

DENISE PAES SZTOKMAN RANGEL

COMPETÊNCIAS E SUA APLICABILIDADE NA GESTÃO DE
PESSOAS:
ESTUDO DE CASO DA MICHELIN BRASIL

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Desenvolvimento Empresarial.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas.

Rio de Janeiro

2006

A meus pais, Izabel e Serge, a meu esposo Maurício, e a meus filhos, Rafael e Gabriel, pelo carinho, estímulo e compreensão durante toda esta longa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A meu irmão Daniel pelo incentivo.

A minha cunhada Tânia, que tantas vezes precisou fazer o meu papel de mãe.

A meu orientador, Prof. Dr. Jorge Freitas, por todo o seu interesse, empenho, dedicação e estímulo.

A minha amiga Rozimar, e também colaboradora da Michelin, que me possibilitou a oportunidade de realizar o estudo de caso na empresa.

A todos os meus amigos e familiares para quem tantas vezes não fui presente.

A Ana Lúcia Simões, da Secretaria do MADE, pelo carinho e atenção que sempre me dispensou.

A todos os professores e colegas do MADE que contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento.

Aos colaboradores entrevistados da Michelin do Brasil: Claudia Paranaguá, José Tarcísio Coelho, Júlio Moulin, Antonio de Pádua, Giselle Montenegro e Márcia Lolita que me receberam de braços abertos e me possibilitaram a realização desta pesquisa.

A todos os colaboradores do Grupo Michelin que contribuem para o crescimento e desenvolvimento de nosso País.

RESUMO

O conceito de competências aplicado ao meio empresarial é relativamente novo; as teorias datam da década de 70 e surgem num contexto de avanço tecnológico que fundamenta o processo da globalização. Nesse novo ambiente, para que as organizações se mantenham competitivas, é preciso alinhar as competências dos indivíduos às competências essenciais da organização. A proposta do presente estudo é analisar a influência das diversas correntes teóricas que embasam o conceito de gestão por competências e verificar sua aplicabilidade na área de gestão de pessoas, buscando identificar os mecanismos que estruturam a dinâmica das competências. Para tal, foi realizado um estudo de caso descritivo, de abordagem qualitativa, com fulcro em entrevistas de profundidade com os principais executivos da área de gestão de pessoas da Michelin do Brasil, responsáveis pela implementação do processo de gestão por competências na empresa. A estratégia de tratamento das evidências visou o emparelhamento de padrões (“*pattern-matching*”) entre os resultados obtidos e as teorias das diversas correntes que estruturam o referencial teórico desta pesquisa. A análise das evidências levou a concluir que existe um grande hiato entre os conceitos norte-americanos e franceses abordados, principalmente no que tange ao estudo das competências coletivas e que outros aspectos, notadamente a ética, também estão subjacentes à dinâmica da gestão de pessoas por competências.

Palavras-chave: competências; competências individuais; competências coletivas; competências essenciais; gestão por competências; gestão de pessoas; estratégia organizacional.

ABSTRACT

The concept of competencies applied to business matters is relatively new; theories have been brought about in the seventies and they have been born within a framework of technological advancement that supports the globalization process. In this new environment, organizations aiming at maintaining their competitiveness, need to align their employees' individual competencies to their organizational core competencies. This study proposes to analyze the influence of the several theoretical approaches on which the concept of managing by competencies is founded and to verify their applicability to the people management field, trying to identify the underlying mechanisms that structure the dynamics of competencies. Thus, a qualitative, descriptive case-study has been carried out, chiefly based on in-depth interviews with the main executives in the people management field in the Brazilian subsidiary of Michelin. These executives have been responsible by the implementation of competence management process in Michelin Brasil. The strategy of evidence treatment has used the pattern-matching approach between the results get in the field research and the several approaches which depict the theoretical references of this research. Analysis of these evidences brings to the conclusion that there is a large gap between American and French approaches to competence management, notably as far as collective competencies are concerned, and that other aspects, such as ethics, are also underlying the dynamics of people management by competencies.

Keywords: competencies; individual competencies; collective competencies; core competencies; management by competence; people management; organizational strategy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	APRESENTAÇÃO INICIAL.....	10
1.2	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	11
1.3	OBJETIVO	11
1.3.1	Objetivo Principal	12
1.3.2	Objetivos Intermediários	12
1.4	SUPOSIÇÃO.....	12
1.5	DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO	13
1.5.1	Temporal	13
1.5.2	Espacial	13
1.5.3	Teórica.....	13
1.6	RELEVÂNCIA	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	15
2.1.1	Origem da noção de competência nos Estados Unidos.....	16
2.1.2	Origem da noção de competência na França.....	19
2.2	DEFINIÇÃO E DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	22
2.2.1	Literatura de origem norte-americana.....	22
2.2.2	Literatura de origem francesa.....	28
2.2.3	Literatura de origem brasileira.....	35
2.3	ASPECTOS SUBJETIVOS DA COMPETÊNCIA	35
2.3.1	Confiança e responsabilidade.....	35
2.3.2	Co-responsabilidade.....	38
2.3.3	Motivação e mobilização das competências	39
2.4	COMO SE DESENVOLVE A COMPETÊNCIA INDIVIDUAL?.....	41
2.5	COMPETÊNCIA COLETIVA	47
2.5.1	Como se desenvolve a competência coletiva?	48
2.5.2	Como reconhecer se há competência coletiva?.....	50
2.5.3	Condições essenciais para aumentar a competência coletiva	53

2.6	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DA ORGANIZAÇÃO	55
2.7	COMPETÊNCIAS E GESTÃO DE PESSOAS	58
2.7.1	Recrutamento e Seleção de Pessoas	65
2.7.2	Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas	68
2.7.3	Avaliação de Desempenho	69
2.7.4	Remuneração e carreira.....	70
2.7.4.1	Competência e habilidade	71
2.8	COMPETÊNCIAS E A ECONOMIA DO CONHECIMENTO.....	72
2.9	A CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	75
2.10	ESTRATÉGIA E COMPETÊNCIAS	84
2.10.1	Fatores determinantes da nova competição.....	84
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
3.1	JUSTIFICATIVA INICIAL.....	91
3.2	ESCOLHA DA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	91
3.2.1	O porquê da escolha do estudo de caso.....	91
3.2.2	O estudo de caso qualitativo	92
3.2.3	A unidade de análise	92
3.2.4	Estudo de caso único.....	92
3.3	SELEÇÃO DAS EMPRESAS.....	93
3.4	ESCOLHA DOS ENTREVISTADOS.....	94
3.5	COLETA DE EVIDÊNCIAS.....	94
3.5.1	Fontes de evidências	95
3.6	ENTREVISTAS	96
3.6.1	Aspectos gerais das entrevistas	96
3.6.2	Roteiro da entrevista	96
3.6.3	Realização da entrevista.....	97
3.6.4	Armazenamento e transcrição dos dados das entrevistas.....	99
3.6.4.1	Observação direta.....	99
3.6.4.2	Documentação.....	100
3.6.4.3	Registros em arquivo.....	100
3.6.4.4	Artefatos físicos	100
3.7	TRATAMENTO E ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS	101
3.7.1	Estratégia geral de análise.....	101

3.7.2	Tratamento dos dados	101
3.7.3	Análise das evidências	102
3.7.3.1	Análise de conteúdo	102
3.7.3.2	Procedimentos de análise: padrões, temas e códigos	102
3.7.4	Análise indutiva	103
3.7.4.1	Interpretação das evidências	104
3.8	LIMITAÇÕES	104
4	BREVE DESCRIÇÃO DO CASO MICHELIN.....	106
4.1	INSTITUCIONAL	106
4.1.1	O Grupo Michelin	106
4.2	INOVAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	107
4.2.1	O início	107
4.2.2	Pneu radial.....	108
4.2.3	Pneus ‘Energy’	108
4.2.4	PAX System	108
4.2.5	Tecnologia C3M.....	109
4.3	INFORMAÇÕES FINANCEIRAS	109
4.4	PARTICIPAÇÃO FINANCEIRA DA MICHELIN NO MERCADO MUNDIAL ...	110
4.5	MICHELIN BRASIL	111
4.5.1	Sede Administrativa	111
4.5.2	Unidades industriais	112
4.5.2.1	Unidade Industrial de Campo Grande.....	112
4.5.2.2	Unidade Industrial de Itatiaia.....	112
4.5.3	Unidades agrícolas	113
4.5.3.1	Plantações Edouard Michelin (PEM).....	113
4.5.3.2	Plantações Michelin da Bahia (PMB).....	113
4.5.4	Meio ambiente e responsabilidade social.....	114
4.5.4.1	Desempenho e responsabilidade Michelin.....	114
4.6	ESTRUTURA DA MICHELIN	115
5	RESULTADOS E SUA ANÁLISE	117
5.1	ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS	117
5.2	MISSÃO DA EMPRESA	118

5.3	VALORES DA EMPRESA.....	119
5.4	ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS DA MICHELIN.....	121
5.5	IMPLANTAÇÃO DO PROJETO GESTÃO DE COMPETÊNCIAS.....	123
5.5.1	Contextualização.....	123
5.5.2	As nove competências gerais da Michelin.....	128
5.6	A ÁREA DE RECURSOS HUMANOS.....	132
5.6.1	Estrutura.....	132
5.7	APLICAÇÃO DO PROJETO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NOS SUBSISTEMAS DA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS.....	132
5.7.1	Recrutamento e Seleção.....	133
5.7.1.1	Descritivo do Cargo.....	133
5.7.2	O processo de recrutamento e seleção.....	135
5.7.3	Avaliação de Desempenho e Gestão de Carreira.....	136
5.7.4	O processo de avaliação de desempenho..	137
5.7.4.1	Etapas do Processo de Avaliação de Desempenho.....	137
5.7.5	Treinamento e desenvolvimento.....	139
5.7.5.1	Treinamento na Implementação do Modelo de Competências no Grupo.....	140
5.7.5.2	Como é feito o planejamento para a formação das competências <i>métiers</i>	142
5.7.6	Remuneração.....	144
6	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	146
6.1	CONCLUSÕES.....	146
6.1.1	Quanto aos objetivos.....	146
6.1.2	Quanto à suposição.....	147
6.2	RECOMENDAÇÕES.....	148
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
8	APÊNDICES.....	156
8.1	APÊNDICE 1.....	157
8.2	APÊNDICE 2.....	158

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação inicial

O conceito de competências começa a ser utilizado nos Estados Unidos a partir da década de 70. Na França surge a partir dos anos 80 no campo educacional e no mundo empresarial a partir dos anos 90. Não é um conceito preciso nem empregado com o mesmo sentido nas várias abordagens. Surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, acompanhando a globalização da economia, a exacerbação da competição nos mercados, as exigências de melhoria da qualidade dos produtos e a flexibilização dos processos de produção e de trabalho (HIRATA, 1994).

