e outros (*apud* ANTONELLO, 2004), a natureza da inter-relação entre elementos formais e informais de aprendizagem, o modo como é descrita e seu impacto nos aprendizes e outros envolvidos estão diretamente relacionados com o contexto organizacional, social, cultural, econômico, histórico e político no qual a aprendizagem acontece.

A visão predominante na literatura é considerar aprendizagem informal como sendo aquela que ocorre nas práticas cotidianas e em espaços não-educacionais, e aprendizagem formal como sendo aquela que ocorre dentro de um estabelecimento de ensino. Após um extenso levantamento com mais 40 gestores, Antonello (2004b) propôs uma interessante taxonomia de 12 formas de aprendizagem, onde as características de formalidade e informalidade se misturam. Esta abordagem é extremamente coerente quando se tem como premissa que o “desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional são o produto de um conjunto complexo de interações entre os aspectos pessoal, grupal e organizacional” (ANTONELLO, 2004: 1).

Kolb (1997) ressaltou que o efetivo aprendizado acontece por meio do desenvolvimento de quatro habilidades básicas: indivíduos devem ser capazes de se envolver integralmente em novas experiências (experiência concreta), refletir sobre essas experiências e observá-las sob diferentes ângulos (observação e reflexão), criar conceitos e generalizações a partir de sua observação (conceitualização abstrata) e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (experimentação ativa).

Iniciativas de treinamento, as quais deveriam ser suporte da mudança em termos de capacitação e, com isso, impulsionar o desenvolvimento de novos padrões de *performance* e desempenho, nem sempre contribuem decisivamente para o desenvolvimento de competências, dado que os programas são concebidos como um conjunto de eventos independentes das atividades profissionais. No geral, focam na aquisição de conhecimentos, e não no processo de transferência e utilização prática dos mesmos.

A conclusão que fica para a maioria dos casos de treinamento é de que os participantes desses programas não conseguem, de maneira isolada e sem um apoio metodológico específico, apropriar em suas atividades as potencialidades geradas nos

conteúdos, exercícios e dinâmicas desenvolvidos nos ambientes de treinamento. Isto não quer dizer que as iniciativas de treinamento devam ser abandonadas, ao contrário, pois elas são indispensáveis. É necessário, porém, aplicar sistemáticas e procedimentos de apropriação no trabalho, a fim de torná-las mais efetivas e estratégicas.

O desafio é, portanto, conceber e organizar um conjunto de atividades capazes de integrar saber, saber-fazer e saber-ser/agir, tendo como referência central do ciclo algumas das situações de trabalho, possibilitando, assim, a geração de aprendizagem de competências.

Uma outra sistemática é baseada no compartilhamento de conhecimentos tácitos entre profissionais que atuam numa atividade semelhante e seu redimensionamento sob a forma de métodos e procedimentos que podem ser empregados por outros profissionais. Poderiam, ainda, ser acrescentadas outras sistemáticas aplicáveis a este trabalho, como comunidades de práticas, aprendizagem por meio da solução de problemas etc., todas elas constituindo a base para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Como colocou Kim (1998: 62), a importância da aprendizagem individual é óbvia e sutil, primeiro porque as organizações são compostas de indivíduos e sutil porque as organizações podem aprender independente de um indivíduo, mas não de todos. Segundo o autor, pode-se dividir a aprendizagem individual em dois níveis: operacional e individual, ou seja, implica um *know-how* (produzir uma ação) e *know-why* (compreender conceitualmente uma experiência).

As descobertas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e as de Kurt Lewin a respeito do processo de aprendizado individual e em grupo serviram de referências nos estudos de aprendizagem individual, porém não são suficientes para esgotar o entendimento deste processo. Kim (1998: 63) ressaltou que, "(...) apesar de todas estas pesquisas feitas até hoje, ainda sabemos relativamente pouco a respeito da mente humana e do processo de aprendizagem. Parece que, quanto mais conhecimento obtemos, mais percebemos o quão pouco sabemos".

O modelo de aprendizagem experiencial, que tem origem nos trabalhos de Lewin, mostra que uma pessoa continuamente passa por uma etapa de experiência concreta, observação e reflexão sobre esta experiência, formação de conceitos abstratos e generalizações e testes em outras experiências. Este ciclo, segundo Kim (1998), aparece na literatura de diversas formas, a seguir enumeradas.