Com o grande avanço tecnológico que fundamentou o processo da globalização, as tarefas tornaram-se indeterminadas, pelas possibilidades de usos múltiplos dos próprios sistemas. Neste novo contexto, as pessoas deixam de ser apenas uma engrenagem do processo produtivo para ser um elemento fundamental do próprio processo de gestão do negócio com vistas à obtenção da vantagem competitiva. O trabalho prescrito e repetitivo é substituído por um trabalho onde o profissional precisa diagnosticar, prevenir, decidir e antecipar-se em relação a uma dada situação concreta de trabalho, haja vista a imprevisibilidade das situações. Desta forma, o profissional não pode mais ser enquadrado em modelos onde suas competências são avaliadas unicamente de acordo com a sua capacidade em executar operações conforme o que lhe foi prescrito. Mais do que possuir capacidades, habilidades e conhecimentos para executar suas tarefas, o profissional precisa saber administrar os recursos de que dispõe, assumindo, desta forma, importância estratégica na organização, onde deve deixar de ser um recurso para ser a própria organização.

A dinâmica das competências, porém, não se limita ao indivíduo ou ao coletivo, mas também à organização como um sistema inserido numa economia globalizada onde, para se manter competitiva, precisa estar constantemente se antecipando às novas demandas de mercado, transformando seus recursos em produtos e serviços.

O alinhamento das competências dos indivíduos e das competências da organização é de suma importância visto que a organização, ao definir sua estratégia competitiva, identifica as competências essenciais do seu negócio e as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

O modelo de competências é relativamente novo e como todo processo de mudança, enfrenta dificuldades e demanda um tempo para ser internalizado e aplicado. O presente estudo se propõe a levantar como está sendo interpretado e aplicado o conceito de competências na gestão estratégica e nas práticas de gestão de pessoas nas organizações.

1.2 Formulação do problema

O surgimento da utilização do conceito de competências nas organizações, tanto nas práticas de gestão de pessoas quanto na definição das estratégias da organização com foco em suas competências essenciais; e a marcante influência de correntes culturais diversas, principalmente norte-americanas e francesas, transportadas para a literatura brasileira sobre o tema, com sentidos diversos para as várias abordagens, leva a questionar:

Como uma organização que diz adotar o conceito de competências o aplica na gestão de pessoas?

1.3 Objetivo

A partir dessa indagação, propõe-se respondê-la através de:

1.3.1 Objetivo Principal

Identificar como a Michelin Brasil vem aplicando o conceito de competências na gestão de pessoas e quais os mecanismos que estruturam a dinâmica desse modelo na empresa.

Para que se atinja esse objetivo, é necessário que se percorram algumas considerações, apresentadas abaixo:

1.3.2 Objetivos Intermediários

- ✓ Levantar os diversos conceitos de competência.
- ✓ Identificar os vínculos entre os objetivos estratégicos, as competências da organização e as competências dos profissionais.
- ✓ Verificar os conceitos de competências adotados pela empresa estudada e a coerência em sua aplicabilidade.

1.4 Suposição

Quanto à aplicabilidade do conceito de competências na gestão estratégica das organizações, supõe-se que a Michelin esteja focada naquilo que considera suas competências essenciais, porém que ainda não haja um alinhamento formalizado entre as competências individuais e coletivas dos seus colaboradores e as competências da organização.

Em relação à aplicabilidade do conceito na gestão de pessoas, a autora supõe que ele esteja sendo utilizado sem embasamento teórico suficiente, propiciando divergências e

emergindo como um modismo conceitual, maquiando, na maior parte das organizações, descrições de tarefas ainda predominantemente de caráter funcionalista.

1.5 Delimitação do assunto

1.5.1 Temporal

A pesquisa pretende descrever e analisar como o conceito de competências está sendo aplicado nas organizações no momento atual da economia brasileira, mais especificamente no 2º trimestre de 2006.

1.5.2 Espacial

A pesquisa concentra sua atenção em uma organização empresarial – a Michelin Brasil - sediada na cidade do Rio de Janeiro.

1.5.3 Teórica

A pesquisa concentra-se no estudo das competências das organizações e dos colaboradores sem discutir aspectos relacionados ao macroambiente sócio-econômico, tais como discussões sobre o reflexo dos sistemas de qualificação e educação continuada sobre as competências.

Assim, não se examinou a contribuição dos autores nacionais e estrangeiros (HIRATA, 1994; KERGOAT, 2005), que vêm abordando essa questão.

1.6 Relevância

O presente estudo é de relevância acadêmica visto que pretende contribuir para esclarecer a noção de competências nos temas relacionados à gestão de pessoas e à gestão estratégica das organizações, assim como proporcionar dados de como o conceito de competências vem sendo aplicado em empresas no Brasil; de que forma este conceito está sendo absorvido e disseminado pelas organizações; e até que ponto ele fortalece as estratégias empresariais.

O estudo também é relevante para as organizações, no que concerne o esclarecimento do conceito de competências, sua origem, aplicações, diversas vertentes e ramificações, com vistas a contribuir, de forma estruturada, para a melhoria da aplicação deste conceito, tanto na gestão estratégica quanto na gestão de pessoas e principalmente no alinhamento das práticas de gestão de pessoas com o intento estratégico maior da organização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A noção de competência

De acordo com Ropé e Tanguy (1997) os discursos sobre as competências aparecem no mundo empresarial como em outras esferas da sociedade, sendo usados na discussão da flexibilização das políticas de emprego como na gestão da mudança organizacional e na gestão de pessoas. A noção de competências está muitas vezes associada à noção de “organização de aprendizagem”, seja no discurso dos executivos ou dos consultores:

“A maioria dos discursos programáticos que visam instaurar uma nova ordem social na empresa tende a atribuir às competências esse poder estruturante que a profissão tinha no seio das organizações produtivas, mas que perdeu há muito tempo. A força desses discursos e a importância dos diversos técnicos que os acompanham levam-nos a examinar um certo número de questões prévias à investigação das próprias práticas para compreender esse fenômeno que consideramos recente: a centralidade atribuída aos conhecimentos e às aprendizagens dos empregados, que ora são formalizados no seio das ações de treinamento, ora imanentes ao ato de trabalho”. (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 169)

De acordo com Zwell (2000), um dos benefícios da competência é que os conceitos são fáceis para o entendimento da maioria das pessoas. As pessoas têm um entendimento em comum sobre o que se quer dizer quando se menciona influência, iniciativa ou trabalho de equipe. Esses termos não são apenas de fácil entendimento, mas também têm geralmente conotações positivas. Se for perguntado às pessoas se gostariam de ser inovadoras, elas dirão que sim. Se for perguntado se gostariam de trabalhar bem em equipe, elas dirão que sim. Assim, no desafio de vencer mentes e os corações dos colaboradores e para se criar uma

cultura de competência, essa linguagem fornece um meio de verter o conceito de uma cultura de alto desempenho em uma linguagem que as pessoas possam compreender.

Le Boterf (2005) considera a competência um “camaleão conceitual”, pois a noção de competência já faz parte há muito tempo da linguagem comum e seu emprego cotidiano é freqüente, sem causar graves questões técnicas àqueles que o utilizam. Porém, o risco desse mal entendido é permanente.

Verifica-se que a noção de competência no trabalho origina-se paralelamente nos Estados Unidos e na França, em contextos diversos, como se examina a seguir.

2.1.1 Origem da noção de competência nos Estados Unidos

A noção de competência no contexto organizacional dos Estados Unidos pode ser atribuída a McClelland (SPENCER e SPENCER, 1993) que, em 1973, publicou um artigo argumentando que se deveria testar a competência em vez da inteligência e, com isso, lançou o movimento da competência na Psicologia. De acordo com esse autor, os testes de inteligência não prognosticam o desempenho no trabalho ou sucesso na vida e são freqüentemente tendenciosos no que tange a raça, sexo ou fatores socioeconômicos e, em sua visão, a psicologia industrial/organizacional, que iniciou analisando separadamente trabalho e pessoa, com a tentativa de entrosá-los, teve o seu maior sucesso ao predizer o desempenho acadêmico a partir de testes de tipo acadêmico, mas estes se provaram inadequados ao prognóstico de desempenho em trabalhos de alto nível no campo da gestão organizacional.

Com o objetivo de pesquisar métodos que possibilitassem identificar variáveis da competência que pudessem prognosticar desempenho no trabalho e que não fossem tendenciosos (ou fossem menos tendenciosos), a abordagem da competência no trabalho começa com as análises da ‘pessoa-no-trabalho’, não fazendo suposições prévias sobre quais as características necessárias para que o trabalho seja bem realizado, e determinando, a partir de entrevistas comportamentais, quais as características humanas que estão associadas ao sucesso nas tarefas. As competências assim identificadas são sensíveis ao contexto descrevendo, por exemplo, o que empresários indianos de sucesso fazem realmente nas suas próprias empresas e culturas, e não o que a psicologia ou a teoria organizacional ocidentais dizem que seria necessário para o sucesso.

Dessa forma, essa abordagem da competência enfatiza o que de fato causa um desempenho superior num trabalho e não quais os fatores de maior confiabilidade, descrevendo todas as características das pessoas, na esperança de que algumas delas se relacionarão com seu desempenho no trabalho.

De acordo com Zwell (2000), a questão sobre o que é determinante no desempenho tem sido objeto de estudo científico há muito tempo. Cientistas e leigos têm sugerido uma ampla gama de fatores que determinam o comportamento e o desempenho. Esses fatores abrangem o tamanho e formato da cabeça, cérebro, o peso, a cor, o nascimento, a caligrafia, a religião, o quociente de inteligência (QI), a herança cultural, a astrologia, a hereditariedade, o sexo e outros. Fatores adicionais que vêm sendo utilizados para tentar determinar o desempenho no local de trabalho são as habilidades técnicas, os anos de experiência, a obtenção de uma certificação e os traços de personalidade.

A pesquisa que começou com o artigo de McClelland tem resultado em centenas de trabalhos que tentam responder uma pergunta básica: o que diferencia pessoas de desempenho superior de pessoas de desempenho mediano? Essas características diferenciadas vieram a se chamar competências. A definição que Zwell (2000) considera mais aplicável é a de que competências são características ou traços permanentes que ajudam a determinar o desempenho no trabalho.

Ainda de acordo com esse autor, no atual mundo de negócios, há confusão entre competências e habilidades. Habilidades geralmente se referem ao domínio das técnicas e do conhecimento que se aplicam a alguma área específica ou profissão, mas muitas empresas utilizam a palavra 'competência' para especificar habilidades, o que gera dois tipos de equívoco. Primeiro, porque são necessárias inúmeras habilidades para o pleno exercício de cada cargo dentro da organização, fazendo com que o gerenciamento de um banco de dados de habilidades seja uma atividade difícil e demande muito tempo. O maior equívoco é que o foco nas habilidades desvia a atenção das pessoas do uso e da avaliação das competências, que ocupam um papel muito importante na determinação do desempenho.

Zwell (2000) ressalta que são as competências - e não os conhecimentos ou as habilidades - que diferenciam as pessoas com desempenho superior ou mais eficiente. Concentrar-se em conhecimento e habilidades faz com que se perca o objetivo principal. Ter o maior conhecimento e a maior habilidade não irão fazer diferença se as pessoas não têm o anseio e a propensão para usar esse conhecimento e essa habilidade. Há de se reconhecer, porém, que é necessário um nível mínimo de habilidades para se realizar qualquer tarefa.

Conforme Zwell (2000), o modelo de competência é apenas uma forma de examinar o comportamento em suas partes constituintes. Como qualquer modelo, ele é útil para ajudar a explicar a realidade como nós a conhecemos, e ajuda a prever e influir sobre a realidade futura. Competências são um conceito útil na medida em que podem ajudar a explicar porque

o desempenho de algumas pessoas é melhor do que o de outras; na medida em que ajudam as pessoas a melhorar seu desempenho; e na medida em que as ajudam a tomar decisões que irão capacitá-las a alcançar seus objetivos. Quando usado eficientemente, o modelo de competência é uma poderosa alavanca para os gestores melhorarem o desempenho organizacional.

2.1.2 Origem da noção de competência na França

De acordo com Ropé e Tanguy (1997), a interdependência entre a forma de organização de uma empresa e a formação de seus colaboradores, que fez surgir a ‘lógica das competências’ é sistematizada por ocasião da crise experimentada pelas empresas siderúrgicas francesas, quando elas, no período de 1974 a 1985, tiveram que reduzir seus efetivos em dois terços e se viram obrigadas a renegociar seus planos de classificação de cargos com os sindicatos de trabalhadores. Esse acordo, assinado em 2000, estatui que a qualificação é essencialmente um atributo da pessoa e não do cargo.

Entretanto, persiste certa indefinição quanto à noção de competências. No acordo, elas são definidas como um saber fazer (“*savoir-faire*”) operacional validado, onde:

- *savoir-faire* = conhecimentos e experiências de um empregado;
- operacional = aplicáveis em uma organização adaptada;
- validado = confirmados pelo nível de formação e, em seguida, pelo domínio das funções sucessivamente exercidas.

De acordo com Zarifian (2001), há uma ruptura nítida, ao se passar da lógica do cargo à lógica da competência. Trata-se, então, explicitamente, de uma nova construção

da idéia de qualificação profissional. Esse autor não considera a competência como uma negação da qualificação, mas como o pleno reconhecimento do valor da qualificação. O trabalho não é mais algo padronizável, prescritível, que poderia ser reduzido a uma lista de tarefas relacionadas a uma descrição de cargo. Esse autor considera o trabalho como prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional. De forma sucinta, Zarifian (2002) acredita que o desafio da competência é a volta do trabalho para o trabalhador, porque competência significa que o trabalho se torna novamente expressão direta da competência possuída e utilizada pelo indivíduo que trabalha. Porém, de acordo com esse autor, é preciso mudar o vocabulário e dizer que é uma volta da atividade para o sujeito que age, visto que essa nova apropriação do trabalho por aquele que o exerce não é uma simples repetição do passado, pois as condições macrossociais e produtivas mudaram radicalmente.

Para Zarifian (2001), o texto do acordo contém alguns elementos incontestavelmente inovadores, tais como o reconhecimento da competência adquirida pelo colaborador qualquer que seja seu emprego; o reconhecimento do direito de todo colaborador a uma trajetória profissional de aprendizagem cada vez mais ampliada e a admissão de uma relação dialética entre competências e organização: as competências não apenas se adaptam à organização, mas a valorização delas é realmente capaz de transformar as organizações.

No entanto, para esse autor, o acordo em si não representa um progresso particularmente significativo no que concerne à definição da competência nos termos de um 'saber-fazer operacional validado'.

Na análise de Ropé & Tanguy (1997), as práticas executadas raramente se inscrevem em uma política coerente e negociada entre dirigentes e colaboradores:

“Essa dupla série de razões, formalização política e contratual de uma vontade de transformar o conjunto dos princípios e regras que presidem à designação dos indivíduos no trabalho, sua remuneração e o desenvolvimento de suas carreiras, é sem dúvida, a origem da difusão desse acordo no meio industrial e além dele. Efetivamente, tende a representar um modelo na medida em que serve de referência para definir modalidades de organização do trabalho e de administração dos empregados baseadas em competências”. (ROPÉ e TANGUY, 1997, p.170)

Por isso, a confederação patronal francesa define, em 1998, a competência profissional como:

“[...]uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”. (ZARIFIAN, 2001, p. 66)

Porém, de acordo com Zarifian (2001), essa definição nada diz sobre suas conseqüências sobre a organização e a gestão do trabalho, podendo ser aplicada a qualquer período histórico e a qualquer organização taylorista. A ênfase dada à validação das competências pelos atores da empresa não considera que essas competências se apóiam em conhecimentos que nutrem sua dinâmica de renovação. Para esse autor, o êxito das ações deve remeter a uma dialética de forte interdependência entre competências e conhecimentos, mobilizada por fontes e atores diferentes.

Segundo Le Boterf (2005), foi nos anos 70 que a noção de competência começou a surgir na França. O questionamento das relações de subordinação hierárquica, a reivindicação de um maior reconhecimento das pessoas no trabalho conduziria progressivamente a que se levassem em conta as competências individuais na consecução do desempenho. Tornava-se cada vez mais claro que o desempenho não poderia ser somente obtido pelo trabalho prescrito em função da qualificação à qual estava ligado, mas também pelo verdadeiro trabalho que devia ser realizado e, às vezes, até mesmo superado. Nos anos 90, as novas exigências da competitividade (qualidade,

serviço, proatividade, inovação) e a crescente complexidade das situações profissionais a serem geridas levaram à busca de novas formas de organização abrindo um grande espaço à iniciativa dos colaboradores. Neste contexto, a operacionalização das competências individuais tornava-se essencial.

Para Kergoat (2005), a noção de competência aparece na França nos anos 80 em documentos oficiais sobre o sistema educacional; e em 1990, no mundo empresarial. Esta noção tem suas raízes num período marcado por um cenário bem particular: a crise do emprego; a procura de novos modos de produção; a diminuição do grau de sindicalização, e também a institucionalização da formação contínua e a questão da qualidade da educação. Na França, por exemplo, a idéia de que a transmissão dos conhecimentos não é mais monopólio do ensino oficial conduz à criação de bacharelados profissionais, estágios em empresas e formações alternativas, particularmente pela introdução da aprendizagem nas grandes empresas. Em lugar das noções de ‘qualificação’ no mundo do trabalho; e de ‘saberes disciplinares’ (conjunto de conhecimentos construídos ou em construção) no campo da educação, passa-se a dar preferência ao uso da terminologia ‘competência’.

2.2 Definição e descrição das competências

2.2.1 Literatura de origem norte-americana

“Uma diferença que não faz nenhuma diferença não é uma diferença.”
William James (in Spencer & Spencer 1993, p.13.)

De acordo com Spencer e Spencer (1993), a competência é uma característica subjacente do indivíduo, relacionada, em termos causais, com um desempenho superior e/ou eficiente, referido a um critério, num cargo ou situação.

A característica subjacente significa a competência numa parcela razoavelmente profunda e duradoura da personalidade de uma pessoa, e pode predizer o comportamento numa ampla variedade de situações e tarefas de um cargo.

Relacionada em termos causais significa que a competência causa ou prediz o comportamento e o desempenho.

Referido a um critério significa que a competência efetivamente prevê quem executa algo bem ou mal, tal como aferido por um padrão ou critério específico. São exemplos de critérios o volume de vendas em dólar, para o pessoal de vendas; ou o número de clientes que permanecem 'limpos', para os profissionais que trabalham com drogadição.

Os autores arrolam cinco tipos de características da competência:

1. **Motivação.** As coisas que a pessoa pensa ou deseja consistentemente e que levam à ação. Os motivos direcionam, dirigem e selecionam o comportamento para determinadas ações ou objetivos e para longe de outros.

Exemplo: As pessoas sistematicamente motivadas pela realização estabelecem metas desafiadoras para si, assumem responsabilidade pessoal pela consecução dessas metas e utilizam o *feedback* para se aperfeiçoar.

2. **Traços.** Características físicas e respostas compatíveis dadas a situações ou informações.

Exemplo: O tempo de reação e uma boa percepção visual são competências de traços físicos dos pilotos de combate.

A motivação e as competências constituem os traços fundamentais intrínsecos, operantes ou auto-iniciadores, que prevêem o que as pessoas farão em seus cargos a longo prazo, sem uma supervisão rigorosa.

3. Autoconceito. As posturas, valores ou auto-imagem da pessoa.

Exemplo: A autoconfiança — a convicção que a pessoa tem de que pode ser eficiente em quase qualquer situação — faz parte de seu conceito de eu.