- 1) Gestão da qualidade total, com o ciclo de PDCA, de Deming.
- 2) Desenvolvimento organizacional: Schein (*apud* KIM, 1998) denominou sua versão como ciclo de observação-reação emocional-julgamento-intervenção e Argyris & Schon (1996) fizeram uma referência a ciclo de aprendizagem de descoberta-invenção-produção-generalizações.
- 3) Aprendizagem individual: Kofman (*apud* KIM, 1998) propôs uma versão de ciclo que preserva as premissas de Lewin, que seria observar-avaliar – projetar-implementar. Kolb (1997), de forma bastante similar, sugeriu o ciclo de aprendizagem vivencial: refletir (observa e reflete sobre determinada situação)-pensar (constrói uma explicação lógica para a situação)-agir (entende a utilidade do conhecimento)-experenciar (materializa seu conhecimento em uma nova experiência).

Embora o ciclo de aprendizagem vivencial ajude a compreender as diferentes etapas que um indivíduo perpassa para consolidar o seu aprendizado, poucos autores nos estudos organizacionais chamam atenção para a questão da memória, ou seja, a retenção. Para isso, Kim (1998) remeteu ao conceito de modelos mentais de Senge como sendo imagens internas arraigadas de como o mundo funciona e têm grande influência sobre o que se faz e, portanto, afetando a aprendizagem operacional e conceitual. A aprendizagem em dois *loops* discutida por Argyris & Schon (1996) ocorre quando o indivíduo contesta suposições arraigadas, ocasionando alteração nos seus modelos mentais. O conceito de modelos mentais tem paralelo com a proposição de Kolb (1997) de estilos de aprendizagem, visto que a passagem de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico, depende de:

(...) nosso equipamento hereditário, da experiência de vida de cada um e das exigências de nosso ambiente atual, a maioria das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem que priorizam determinadas habilidades de aprendizagem em detrimento de outras. Resolvemos os conflitos entre ser ativo e reflexivo e entre ser imediato e analítico de acordo com características individuais (...) (KOLB, 1997: 324).

Além da questão do modelo mental e do estilo de aprendizagem próprio de cada um que influencia no processo de aprendizagem, Fleury (2000) adicionou uma outra dimensão fundamental para motivação ao aprendizado: sensação/sentimento. Segundo a autora, as pessoas lembram-se melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e lembram-se mal daquilo que as deixou indiferentes. As emoções contribuem fortemente para a motivação ao aprendizado, parecem dar cor e sabor ao que se aprende.

O que foi comentado até o presente momento indica a singularidade de cada indivíduo, cujo desenvolvimento é obtido por meio da interação com outras pessoas e do exercício de fazer escolhas a partir de suas habilidades. Antonello (2004a: 53) comentou que o desenvolvimento de competências gerenciais requer tanto uma escolha e transformação interior como uma *performance* externa modificada e, por isso, defende métodos de aprendizagem autodirigidos, cujo princípio básico é que os gestores devem reconhecer a necessidade de desenvolver a si próprios e estar dispostos a aprender.

Pode-se dizer, portanto, que a efetividade de uma ação de desenvolvimento está intimamente ligada à mudança de comportamento que só ocorre por meio da reflexão e da experimentação (aprendizagem na ação e aprendizagem experiencial).

Autores como Wenger (2001) e Revans (1982) apontaram a troca de experiências como uma poderosa ferramenta para viabilizar a aprendizagem individual, dando luz a aspectos relacionados à aprendizagem informal que ocorre por meio da prática. Como já comentado anteriormente, a noção de aprendizado formal (que ocorre no contexto educacional fruto de procedimentos sistematizados) e informal (que ocorre no local de trabalho, sem

intencionalidade) não é uma abordagem adequada, pois não considera, por exemplo, que, durante o período em que um aluno cursa um MBA¹ (ação formal), existam situações de aprendizado que são percebidas pelos alunos como propícias para o desenvolvimento de competências, tais como troca de idéias com outros colegas, trabalhos em sub-grupos, trabalho de conclusão. Em sentido oposto, a constituição de comunidades de prática que envolve a geração e troca de conhecimentos (WENGER & SNYDER, 2001) poderia ser categorizada como aprendizagem informal; no entanto, exige certa formalidade para ser efetiva.