Os valores da pessoa são motivações respondentes ou reativas que predizem o que ela fará a curto prazo e nas situações em que outras pessoas detêm a responsabilidade. Por exemplo, alguém que valoriza ser um líder tem mais probabilidade de exibir um comportamento de liderança se lhe for dito que sua tarefa ou função constitui “um teste da capacidade de liderança”. As pessoas que valorizam estar “na gerência”, mas não gostam intrinsecamente de influenciar as outras no nível motivacional, nem pensam espontaneamente em fazê-lo, muitas vezes atingem as posições de gerência, mas depois fracassam.

4. Conhecimento. Informações que a pessoa tem em áreas de conteúdo específico.

Exemplo: O conhecimento que um cirurgião tem dos nervos e músculos do corpo humano.

O conhecimento é uma competência complexa. Muitas vezes, os escores dos testes de conhecimento não conseguem prever o desempenho no trabalho, pois não medem o conhecimento e as aptidões da maneira como eles são efetivamente usados no cargo. Em primeiro lugar, muitos testes de conhecimento medem a memória adquirida pela repetição, quando o que realmente importa é a capacidade de descobrir informações. A lembrança de fatos específicos é menos importante do que saber quais fatos existentes são pertinentes a um problema específico, e onde encontrá-los quando necessário. Em segundo lugar, os testes de conhecimento são “reacionais”. Medem a capacidade de o testando escolher qual de diversas opções é a resposta correta, mas não se a pessoa sabe agir com base no conhecimento. Por exemplo, a capacidade de escolher qual dentre cinco itens constitui um argumento eficiente é

muito diferente da capacidade de assumir uma posição numa situação de conflito e argumentar de forma persuasiva. Por fim, o conhecimento, na melhor das hipóteses, prevê o que uma pessoa pode fazer, e não o que ela fará.

5. Aptidão. Capacidade de executar uma determinada tarefa física ou mental.

Exemplo: A aptidão física de um dentista para obturar um dente sem danificar o nervo; a capacidade que tem um programador de computadores de organizar 50.000 linhas de código numa ordem seqüencial lógica.

As competências de aptidão mental ou física incluem o pensamento analítico (processar o conhecimento e os dados, determinar causa e efeito, organizar os dados e os planos) e o pensamento conceitual (reconhecer padrões em dados complexos).

A referência a critérios é crucial para a definição de competência. Uma característica não constitui uma competência, a menos que preveja algo significativo na vida real. Uma característica ou credencial que não faça qualquer diferença no desempenho não é uma competência, e não deve ser usada para avaliar as pessoas (SPENCER e SPENCER, 1993).

Segundo esses autores, os critérios mais freqüentemente usados nos estudos da competência são:

- Desempenho superior. Este é definido, estatisticamente, como um desvio padrão acima do desempenho médio, ou, grosso modo, o nível de desempenho atingido pela pessoa que se coloca acima de outras nove em dada situação de trabalho.
- Desempenho eficiente. Geralmente significa, na verdade, um nível de trabalho “minimamente aceitável”, ou o ponto demarcatório inferior abaixo do qual um empregado não é considerado competente para o exercício de um cargo.

Nesta linha, utiliza-se ‘um desvio padrão’ para definir o desempenho superior por duas razões. Primeiro, muitos estudos de pesquisa documentaram o valor econômico desse nível de desempenho para as organizações. Em segundo lugar, para melhorar o desempenho, as organizações devem usar as características dos que têm desempenho superior como seu ‘gabarito’ na seleção e desenvolvimento de empregados. Deixar de fazê-lo significa, essencialmente, selecionar e treinar para a mediocridade — para o nível médio atual de desempenho da organização.

Segundo Spencer e Spencer (1993), as competências podem ser divididas em duas categorias - as limítrofes e as diferenciadoras - conforme o critério de desempenho no cargo que são capazes de prever.

- Competências limítrofes são características básicas (em geral, o conhecimento ou as aptidões básicas, como a capacidade de ler) de que todas as pessoas num cargo necessitam para serem minimamente eficientes, mas que não distinguem as de desempenho superior das de desempenho médio. A competência limítrofe de um vendedor é o conhecimento do produto ou a capacidade de preencher faturas.

- Competências diferenciadoras são as que distinguem as pessoas de desempenho superior das de desempenho médio. Por exemplo, a orientação para a realização, expressa pelo fato de a pessoa estabelecer metas mais elevadas do que as exigidas pela organização, é uma competência que diferencia os vendedores superiores dos médios.

Zwell (2000) agrupa as competências em algumas categorias. Essas competências são dispostas em níveis de desenvolvimento, nos quais as pessoas tendem a progredir à medida

que avançam em suas carreiras. Quando elas se juntam pela primeira vez à força de trabalho, as pessoas começam as suas carreiras normalmente como colaboradoras individuais. Seus trabalhos são para desempenhar tarefas e concluírem objetivos através de seu esforço.

No estágio de colaborador individual, onde muitas pessoas permanecem por toda a sua carreira, as competências nas categorias de realização de tarefas, relacionamento e atributos pessoais contribuem para uma carreira de sucesso. Quando as pessoas assumem a responsabilidade de supervisionar pessoas e gerenciar projetos, competências de gerenciamento e liderança se tornam mais importantes: seu sucesso no trabalho é determinado mais por quão satisfatoriamente ou bem os funcionários produzem, do que pela sua colaboração individual direta. O êxito de uma organização depende de quão eficientes ou ineficientes sejam os gestores em suas competências cruciais para o trabalho de sucesso. Um dos mais importantes trabalhos dos executivos é se assegurar de que a força de trabalho é a mais preparada possível nas competências que mais afetam o desempenho da organização.

Zwell (2000) subdivide as competências em comportamentos chaves, unidades menores de comportamento, que, quando demonstradas, resultam em proficiência na competência:

Realização de tarefas	<p>Competências associadas ao desempenho de um bom trabalho.</p> <p>Abrangem: orientação de resultados, desempenho administrativo, influência, iniciativa, eficiência na produção, flexibilidade, inovação, preocupação pela qualidade, aperfeiçoamento contínuo e <i>know-how</i> técnico.</p>
Relacionamento	<p>Competências que se referem a se comunicar e trabalhar bem com os outros e corresponder às suas necessidades.</p> <p>Abrangem: trabalho em equipe, orientação em serviço, consciência interpessoal, entendimento organizacional,</p>

	construção de relacionamentos, resolução de conflitos, atenção à comunicação, sensibilidade transcultural.
Atributos pessoais	Competências intrínsecas ao indivíduo e que se referem a como as pessoas pensam, sentem, aprendem e se desenvolvem. Abrangem: integridade e veracidade, desenvolvimento pessoal, determinação, qualidade na decisão, administração de estresse, pensamento analítico, pensamento conceitual.
Gerenciais	Competências que especificamente se referem a gerenciar, supervisionar e desenvolver pessoas. Abrangem: desenvolver trabalho de equipe, motivar outras pessoas, dar poderes a outras pessoas (<i>empowerment</i>), desenvolver outras pessoas.
Liderança	Competências que se referem à liderança de uma organização e de pessoas para se alcançar o propósito, a visão e os objetivos de uma organização. Abrangem: liderança visionária, pensamento estratégico, orientação empreendedora, gerenciamento de mudança, construção de um comprometimento organizacional, estabelecimento de foco, propósitos, princípios e valores.

Fonte: adaptado de Zwell (2000).

2.2.2 Literatura de origem francesa

“À imagem do pensamento, que não se exprime, mas se realiza na palavra, a competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação. (Le Boterf, 2003)

Zarifian (1999, 2001) propõe, para a definição da competência, três diferentes aspectos, complementares uns aos outros:

- 1) Uma nova atitude dos indivíduos em relação ao trabalho que devem realizar.

Nesta abordagem, a competência pode ser definida como uma atitude de tomada de iniciativa e de responsabilidade pela situação com a qual os indivíduos se

defrontam e que de alguma forma são por ela responsáveis. As duas palavras - iniciativa e responsabilidade - têm ao mesmo tempo sentido diferente e complementar, onde:

a) 'tomar iniciativa' pode se distinguir em duas situações principais:

- Selecionar e escolher, dentre um repertório de normas de ação, a norma mais adequada.
- Inventar uma resposta adequada para enfrentar o ato de tomar iniciativas em face de eventos que excedem, por sua singularidade e/ou por sua imprevisibilidade, o repertório existente de normas. Essa invenção mobiliza, sempre, conhecimentos preexistentes.

b) 'assumir responsabilidade' significa uma atitude social tal que o indivíduo, por conta própria, vai tentar alcançar o complexo de desempenhos que deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva. Esta responsabilidade pode ser assumida de forma coletiva, mas sempre há, na intervenção coletiva de uma equipe, uma parte importante de responsabilidade individual. Este assumir de responsabilidade mobiliza fortemente a inteligência e a subjetividade da pessoa. Significa também assumir riscos, pois toda pessoa que aceita assumir responsabilidades corre o risco de fracassar e de sofrer uma avaliação negativa por parte da hierarquia e de seus colegas de trabalho. Uma pessoa que aceita e pode mobilizar esta atitude social terá muito mais facilidade para aprender que uma pessoa que esteja em posição defensiva ou de rejeição.

A responsabilidade é considerada por esse autor como a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão. Não se trata de executar

ordens, mas de assumir a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa que pode exigir e pelos efeitos que vão decorrer dessa situação. Responsabilidade é, de certa forma, assumir as conseqüências das iniciativas que tomamos, em termos de efeitos; é o elemento básico da competência visto que são as próprias pessoas que tomam a iniciativa e assumem as responsabilidades das iniciativas que tomaram, em relação à situação com a qual estão se confrontando, e propõe a definição:

“A competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

Um ano depois, o mesmo autor (2002) ressalta, porém, que a responsabilidade pertence a uma ética profissional e não a uma moral e reformula a definição como segue:

“Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”.

Nota-se aqui o reforço da ligação de competência com os problemas éticos, que se caracterizam por sua generalidade, distinguindo-os dos problemas morais cotidianos, que aparecem nas situações concretas (VÁZQUEZ, 2005)

- 2) Uma abordagem a respeito dos conhecimentos que as pessoas mobilizam no trabalho.

A competência, nesse sentido, é tida como a inteligência prática que as pessoas mobilizam em situação de trabalho. Por inteligência prática, entende os conhecimentos conceituais e a compreensão do que deve ser feito nesta dada situação, uma compreensão orientada para a ação. A inteligência prática é um segundo elemento que

não está em oposição à aprendizagem educacional, mas que mostra existir, na competência, sempre algo mais do que uma simples aplicação dos conhecimentos. É mais do que deter um diploma, pois envolve toda uma experiência que é mobilizada pelo indivíduo e que é transformada. Tendo em vista este aspecto, Zarifian (2001) propõe a definição:

“A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”.

Vale observar que a concepção de competência como inteligência prática mantém interessante paralelismo com a perspectiva dos psicólogos norte-americanos para com esta última, que é sumariada como a capacidade para se adaptar , modelar e selecionar os ambientes cotidianos (STERNBERG et al., 2000). Assim, a inteligência prática pode ser vista como uma forma de desenvolver perícia (“*expertise*”), considerando-se peritas as pessoas que desenvolveram conhecimentos, habilidades e capacidades que asseguram seu sucesso em determinado domínio.

3) Uma abordagem coletiva

Zarifian (2001) reconhece que, de maneira geral, nunca se é competente sozinho. O indivíduo tem competências que sempre são limitadas e a maioria das situações invoca um conjunto de competências que são mobilizadas. Se a pessoa estiver sozinha, certamente mobilizará as competências de um colega para o qual ela pode telefonar ou pedir informações, ou solicitar a pessoas para que possam ajudá-la de uma maneira ou de outra, direta ou indiretamente. Em outro caso, várias pessoas precisam enfrentar determinada situação, a que o autor se refere como rede ou coletivo de trabalho. Neste

sentido, a competência também é a maneira de mobilizar uma rede de trabalho. Portanto, não é unicamente um indivíduo isolado que é competente, e propõe a definição:

“A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade”.

Segundo Le Boterf (2005), a definição da competência pode variar de acordo com as organizações e as situações de trabalho. Por este ponto de vista não existe então, uma só definição pertinente. Esse autor acredita que é possível considerar que a competência evolui em função de um cursor se deslocando entre dois pólos:

- o pólo das situações de trabalho, caracterizado pela repetição, pela execução das instruções, pela prescrição estrita, pelo rotineiro, pelo simples; e
- o pólo das situações caracterizadas pelo enfrentamento das eventualidades, pela inovação, pela complexidade, pela tomada de iniciativa, pela prescrição aberta.

No momento em que o cursor da competência se encontra perto das situações de prescrição estrita, ser competente limita-se a ‘saber-fazer’, saber executar uma operação ou um conjunto de operações, aplicar e respeitar as instruções. Tal definição, segundo Le Boterf (2005), corresponde perfeitamente às organizações tayloristas de trabalho e o saber-fazer pode ser considerado como o degrau elementar da competência; é igualmente pertinente em situações em que a prescrição torna-se estrita por razões de segurança.

Quando o cursor encontra-se próximo do pólo marcado por uma prescrição aberta, ser competente significa saber-agir e reagir, ou seja, ‘saber o que fazer’ e ‘quando’ saber agir e reagir.

Face aos imprevistos e às eventualidades, à complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional deverá saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos e responsabilidades, reagir a problemas imprevistos, inovar no cotidiano. Para ser reconhecido como competente, não é mais suficiente ser capaz de executar o prescrito, mas deve ir além do prescrito (LE BOTERF, 2005).

Segundo esse autor, essa plasticidade do conteúdo do que significa a competência varia de acordo com a realidade das organizações. Se a tendência geral das empresas é ultrapassar progressivamente as situações de prescrição estrita e de inspiração taylorista, as situações de trabalho que correspondem a cada um desses pólos podem coexistir na mesma empresa. Le Boterf (2005) constata que um mesmo colaborador pode se encontrar, em alguns momentos, em situações de prescrição estrita, onde ele terá apenas que utilizar o seu saber-fazer limitado e, em outros momentos, em contextos de prescrição aberta, nas quais ele terá que gerir situações profissionais complexas e evolutivas. Esse autor cita o exemplo de um piloto de avião que pode, durante um voo, confrontar-se com situações que vão desde a submissão estrita às instruções até a situações únicas, inéditas, caracterizadas pela incerteza e cuja solução depende tão-somente de sua compreensão.

A competência pode ser definida também como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, ou seja, de um distanciamento crítico em relação a seu trabalho, de um questionamento freqüente da maneira de trabalhar e dos conhecimentos

que mobiliza. Este questionamento é tanto mais necessário quanto a situação profissional é mais evolutiva e os eventos mais numerosos e freqüentes (ZARIFIAN, 1996).

A competência é sempre a competência situacional. Em termos estratégicos, é emergente, não deliberada. Descrever a competência não pode limitar-se ao estabelecimento de uma lista de conhecimentos ou habilidades nem mesmo à constatação de sua aplicação (LE BOTERF, 2003). A competência reside na engenhosidade do sujeito, não na capacidade para reproduzir e copiar. A competência pode ser comparada a um ato de enunciação que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que o emite ou ao contexto no qual ele se situa. Para que haja competência, é preciso a presença de um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc.). Esse repertório é o ponto de partida que torna possível a competência profissional. É preciso que haja operacionalização e transformação para que a instrumentalização aceda ao estatuto de competência. Os conhecimentos não constituem a competência, mas aumentam ou diminuem as chances de ser competente. A competência está cada vez mais distante do modelo da raiz única, aproximando-se mais do de rizoma, que se desenvolve buscando as outras raízes para se unir a elas. De acordo com esse autor, as competências são sempre contextualizadas. O saber e o saber-fazer não adquirem estatuto de competência senão quando comunicados e permutados.

De acordo com Zarifian (2003), uma abordagem da competência que aposta na iniciativa dentro da autonomia, não se preocupa com uma descrição de tarefas; o que é preciso explicitar são as iniciativas tomadas; portanto, as ações pertinentes para resolver

um problema. Não são os detalhes que importam, mas a importância dessa iniciativa e a maneira como o sujeito a pensa e a conduz.

2.2.3 Literatura de origem brasileira

Fleury e Fleury (2001) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Dutra (2004) endossa a definição de competência acima e ressalta que há uma relação íntima entre competências organizacionais e individuais; lembrando que o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado à reflexão sobre as competências organizacionais, uma vez que elas se influenciam mutuamente.

De acordo com Rossatto (2003), a competência dos profissionais é o conjunto de conhecimentos tácitos particulares de um indivíduo que lhe permite “desempenhar determinadas atividades, tomar algumas atitudes, realizar ações, assumir responsabilidades, adotar um comportamento e gerar resultados em contextos específicos. Sendo assim, engloba as habilidades, as experiências, as qualificações, as percepções, o *know-how*, a rede social, a escolaridade e outras características particulares de cada membro da organização”.

2.3 Aspectos subjetivos da competência

2.3.1 Confiança e responsabilidade

Zarifian (2001) questiona que interesse os colaboradores teriam em adotar um comportamento social comprometido com o desempenho da empresa onde trabalham e dessa forma expor em público suas próprias competências e, assim, revelar suas eventuais fraquezas ou carências. Eles hesitarão em se lançar caso a própria estrutura organizacional não mude sua atitude e não lhes forem assegurados meios e garantias mínimas. Segundo esse autor, para que a responsabilidade seja assumida com sucesso, deve ser acompanhada de uma verdadeira delegação de confiança por parte da chefia – delegar responsabilidade é ter confiança:

“Afirmando que tem confiança, a estrutura organizacional desenvolve controles laterais (como os de boa execução de procedimentos) e reforça o peso da exigência de resultado para, de alguma forma, precaver-se contra qualquer ampliação real da autonomia dos assalariados da base da organização”. (ZARIFIAN, 2001, p.77)

Para que os colaboradores assumam efetivamente responsabilidades e tomem iniciativas, é preciso que se reportem não apenas aos resultados dos desempenhos, mas às implicações desses desempenhos que dão fundamento aos resultados obtidos e aos compromissos explícitos previamente assumidos.

Confiança é definida por Muchinsky (2004) como a crença de que, mesmo não estando na presença do outro, uma pessoa se comportará de tal maneira que o beneficie. De acordo com esse autor, quando a confiança é grande, os membros da equipe despendem menos energia se preocupando com o que os outros estão fazendo e pensando e, com isso, direcionam mais energia diretamente na execução do trabalho.

Nahapiet e Ghoshal (1998) afirmam que a confiança, mantendo nossa mente aberta para toda evidência, assegura comunicação e diálogo, sugerindo, deste modo, que ela tanto abre acesso às pessoas para a troca de capital intelectual quanto aumenta

antecipação de valor por tais trocas. Sustentam, também, que onde há altos níveis de confiança as pessoas estão mais dispostas a se arriscar em tal troca. Segundo esses autores, existe um duplo caminho na interação entre confiança e cooperação: a confiança lubrifica a cooperação, e a cooperação, por si, alimenta a confiança. Boisot (1995) ressalta a importância da confiança interpessoal na criação do conhecimento em contextos de alta ambigüidade e incerteza.

De acordo com Ghoshal e Bartlett (2000), uma cultura com base na confiança é imprescindível para o desenvolvimento da organização de aprendizagem. Esses autores enfatizam a importância da transparência e abertura nos processos organizacionais, o senso de justiça e equidade no processo decisório gerencial e a impregnação de um conjunto de valores essenciais compartilhados na organização. Os valores compartilhados induzem à identidade coletiva, o senso de unidade e solidariedade que promove a confiança e o compartilhamento e, assim, sustenta os fluxos horizontais tão vitais para o aprendizado organizacional.

Entretanto, Adler (2001) lembra que a confiança não é apenas nas pessoas, mas também em sistemas e nas comunidades e, ao reconhecer seu vínculo com a competência e a confiabilidade, aponta que, modernamente, a eficácia da confiança é maximizada quando ela é contrabalançada por regras hierárquicas que assegurem estabilidade e equidade; e quando a confiança é reflexiva, em vez de tradicionalista e cega.

Abordando outro aspecto, Dejours (1999) aponta que o conceito de fator humano, entendido como o comportamento do ser humano no trabalho, não pode ser estabelecido somente com base na dimensão individual da relação sujeito-tarefa. Ele deve ser pensado a partir da intersubjetividade e das interações no coletivo do trabalho. Mas não há coletivo que não seja estabelecido sobre a dinâmica da confiança entre seus membros. A confiança é não

somente o requisito da visibilidade, como também a condição *sine qua non* da coordenação e da cooperação.