Levando isto em conta, Antonello (2004) propôs 12 formas de aprendizagem que aglutinam processos formais e informais e propiciam o desenvolvimento de competências, a saber:

1. experiência anterior e transferência extraprofissional, referindo-se à transferência de aprendizagem de ocupação anterior e da aprendizagem fora do trabalho, seja lazer, *hobby*, trabalho voluntário. Este último item é particularmente relevante, pois cada vez mais pode ser observado que o trabalho na comunidade contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais (FERREIRA, CRUZ & SOARES, 2005);
2. ato de experienciar: lidar com situações complexas; ter experiências amplas que requeiram diferentes habilidades e compreensão global; passar por processos de mudanças organizacionais;
3. reflexão: refletir sobre a ação (após atividade ou evento); refletir na ação (durante uma atividade ou um evento); refletir em grupo; escrever um diário de aprendizagem; refletir sobre como os outros fazem as coisas; ser questionado ou questionar a si mesmo; analisar fracassos e erros;
4. auto-análise: refere-se à auto-avaliação e ao autoconhecimento;
5. observação estruturada e crítica de outros; observação informal; utilização de referências (fazer como alguém faz);
6. *feedback* oriundo de sua equipe de trabalho, pares, clientes ou outros profissionais;

¹ *Master in Business Administration.*

7. mudança de perspectiva: transferência/troca de trabalho; trabalho com pessoas de áreas diferentes; inspiração súbita ou *insight*;
8. mentoria e tutoria: ser assistido por um mentor ou exercer o papel de mentor (ensinar);
9. interação e colaboração: refere-se a trabalho em grupo/equipe; *networking*; aprendizagem obtida de clientes;
10. cursos/treinamentos no trabalho; rotação de funções; programa de *trainee*;
11. informal: baseada na prática; comunidades de prática; interação com colegas em espaços dos cursos formais;
12. aprendizagem pela articulação entre teoria e prática: escrever artigos/relatórios; conferências; trabalhos de cursos formais; trabalhos de conclusão.

O estudo de Antonello (2004b) tem o mérito de elencar diversas possibilidades de desenvolvimento de competências e de comprovar a contribuição fundamental da aprendizagem informal neste processo; no entanto, a taxonomia proposta apresenta algumas limitações: sobreposição de categorias, tais como os itens 3 e 4; algumas categorias expressam processos mentais que estão presentes em diversas situações e ações de desenvolvimento, o que dificulta considerar como uma categoria separada; por fim, observa-se a impossibilidade propositiva de algumas sugestões, pois as mesmas só fazem sentido após “fato consumado”. Um exemplo seria mudança de perspectiva a partir de inspiração súbita/ *insight* ou passar por situações de mudança organizacional (item 2). A categoria *feedback* (item 6) também é um meio, e não um fim, visto que o *feedback* nada mais é que a obtenção de informações, as quais devem impulsionar a definição de um plano de desenvolvimento, mas ele não é, por si só, uma ação de desenvolvimento.

Não se encontrou, até o presente momento, nenhum trabalho que verificasse a associação entre estilos de aprendizagem e escolha de ações de desenvolvimento de diferentes competências; se as ações de desenvolvimento (práticas de aprendizagem formal e informal) selecionadas pelos gestores variam de acordo com o momento profissional em que a pessoa se encontra (início, fim, troca de trajetória de carreira); com o tipo de atuação

(operacional, tática e estratégica); e, por fim, com o tipo de competência a ser desenvolvida (dimensão de estruturação, interação ou estruturação). Embora esta constatação indique uma oportunidade de investigação, o presente trabalho não enfocará especificamente estas questões, apenas tangenciando e, possivelmente, reforçando a importância desse estudo.

A partir deste panorama e tendo como universo as organizações (no Brasil) que tenham implementado um sistema de gestão de pessoas articulado pelo conceito de competências, entendido como combinação de capacidades (saber e saber-fazer) com a entrega de resultados (saber-fazer e fazer em contexto específico), a pergunta a que se pretende responder e que constitui objetivo específico deste trabalho é a seguinte: por que as avaliações por competências não geram planos de desenvolvimento individuais bem estruturados?

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O levantamento realizado constitui-se de um estudo exploratório defendido por Selltiz (1974) como sendo adequado em situações em que exista pouco conhecimento da realidade estudada. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o *focus group*.