2.3.2 Co-responsabilidade

Não existe grande responsabilidade que não seja pessoal, visto que todas as situações nas quais apenas uma pessoa enfrenta um acontecimento exigem necessariamente que a responsabilidade seja assumida individualmente (ZARIFIAN, 2001). Apesar disso, as exigências das redes de ajuda mútua e as intervenções coletivas em torno de situações de evento colocam a questão da co-responsabilidade. Associar responsabilidade pessoal e co-responsabilidade é uma das características da lógica da competência. Uma equipe de trabalho semi-autônoma, por exemplo, trabalhará melhor na medida em que souber definir os objetivos que deve coletivamente alcançar e, ao mesmo tempo, souber personalizar, explícita ou implicitamente, os compromissos de cada integrante da equipe no que concerne a esses objetivos. Verifica-se também uma dimensão ético-moral desse funcionamento social.

A inserção da responsabilidade na co-responsabilidade apresenta, de acordo com esse autor, um duplo risco: a diluição da responsabilidade individual na responsabilidade coletiva (quando existe formalmente uma autonomia de equipe, mas as responsabilidades estão realmente concentradas em uma única pessoa – ex: piloto de avião) e dificuldade de construir e manter uma co-responsabilidade (advinda das tensões que podem nascer no seio de uma equipe na qual se continua a personalizar muito as responsabilidades e pelas tensões provocadas pelos comportamentos

hierárquicos, quando eles não reconhecem a existência de uma responsabilidade coletiva compartilhada).

Zarifian (2002) verifica que, na reapropriação do trabalho, se destacam os processos de subjetivação (e de implicação do sujeito) na utilização de palavras tais como ‘ser motivado’, ‘envolver-se’, ‘dar sentido ao trabalho’, etc. e conclui que, “onde o taylorismo, à sua maneira, criava uma distância subjetiva entre o trabalhador e as tarefas que lhe eram impostas (distância relativa, porque o trabalho real mobilizava seu engajamento, mas, apesar de tudo, distancia), o modelo da competência elimina essa distância: o indivíduo deve implicar-se subjetivamente em seu trabalho” . (ZARIFIAN, 2002, p. 83).

2.3.3 Motivação e mobilização das competências

De acordo com Zarifian (2001), existe uma dimensão de motivação do indivíduo, que é inelutável, na lógica da competência. Considera a motivação tanto como uma condição quanto como um efeito da utilização da lógica da competência. Criar condições para que os indivíduos queiram mobilizar suas competências é uma das maiores responsabilidades das empresas, visto que as mobilizar implica, para os indivíduos, superar o medo do desemprego, a dúvida sobre suas próprias competências, o receio de fracassar.

De acordo com esse autor, a questão da motivação pode ser associada à questão do sentido que o indivíduo pode dar a sua atividade profissional, o que remete a três grandes registros:

- a) Sentido de utilidade do trabalho – sentimento que o indivíduo tem de realizar um trabalho bem feito e cuja utilidade para os destinatários ou para a sociedade é notório. O próprio indivíduo percebe a utilidade de seu trabalho e se beneficia de sinais de reconhecimento.

- b) Valores éticos – relação que o indivíduo pode estabelecer entre a série de atos que realiza em seu trabalho e o sistema de valores que orienta esses atos. O indivíduo precisa reconhecer-se nesses valores, aderir a eles com conhecimento e convicção pessoais. Os valores mais claramente requeridos quando o trabalho profissional exige comunicação e entendimento recíproco entre ocupações diferentes ou entre colaboradores e clientes-usuários são a generosidade e a ajuda mútua.

- c) Projetos pessoais – o indivíduo ficará mais motivado à medida que pensar que a mobilização de suas competências concorre para o desenvolvimento de seus projetos e perspectivas. Se ele tem a impressão de estar em um impasse, ou de regredir, sua motivação será afetada e terá dificuldade de dar sentido a seu trabalho.

Segundo Le Boterf (2003), para haver comprometimento e motivação duradoura, cada colaborador deve ter a visibilidade do impacto de sua contribuição pessoal para o desempenho global.

Para Spencer e Spencer (1993), comportamento sem intenção não define uma competência. Exemplo disso é o ‘gerenciamento deambulatório’ (“*managing by walking-around*”). Sem saber por que um gerente caminha pelos corredores de um escritório ou pelas alas de uma fábrica, não há como saber que competência está sendo

demonstrada, se é que existe alguma. A intenção do gerente pode estar fundada no tédio, em câibras nas pernas, no monitoramento do trabalho para ver se a qualidade está elevada, ou num desejo de se fazer visível para seu pessoal.

Os comportamentos ativos podem incluir o pensamento, quando o pensamento antecede e prevê o comportamento. Exemplos disso são a motivação (ex.: pensar em melhorar a maneira de fazer algo), o planejamento ou as idéias para a solução de problemas.

2.4 Como se desenvolve a competência individual?

Zarifian (2001) afirma que um indivíduo particular constrói sua competência entrando em contato, tanto em sua trajetória educacional como na profissional, com múltiplas fontes de conhecimentos, de habilidades, de experiências e as combina em si mesmo segundo uma alquimia muito difícil de decodificar.

A competência individual, para esse autor, nada é sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que a nutrem de todos os lados: a montante, na formação do indivíduo e no preparo coletivo das situações de trabalho; no imediato, nas redes de comunicação que o indivíduo pode mobilizar para enfrentar uma situação complexa; a jusante, nos balanços e nas avaliações conjuntas que podem ser feitas pelas pessoas envolvidas na situação.

A mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita. Não se obriga alguém a ser competente, nem mesmo a tornar-se competente. As competências só são utilizadas e se desenvolvem como consequência de uma automobilização do indivíduo. É o próprio indivíduo o principal ator do

desenvolvimento de suas competências particulares, à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais (ZARIFIAN, 2001).

Segundo Le Boterf (2003), diante do aumento da complexidade nas situações de trabalho, mais do que realizar tarefas, o profissional deve saber administrá-las, deve ser capaz de navegar na complexidade, mais em função dos obstáculos que surgem do que propriamente na execução de planos preestabelecidos. Rompe-se, nesse contexto, o paradigma herdado do modelo taylorista-fordista, do trabalhador que se define pelo trabalho e pelas tarefas a realizar. Segundo esse autor, a partir da complexidade de uma situação ou de um problema, o profissional deverá saber administrar a nova situação ou problema, a partir dos recursos de que dispõe e pela sua capacidade de mobilizar tais recursos em ações adequadas, de forma a:

- saber agir e reagir com pertinência;
- saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto;
- saber transferir;
- saber aprender e saber aprender a aprender; e
- saber envolver-se.

a) Saber agir e reagir com pertinência

O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito. Deve saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a contingências, inovar no dia-a-dia e assumir responsabilidades. O saber agir não consiste somente em saber tratar um incidente, mas, igualmente, em saber antecipá-lo. Este saber depende das competências do profissional, de sua capacidade para operacionalizar objetivos e de sua faculdade de antecipação e de

reação, ou seja, saber interpretar, saber o que fazer, saber julgar. O profissional sabe administrar uma situação profissional não somente em contexto normal, mas também em contexto excepcional, deteriorado e de crise. Saber agir é saber interpretar. As atividades do profissional não poderiam ser automatizadas, pois sua competência é reconhecida por sua inteligência prática das situações (Sternberg et al., 2000), por sua capacidade não somente de fazer, mas de compreender. Neste sentido, saber agir e reagir com pertinência envolve: saber o que fazer; saber ir além do prescrito; saber escolher na urgência; saber arbitrar, negociar, decidir; saber encadear ações de acordo com uma finalidade.

b) Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto

O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser um profissional competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras e não saber aplicá-las no momento oportuno. Este saber consiste em saber mobilizar, num contexto profissional, conhecimentos ou habilidades, ou seja, não somente dominar uma técnica, mas executá-la num contexto de complexidade e estresse, sabendo selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade. É a capacidade de integrar conhecimentos diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades. A capacidade do profissional é função de seu poder de acesso a uma rede de conhecimento e de sua capacidade de tratamento das evidências colhidas. Por exemplo, a especialização de um perito é tanto social quanto individual; sua memória é uma memória de rede. Ela representa os conhecimentos que ele é capaz de mobilizar onde quer que se encontrem. O profissional constrói sua competência a partir de recursos possíveis (capacidades,

conhecimentos, habilidades, etc.), mas ela não se reduz apenas à aplicação desses possíveis – o saber mobilizar passa pelo saber combinar e pelo saber transformar. Neste sentido, saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto envolve: saber construir competências a partir de recursos não somente os incorporados, mas também dos recursos de seu meio.

c) Saber transferir

Consiste em saber utilizar, em um novo ambiente, conhecimentos ou habilidades adquiridas e executadas em contextos distintos. A faculdade para transferir permite ao profissional reconhecer isomorfismos nas estruturas dos problemas a tratar ou das situações nas quais deve intervir. Aquele que sabe transferir melhor é aquele que sabe, em determinada área, elevar seu nível de conhecimento a um ponto tal que sua formalização possibilita a transposição para áreas distintas (HERLING e PROVO, 2000). A capacidade para transferir depende largamente de uma certa capacidade cognitiva do profissional, pois, diante de situações ou de problemas distintos, ele saberá pôr em execução estratégias cognitivas apropriadas. Neste sentido, saber transferir envolve: saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipos; saber distanciar-se, funcionar ‘em mão dupla’; saber utilizar seus metacconhecimentos para criar modelos de referência; saber determinar e interpretar indicadores de contexto; e saber criar as condições de transferibilidade.

d) Saber aprender e saber aprender a aprender

Consiste em saber tirar lições da experiência, saber transformar a ação em experiência, fazer da prática profissional uma oportunidade de criação de saber.

Consiste em saber administrar o tempo não somente em função de imposições a serem respeitadas, mas também para fazer deste um tempo de aprendizagem e de auto-realização. Aprender não apenas em circuito simples, mas também em circuito duplo. Saber aprender e saber aprender a aprender envolvem também saber descrever como se aprende e saber agir em circuito duplo de aprendizagem (ARGYRIS e SCHÖN, 1996).

e) Saber envolver-se

Todas as características do profissional acima apresentadas supõem seu envolvimento. Capaz de tomar iniciativas e de fazer propostas, ele não pode se esconder atrás das instruções e dos procedimentos. A competência do profissional não é mais apenas uma questão de inteligência: toda sua personalidade e sua ética estão em jogo. O envolvimento do profissional depende de seu comprometimento afetivo na situação. Ele a avaliará de modo diferente em função da coragem que tem para enfrentá-la e, por conseguinte, dos recursos pessoais que está disposto a nela investir. Significa saber envolver sua subjetividade, assumir riscos, saber empreender.

De acordo com Zwell (2000), a capacidade de aperfeiçoamento das competências tem implicações políticas significativas para as organizações e é fundamental para as decisões no tocante a contratação e desenvolvimento de pessoas. A capacidade de aperfeiçoamento de uma competência é determinada pelos componentes que tornam as pessoas proficientes nesta competência e da facilidade para modificar esses componentes. A proficiência na competência conforme este autor, é influenciada por:

- Crenças e valores – o que as pessoas acreditam sobre elas mesmas, sobre as pessoas.

As crenças e os valores são claramente mutáveis, contudo quanto mais profundamente

duradouros eles são e quanto mais próximos eles estão do senso de identidade das pessoas, mais difícil será para mudá-los.

- Habilidades – As habilidades desempenham um papel na maioria das competências. Aperfeiçoando as habilidades de escrever e de falar em público, por exemplo, os indivíduos irão provavelmente aumentar sua proficiência na competência de comunicação.
- Experiência – O domínio de muitas competências exige experiência organizando pessoas, se apresentando diante de grupos, solucionando problemas, e assim por diante. A experiência é um elemento de competência que é necessário mas não suficiente para o domínio.
- Características de personalidade – A personalidade influencia em um grande número de competências, incluindo a resolução de conflitos, a consciência interpessoal, o trabalho de equipe, a influência e a construção de relacionamentos.
- Motivação – motivação é um fator em competência que pode mudar. Encorajamento, apreciação, reconhecimento e atenção individual podem ter influência na motivação. Se os gerentes podem trazer à tona as motivações pessoais dos funcionários e alinhá-las com as necessidades das empresas, eles normalmente irão constatar o aumento da proficiência em um grande número de competências que impactam o desempenho, como orientação de resultados, influência, iniciativa, e assim por diante.
- Questões emocionais – bloqueios e barreiras emocionais podem limitar o domínio das competências. O medo de cometer erros, de ser desajeitado, de não ser querido, de não se relacionar, tendem a limitar a motivação e a iniciativa. Triunfar em experiências desagradáveis irá aperfeiçoar a proficiência em muitas competências.
- Capacidades intelectuais – as competências que dependem do pensamento cognitivo assim como o pensamento conceitual e o pensamento analítico têm pouca

possibilidade de melhorar muito através de qualquer intervenção que uma organização possa fazer.

2.5 Competência coletiva

Segundo Zarifian (2002, p.79), “o trabalho coletivo flui cada vez menos de forma mecânica. Passa por mudanças de palavras e pontos de vista, pela comunicação e pelo compartilhamento de informações, por acordos implícitos ou explícitos sobre o que tem que ser feito em conjunto e como fazê-lo e, portanto, envolve as subjetividades dos sujeitos implicados em redes de interação nitidamente mais diversificadas e complexas”. Esse autor busca mostrar que a reapropriação do trabalho está bem longe da atividade solitária do artesão em sua oficina, pois o nível de interdependência e de espaço para o afloramento da individualidade não tem mais nada a ver com o passado, visto que não somente o trabalho nunca foi tão interdependente e em uma escala tão ampla, mas a própria natureza dos grupos se modificou, levando a maior intensidade das trocas comunicacionais de natureza intersubjetiva.

De acordo com Zarifian (2001), em uma equipe ou rede de trabalho surge uma competência coletiva, que é mais do que a soma das competências individuais e que pode ser explicada pela sinergia entre essas competências e pelas interações sociais ativadas no interior do grupo. Para que essa competência coletiva possa se exercer, é preciso que as pessoas construam referenciais comuns, que compartilhem, ao menos parcialmente, uma mesma linguagem profissional, que tenham ‘imagens operativas’ comuns, que enxerguem suas necessidades de cooperação, que se pautem pelos mesmos envolvimento. Segundo esse autor, é a organização que permite unir a competência individual à competência coletiva.

Na mesma linha de pensamento, Le Boterf (2003) diz que a competência coletiva é uma resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais e observa que a relação não existe antes dos indivíduos, pois é um valor agregado e não uma soma.

A cooperação, segundo Dejours (1999), supõe um lugar para onde, ao mesmo tempo, convergem as contribuições singulares e cristalizam-se as relações de dependência entre os sujeitos. A cooperação constitui um todo não redutível à soma das partes, ou seja, permite desempenhos superiores e suplementares em relação à soma dos desempenhos individuais. Não implica uma natureza humana ideal, nem sujeitos invulneráveis e perfeitamente competentes. Funciona como articulação de talentos específicos de cada sujeito. De acordo com Dejours (1999), a cooperação é o nível de conjugação das qualidades singulares e de compensação das falhas singulares. É graças à eficiência do coletivo de trabalho que os erros humanos podem ser minimizados. Da qualidade da cooperação depende, portanto, a qualidade do trabalho, a confiabilidade e a segurança, a despeito das imperfeições irredutíveis do trabalho prescrito e dos limites do desempenho humano.

2.5.1 Como se desenvolve a competência coletiva?

De acordo com Le Boterf (2003), a competência coletiva emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais, a partir de regras e condições que vão criar combinações pertinentes de competências. Para ilustrar essa combinação, esse autor faz uma analogia com a lingüística, conforme quadro 1, e busca mostrar que a competência coletiva, assim como o sentido de uma frase, não constitui um dado prévio.

Quadro 1

Linguística	Competência
Palavras	Competências individuais
Regras de gramática	Organização e condições
Frases	Combinação das competências individuais
Sentido das frases	Competências coletivas na empresa
Texto	Combinação das competências coletivas
Sentido do texto	Competências coletivas da empresa

Fonte: LE BOTERF (2003, p.230)

Le Boterf (2003) considera a empresa em sua totalidade como um “sistema de competências”. A competência coletiva não pode ser obtida por simples adição de competências parciais ou adquiridas por si mesmas, sem relação com uma visão de conjunto de suas relações mútuas. As conexões evoluem com o correr do tempo e são polimorfos. A competência coletiva resulta mais de acordos do que de condições inflexíveis de especialização que não admitem qualquer negociação.

De acordo com esse autor, a rede de competências não pode se limitar às fronteiras dos muros ou da delimitação jurídica da empresa. Toda empresa preocupada com seu desenvolvimento deve ultrapassar esses limites e estabelecer conexões não somente com o grupo ao qual pertence, mas também com centros de pesquisas, associações, entre outros.

Le Boterf (2003), para ilustrar o conteúdo da competência coletiva, faz uma comparação com a diferença que existe entre uma fotografia e um holograma. Se cortarmos uma fotografia, teremos dois pedaços diferentes, ao passo que se cortarmos um holograma, cada parte conterá um holograma inteiro; o todo está na parte (MORGAN, 1996).

Segundo Le Boterf (2003), certas competências perduram apesar da partida da pessoa, pois, como as competências são construídas nas interações, os recém-chegados as reconstróem, o que aponta para a similaridade das competências com as noções de capital intelectual (EDVINSSON e MALONE, 1997) e de comunidades de prática (WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002).

2.5.2 Como reconhecer se há competência coletiva?

Segundo Le Boterf (2003), pode-se reconhecer a existência da competência coletiva pelos seguintes componentes:

a) Um saber elaborar representações compartilhadas

As representações compartilhadas são compostas de normas, de valores coletivos, de prioridades, de sistemas comuns de referência, de esquemas de representação. Favorecem a convergência das iniciativas individuais na direção de uma referência comum e criação de um ‘espaço problema’ comum, o que supõe que cada sujeito aprenda, às vezes, a mudar de ponto de vista, a modificar seus esquemas representativos habituais. É resultante de uma elaboração comum e progressiva e se constrói à medida que a experiência da equipe evolui, no enfrentamento de problemas, na ação e na pesquisa coletiva. A representação compartilhada é transitória, visto estar ligada à contingência das práticas e das situações; é frágil e tende a ser abandonada no decorrer de certas situações onde cada um age, então, por si, em função de sua representação limitada da situação.

b) Um saber comunicar-se

Trata-se da elaboração de um ‘dialeto’ particular que pertence à equipe, que só vale para as práticas às quais ela se refere. Permite conversar com meias palavras, ler nas entrelinhas, ganhar tempo na enunciação abreviada e evitar comentários e explicações. Le Boterf (2003) cita como exemplo a linguagem dos controladores de tráfego aéreo, que foi quase exclusivamente construída a partir da experiência profissional.

c) Um saber cooperar

Para Le Boterf (2003) não há competência coletiva se não houver conhecimento compartilhado para agir em comum e co-produzir. A coordenação das atividades supõe colocar à disposição da equipe as competências individuais.

d) Um saber aprender coletivamente de experiências

Há competência de equipe quando esta é capaz de tirar, coletivamente, lições de experiência. É a aprendizagem pela e na ação onde é a própria equipe, e não apenas alguns ou cada um de seus membros, que aprende. A equipe aprende quando sabe auscultar as informações de seu meio (interno ou externo) e, a partir daí, antecipar as próximas mudanças. Enfrentar situações de emergência e os acontecimentos constitui fator importante de construção da competência coletiva, onde a aprendizagem do tratamento da incerteza ou do ineditismo é uma aprendizagem para a busca das competências ou dos conhecimentos pertinentes. Le Boterf (2003) considera que quanto mais uma organização for capaz de tirar partido de sua experiência, mais apta estará a controlar seu desenvolvimento, pois os processos organizacionais se aperfeiçoam sob o efeito da aprendizagem e da inovação. A empresa competente é aquela que sabe

aprender mais depressa e melhor do que as outras no atual contexto de alta competitividade.

e) Manter a diversidade das competências

Segundo o autor, embora uma certa redundância das competências dos conhecimentos seja necessária, convém, entretanto preservar sua diversidade. Se não se der atenção a essa diversidade a rede termina por produzir repetição e a criatividade não mais se manifesta.

f) Criar relações de solidariedade e de convivência

Para Le Boterf (2003), existe cumplicidade na competência coletiva pois ela depende amplamente da convivência e da solidariedade reinantes, sobretudo em situação de incerteza ou de dificuldade.

g) Instaurar anéis de aprendizagem

O funcionamento de diversos ciclos de aprendizagem em uma equipe ou rede constitui um poderoso fator de desenvolvimento de sua competência coletiva, já que é por meio de treinamento regular e progressivo que a equipe aprenderá a tirar coletivamente lições da experiência.

h) Implantar uma memória organizacional

A competência coletiva supõe a existência de uma memória que permita constituir uma base de conhecimentos, de valores e de princípios diretores comuns. Nessa memória, se encontrarão referências de cooperação, procedimentos, práticas profissionais formalizadas e capitalizadas e cartografias de saberes e de competências (WALSH e UNGSON, 1991).