O *focus group* é uma técnica que consiste em reunir pequeno grupo de respondentes para uma discussão mais ou menos aberta a respeito de um objeto de estudo (CALDER, 1997; PARASURUMAN, 1991; AAKER & DAY, 1990). Segundo Malhotra (2001), grupos com menos de oito participantes “(...) não geram o *momentum* e a dinâmica de grupos necessários para uma seção bem-sucedida (...)”, e grupos com mais de 12 podem dificultar “(...) um debate aglutinador e espontâneo (...)”.

O grupo focal, segundo Aaker & Day (1990), enfatiza os resultados da interação das pessoas quando submetidas à discussão de tópicos propostos pelo condutor da dinâmica. Cada participante é convidado ou encorajado “(...) a expressar seu ponto de vista sobre cada tópico e elaborar ou reagir ao ponto de vista de outros participantes (...)”, representando uma técnica com potencial de provocar maior envolvimento dos participantes que em uma entrevista individual, ou seja, tais trocas fazem com que os comentários tenham melhor significado.

Para selecionar as organizações, foi utilizado o banco de dados do Programa de Gestão de Pessoas da Fundação Instituto de Administração que, desde o ano passado, é responsável pela tabulação das *Melhores Empresas para se Trabalhar*. Foram selecionadas de forma intencional cem empresas por meio de dois critérios: primeiro, ter sede em São Paulo (para possibilitar a participação no *focus group*); e, segundo, organizações que haviam encaminhado algum profissional de RH para participar do curso de competências oferecido pela referida Fundação (este fator indicaria que a organização já teria implementado sistema por competência ou, no mínimo, intenção de introduzi-lo). Foram enviados *e-mails* convidando o diretor, o gerente ou o analista sênior de RH para participação no debate. Obteve-se a confirmação de 25 participantes, representando 15 organizações. Os participantes foram organizados em cinco subgrupos heterogêneos, ou seja, agrupamentos em que os representantes de uma mesma organização ficassem preferencialmente em grupos diferentes. Os resultados de cada subgrupo foram apresentados em plenário, e o grupo gerou uma posição que retrataria o consenso de todos os participantes.

No início da reflexão, os participantes relataram as principais dificuldades na implementação de gestão por competências, particularmente nos processos de avaliação e desenvolvimento. Em seguida, foi feito um debate sobre as dificuldades existentes para a estruturação de planos de desenvolvimento. Os resultados foram sintetizados pelos pesquisadores e encaminhados em forma de pró-memória para que os participantes validassem a sistematização das informações.

6. PRINCIPAIS RESULTADOS

Entre os gargalos mencionados na incorporação da filosofia da sistemática da gestão de pessoas por competências, os participantes apontaram como um dos principais dificultadores o aspecto cultural.

Chamou-se a atenção para o fato de que os gestores ainda consideram a avaliação algo burocrático e obrigatório, realizando a avaliação para atender ao prazo designado pela área de RH. Foi enfatizado que os resultados da avaliação têm contribuído para identificar colaboradores aptos para uma promo-

ção, mas que não são totalmente utilizados para subsidiar a estruturação de planos individuais de desenvolvimento. Uma das explicações fornecidas pelo grupo foi o fato de muitos gestores ainda entenderem que a função de desenvolvimento/treinamento é de responsabilidade do RH.

Esta discussão levantou entre os participantes um *mea culpa*, ou seja, indagou-se o quanto, efetivamente, os profissionais de RH (eles próprios) têm sido enfáticos e atuado de forma ativa na sensibilização e conscientização do papel gestor na gestão de pessoas e no esclarecimento sobre como utilizar as ferramentas disponibilizadas pela organização relacionadas à gestão por competência. O grupo chegou a um consenso de que há ainda muito por fazer neste sentido, e de que a área de RH tem tido maior preocupação em introduzir o sistema por competência e gasto pouco tempo para a sustentabilidade do mesmo.

O colaborador, por sua vez, na opinião dos participantes, ainda apresenta uma postura passiva, tendo dificuldade de cobrar *feedback* de seus gestores, e uma postura ainda tímida em termos de autodesenvolvimento. Isto, por sua vez, aponta ainda um longo percurso no que se refere à efetivação de um processo de desenvolvimento ideal em que haja a combinação de esforços do colaborador para aumentar sua empregabilidade e o compromisso da organização de garantir situações, não necessariamente monetárias, para que este processo se efetive.

Diante dessas constatações, os participantes foram estimulados a apontar alternativas para reverter este quadro.

O ponto ressaltado com maior intensidade foi o aspecto da comunicação. É importante realizar uma campanha, mostrando, tanto aos gestores como aos colaboradores, como utilizar as ferramentas que fazem parte do modelo de competências. Nessa campanha, também se reforçaria a importância de o gestor atuar de forma efetiva, como um líder educador que utiliza os resultados de uma avaliação como subsídios para estruturar os planos individuais de desenvolvimento de seus colaboradores. Para isso, recomendou-se que os profissionais de RH delineassem sugestões de ações de desenvolvimento por competências para facilitar o processo de elaboração dos PDIs. Além do gestor, a comunicação também abrangeria o colaborador, mostran-

do-se os benefícios que poderiam obter com o sistema por competências. Esta ação vinda da área de RH poderia contribuir para diminuir uma sensação de ceticismo percebida por parte dos colaboradores.

Foi ressaltado que a comunicação não deve se restringir ao momento de introdução de um sistema de gestão por competências, mas que seja uma ação contínua por parte do RH.

Além de aspectos relacionados à postura do gestor e do colaborador perante um modelo de gestão de pessoas, foram apontados alguns problemas estruturais relacionadas à capacidade da organização de movimentar verticalmente as pessoas e de orçamento.

Em organizações com pouca rotatividade (siderúrgicas, petroquímicas etc.), muitos colaboradores atingem e superam o nível de desenvolvimento exigido para a posição que ocupam, mas a inexistência de vaga impede a sua promoção. A escassez de recursos para o desenvolvimento de pessoas também foi um ponto comentado, já que os mesmos teriam sido gastos no desenvolvimento e na divulgação do programa, não sobrando recursos para estruturar ações de maior envergadura em termos de desenvolvimento, como implementar universidades corporativas, por exemplo.

Também foram citados problemas inerentes à sistemática de avaliação, tais como dificuldade de entendimento dos conceitos do sistema pelos profissionais e, por consequência, dos critérios utilizados no processo avaliativo. Isto, por sua vez, ocasiona diferentes interpretações do significado da “entrega” de determinada competência, dificultando o consenso entre avaliação do gestor e auto-avaliação elaborada pelo colaborador.

Como possíveis soluções para esses problemas, os participantes sugeriram investimentos em capacitação e comunicação para clarificar os conceitos, tanto para os gestores como para os colaboradores. Além disso, o RH deve estar sempre pronto para auxiliar gestores, bem como os gestores devem estar prontos a auxiliar os colaboradores.

Quanto à fragilidade dos critérios, os participantes mencionaram a necessidade de se discutir de forma mais ampla e contínua com os gestores

sobre as dificuldades que os mesmos estão tendo com o sistema por competências.

Outro aspecto bastante enfatizado pelos participantes para facilitar a absorção e o comprometimento dos gestores com os princípios e critérios do sistema por competências está relacionado com o método de modelagem do sistema. Houve consenso no grupo de que o RH não deve associá-lo a um projeto da área, e sim contar com o apoio da alta direção e constituir uma equipe responsável que conte com a participação de pessoas de diferentes áreas. Esta constatação está alinhada com as recomendações de Dutra (2002), que argumentou sobre a necessidade de constituição de um grupo de modelagem formado por diferentes gestores da organização. Esta medida permite o alinhamento da estratégia organizacional e a sistemática de gestão de pessoas por competências.

Também se apontou a importância de desvincular a avaliação da remuneração, a fim de não enviesar o seu resultado. Houve consenso de que, quando os resultados da avaliação são diretamente vinculados à remuneração, há uma tendência de alguns gestores em “superavaliar” seus colaboradores para justificar aumentos salariais. Isto distorceria as necessidades reais de desenvolvimento.

Nos casos de restrição orçamentária para o desenvolvimento profissional, citou-se a possibilidade da utilização de métodos não-formais de desenvolvimento (rotação de atividades, *coach* interno, visitas, atividades em grupo etc.), que possivelmente representariam custos inferiores – ou até nulos – para a organização. Ainda, idéias ou sugestões para estas ações, comentou-se, poderiam vir de um simples *benchmark* em outras áreas da própria empresa ou de uma ação mais proativa do RH, que poderia estruturar um banco de sugestões de ações de desenvolvimento, as quais seriam disponibilizadas para todos os colaboradores e gestores e, depois, todos dariam continuidade, incluindo novas ações que foram efetivas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa Delphi indicam claramente que as organizações estão buscando inter-nalizar o conceito de competências, mas não se pode afirmar que as mesmas estejam conseguindo

integrar todas as práticas de RH em torno deste conceito.

Se, por um lado, observou-se que as organizações estão sendo bem-sucedidas ao introduzirem o conceito de competências em suas práticas de avaliação e ao delinear programas de educação corporativa mais alinhados com as necessidades estratégicas das organizações, por outro lado, verificou-se a necessidade de criar uma “ponte” entre a avaliação de competências e seu efetivo desenvolvimento individual.

Embora os resultados deste levantamento sejam limitados pelo método utilizado, não permitindo inferências conclusivas, aponta-se pela necessidade de uma atuação mais proativa da área de RH para reverter esta situação, de modo a contribuir de forma mais efetiva para geração de PDIs. Uma sugestão muito pertinente refere-se à estruturação de um banco de dados com sugestões de ações de desenvolvimento por competência. Esta ação, embora simples, poderia contribuir para que os PDIs não se restringissem apenas a uma lista de cursos necessários a serem realizados pelos colaboradores.

Neste sentido, pode-se dizer que há um grande caminho a ser percorrido no que se refere à estruturação de ações de desenvolvimento pessoal que viabilizem o desenvolvimento de competências, particularmente relacionados tanto a problemas estruturais como culturais.

No primeiro caso, destacam-se problemas, como já mencionados por Hipólito & Reis (2002), de inadequação entre fatores avaliados e ações concretizadas ou, então, julgamentos associados a questões que avaliam parcialmente a contribuição do profissional. Situações que, ao longo do tempo, podem ter se repetido nas organizações e gerado “descrença e passividade frente a mudanças por parte dos colaboradores”, como mencionado por um dos participantes do *focus group*.

No segundo caso, nota-se que, por parte dos gestores, ainda há uma visão limitada do que significa efetivamente gerir pessoas e, por parte dos profissionais, que eles não se deram conta de que a responsabilidade pelo seu desenvolvimento é “também” deles próprios.

Um fator muito relevante, que mereceria estudos mais amplos e profundos, relaciona-se à dificuldade criativa e propositiva dos gestores em termos de ações de desenvolvimento: eles conseguem identificar os seus *gaps* e os dos seus colaboradores, mas não têm idéias de como superá-los. Há uma forte tendência de se optar por ações de treinamento ou educação continuada para todo e qualquer tipo de *gap* observado nas competências, levantando uma hipótese de que há grande desconhecimento da potencialidade de práticas de aprendizagem informal nas organizações.

Acredita-se na existência de um grande potencial na ação dos profissionais de recursos humanos: sugerir diferentes alternativas de ações de desenvolvimento formais e informais, de acordo com a competência-alvo e subsidiando a elaboração dos PDI. O desenvolvimento de competências gerenciais requer tanto uma transformação interior como uma *performance* externa modificada e, por isso, métodos de aprendizagem autodirigidos seriam bastante recomendados. O princípio básico é de que os gestores devem reconhecer a necessidade de desenvolver a si próprios e estar dispostos a aprender. Pode-se dizer, portanto, que a efetividade de uma ação de desenvolvimento está intimamente ligada à mudança de comportamento, que só ocorre por meio da reflexão e experimentação (aprendizagem na ação e aprendizagem experiencial). Neste sentido, a oportunidade de troca de experiências e o exercício da tutoria (*learning through teaching*) são considerados ferramentas poderosas para viabilizar a aprendizagem individual, dando luz a aspectos relacionados à aprendizagem informal que ocorre por meio da prática.

REFERÊNCIAS

- AAKER, DAVID & DAY, George S. *Marketing research*. 4. ed. Singapore: John Wiley & Sons, 1990.
- ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão & FISCHER, André Luiz. Para onde vai a gestão de pessoas. *HSM Management*, 44, maio-junho de 2004.
- ANTONELLO, Cláudia Simone. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: *XXVIII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração*. Curitiba, Paraná: Anpad, 2004.
- ANTONELLO, Cláudia Simone S. & RUAS, Roberto. Formação gerencial: pós-graduação *lato sensu* e o papel das comunidades de prática. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 2, 2005.
- ARGYRIS, Chris & SCHON, Donald. *Organizational learning II – theory, method and practice*. New York: Addison-Wesley, 1996.
- BARBOSA, Allan Claudius; FERRAZ, Dalini Marco-lino & LOPES Daniel Paulino. Competências nas organizações: o discurso e a prática na gestão das pessoas. In: *Anais da XXVI Encontro da Anpad – Enanpad*. Salvador: Anpad, 2002.
- COMINI, Graziella Maria & RUAS, Roberto. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em MBAs e programas de pós-graduação em formação gerencial. *Cadernos Ebape.BR – Escola Brasileira de Administração Pública*, v. V – edição especial. São Paulo, janeiro de 2007.
- BITTENCOURT, Cláudia (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- CALDER, Bobby J. Focus groups and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, v. XIV, p. 353-364, August, 1977.
- DAVENPORT, Thomas & PRUSAK, Laurence. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DUTRA, Joel S. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, Joel S. *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.
- _____. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.
- EASTERBY-SMITH, Mark & ARAÚJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, Mark; ARAÚJO, Luis & BURGOYNE, John (Org.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FERREIRA, J; CRUZ, A & SOARES, C. *O trabalho voluntário como forma de desenvolvimento de competências*. Trabalho de conclusão do MBA de RH, 2005.
- FIOL, C. Marlene & LYLES, Marjorie A. Organizational learning. *Academy of Management Review*, v. 10, v. 29, n. 4, p. 803-813, 1985.
- FLEURY, Afonso. & FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências – um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- GARVIN, D. *Construindo a organização que aprende*. *Harvard Business Review: Gestão do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. Tendências no campo da remuneração para o novo milênio. In: DUTRA, Joel S. *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001. p. 73-86.
- HIPÓLITO, José Antônio Monteiro. & REIS, Germano G. A avaliação como instrumento de gestão. In: FLEURY, Maria Tereza Leme (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- KIM, Daniel Hurst. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, David A. *A gestão estratégica do capital intelectual*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- KOLB, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Futura/Zumble, 1997.

REFERÊNCIAS

- LOIOLA, Elizabeth & BASTOS, Antonio Virgílio. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea – RAC, Caderno de Debates*, v. 7, n. 3, julho-setembro de 2003, p. 181-201.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MILLS, John; PLATTS, Ken & BOURNE, Michael. *Strategy and performance: competing through competences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.
- MINTZBERG, Henry. *MBA? Não, obrigado!* Porto Alegre: Bookman, 2006.
- NONAKA, Ikujiro & TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. New York, USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.
- PENROSE, Edith Tilton. *The theory of growth of the firm*. London: Basil Blackwell, 1959.
- PRANGE, Christiane. *Aprendizagem organizacional – Desesperadamente em busca de teorias*. In: EASTERBY-SMITH, Mark; ARAÚJO, Luis & BURGOYNE, John (Orgs.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- RUAS, Roberto. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza. & OLIVEIRA JR., Moacir Miranda de. (Orgs.) *Gestão estratégica do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2001.
- RUAS, Roberto & ANTONELLO, Cláudia Simone. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. *Revista de Administração Contemporânea – RAC, Caderno de Debates*, v. 7, n. 3, julho-setembro de 2003, p. 203- 212.
- RUAS, Roberto et al. O conceito de competências de A a Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: *XXIX Encontro da Anpad – Enanpad*. Brasília-DF: Anpad, 2005.
- SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Edusp, 1974.
- SENGE, Peter. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, Ken. *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Futura/ Zumble, 1997.
- SWIERINGA, Joop & WIERDSMA, André. *La organización que aprende*. Wilmington, EUA: Addison-Wesley, 1995.
- TSANG, Eric W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, vol. 50, n. 1, 1997, p. 73-89.
- WENGER, Etienne C. & SNYDER, William M. *Comunidades de prática: a fronteira organizacional*. In: HARVARD BUSINESS REVIEW (Org.). *Aprendizagem organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.