Afinal, “se uma organização deve aprender algo, então a distribuição e a precisão da memória e as condições sob as quais a memória é tratada como uma condicionante tornam-se características cruciais na organização” (WEICK, 1979, p. 206).

i) Implementar um gerenciamento apropriado

Le Boterf (2003) considera que o desenvolvimento da competência coletiva não é espontâneo e supõe um gerenciamento que disponha de conhecimentos e de competências de integração, principalmente as capacidades de: conduzir redes ou projetos transversais, conduzir reuniões de síntese e de retorno de experiências, valorizar e correlacionar as especificidades e o potencial de cada colaborador, formalizar e capitalizar as práticas profissionais, desempenhar um papel de mediador entre as diversas ocupações dos colaboradores, reunir as condições favoráveis à cooperação e ao trabalho interdisciplinar, aplicar os dispositivos de memória coletiva, elaborar e seguir indicadores de eficácia coletiva e apreciar a contribuição individual ao desempenho coletivo.

2.5.3 Condições essenciais para aumentar a competência coletiva

De acordo com Zarifian (2002), a competência não se exerce sem a mobilização não só de uma ampla gama de recursos da organização, mas também dos recursos próprios do sujeito.

Aumentar a competência é, para Zarifian (1996), antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e se mobilizar subjetivamente. Implica, então, também, em criar condições para que seus

superiores hierárquicos aceitem delegar parte de suas responsabilidades. É um problema de organização do trabalho, de repartição de poderes e de funcionamento social, antes de ser um problema de treinamento. Disso depende o sucesso ou o fracasso do treinamento que acompanha o assumir de responsabilidade.

Segundo Zarifian (2001), para escapar de mecanismos exclusivamente interindividuais é necessário formalizar, no seio da organização, compromissos coletivos em torno de problemas e de objetivos comuns, que sejam explicitamente compartilhados e direcionar a avaliação da estrutura organizacional para a co-responsabilidade.

Le Boterf (2003) considera que a competência coletiva é uma preocupação crescente dos gerentes, porque os sistemas integrados de produção acarretam a criação de equipes que se auto-regulam para desenvolver uma eficácia coletiva. De acordo com esse autor o valor do capital de competências de uma organização provém de sua capacidade para criar e manter as boas sinapses de suas redes híbridas de competências.

Diante da necessidade de reduzir a incerteza, a empresa deve não somente produzir, mas também aprender. Ela precisa implantar processos de tentativas e erros, capitalizar e armazenar o que descobre e estruturar novamente seu conhecimento coletivo. A capacidade de responder com pertinência aos problemas dos clientes repousa sobre a faculdade de associar e de tratar:

- as informações não estruturadas ou fracamente estruturadas (relatórios, anotações de conversas);
- informações estruturadas (procedimentos, protocolos, regras de ação formalizadas);

- as competências das pessoas que devem trabalhar em rede na resolução destes problemas.

2.6 Competências essenciais da organização

Prahalad e Hamel (1990) concebem os conceitos de competência organizacional e inicia-se então a discussão sobre compatibilizar as competências organizacionais e humanas. De acordo com Dutra (2002), as competências humanas já não seriam derivadas das trajetórias de sucesso de pessoas dentro da empresa, mas dos objetivos estratégicos e das competências organizacionais.

Esse autor nacional enfatiza que a competência pode ser atribuída a diferentes atores; de um lado, a organização que possui um conjunto de competências que lhe são próprias, ou melhor, um conjunto de características de seu patrimônio de conhecimentos que lhe conferem vantagens competitivas no contexto onde se insere; e de outro lado, as pessoas, que possuem um conjunto de competências que podem ou não estar sendo aproveitadas pela organização:

“Ao colocarmos organização e pessoas lado a lado, podemos verificar um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, quer na organização, quer fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando a organização para enfrentar novos desafios. Esse processo, que é natural em qualquer comunidade, pode ser gerenciado e potencializado com efeitos benéficos para a organização e para as pessoas”. (DUTRA, 2002, p.23)

Prahalad e Hamel (1990) comparam as organizações a uma grande árvore: o tronco representa os produtos essenciais, os galhos as unidades de negócios, as folhas, flores e frutos seus produtos finais. As raízes - provedoras do alimento, sustentação e estabilidade - representam as competências essenciais da organização. Essas competências representam a aprendizagem organizacional e harmonizam não somente a tecnologia, mas a organização do trabalho e a partilha dos valores. Dizem respeito também à comunicação, ao envolvimento, e a uma profunda entrega para além dos limites organizacionais.

De acordo com Ghoshal e Bartlett (2000), a empresa só será capaz de explorar os benefícios do aprendizado organizacional quando desenvolve a capacidade de transferir, compartilhar e alavancar conhecimentos e competências fragmentadas. Para tanto, as competências pessoais em unidades isoladas devem ser conectadas a um fecundo fluxo horizontal de informações e conhecimentos, capaz de difundir as competências críticas e de propagar as melhores práticas, em toda a organização, de forma rotineira. Segundo esses autores, a tarefa parece simples, mas tem sido muito difícil para as empresas, visto que, nas tradicionais hierarquias divisionais, os fluxos de informação geralmente estão estruturados pelos relacionamentos verticais de prestação de contas e pelos sistemas formais de planejamento e controle. As empresas que obtiveram sucesso em criar um ambiente propício ao aprendizado organizacional suplementaram ou mesmo suplantaram esses fluxos de informação profundamente entranhados mediante a implantação de canais de comunicação radicalmente diferentes, formalizando e legitimando as conexões horizontais e o desenvolvimento de novas e diferentes dimensões e gabaritos para a mensuração e divulgação do desempenho.

Prahalad & Hamel (1990) consideram que, diferentemente dos bens materiais, as competências organizacionais não se deterioram com o tempo; ao contrário, valorizam-se cada vez mais quando aplicadas e compartilhadas. Da mesma forma, Quinn, Anderson & Finkelstein (2000) enfatizam que o compartilhamento da informação é crítico, pois os ativos intelectuais, ao contrário dos ativos físicos, aumentam de valor com o uso. Sob estímulos adequados, o conhecimento e o intelecto crescem exponencialmente quando compartilhados. Segundo esses autores, um princípio básico da teoria da comunicação afirma que os benefícios potenciais da rede crescem geometricamente à medida que aumenta a quantidade de nós interconectados com o eixo.

Segundo Prahalad & Hamel (1990), quando as competências estão aprisionadas, as pessoas e organizações que trazem essas competências, mas que não têm oportunidade de empregá-las, vêem suas aptidões atrofiar. Portanto, é fundamental que, desde o início de suas carreiras, as pessoas sejam expostas a uma variedade de negócios através de um cuidadoso e planejado programa de rotatividade.

De acordo com esses autores, as competências, para serem essenciais devem obedecer a três critérios:

- Prover acesso a diferentes mercados.
- Oferecer reais benefícios aos consumidores.
- Ser difícil de imitar.

O custo de perder uma competência essencial só pode ser calculado antes, em parte. A partir do momento que as competências essenciais foram construídas através de um processo contínuo de melhoria que deverá se prolongar por uma década ou mais, uma empresa que deixou de investir em competências essenciais encontrará dificuldades

para penetrar em mercados emergentes a não ser que se contente em simplesmente servir de canal de distribuição.

Somente estarão preparadas para a competitividade as empresas concebidas como uma hierarquia de competências essenciais, produtos essenciais e unidades de negócios com foco no mercado.

No entendimento de Dutra (2002), as competências essenciais são identificadas com base em diferentes processos, que partem da compreensão dos objetivos organizacionais e negociais da organização. De acordo com esse autor, a identificação desses processos pode ser assim classificada:

- Competências organizacionais ou do negócio: as competências essenciais podem ser caracterizadas com base nos aspectos diferenciais e nos pontos fortes da organização ou do negócio.
- Processos críticos para a organização ou negócio: a identificação dos processos críticos ajuda na identificação de competências essenciais para a manutenção ou desenvolvimento desses processos.
- Grupos profissionais ou carreiras profissionais: a caracterização dos diferentes grupos profissionais necessários para a organização ou negócio e o processo de crescimento profissional de cada grupo ajuda na identificação das competências essenciais.

2.7 Competências e Gestão de Pessoas

“Hoje, o principal ativo de uma empresa é o capital humano. Quem sacrificar isso tenderá a morrer. Pode demorar cinco a dez anos no caso de uma grande companhia, mas ela tende a morrer ou ser engolida por outra empresa” (De Geus, 2004)

De acordo com Fleury e Fleury (2001), as empresas voltadas para o desenvolvimento de competências assumem formas de organização e práticas para gestão de pessoas diferentes do modelo clássico taylorista-fordista. Para melhor compreensão das origens das novas práticas, esses autores fazem um recorte histórico dos primórdios da gestão de pessoas, como segue:

- Década de 30: começou-se a demandar das pessoas, em cargos de chefia, habilidade de relacionamento interpessoal, visando melhorar o clima no ambiente de trabalho. Tratava-se, entretanto, do desenvolvimento de habilidades e não de competências sociais que agregassem valor à organização.
- Década de 60: surgiu a abordagem sóciotécnica. Esta perspectiva superava as preocupações de caráter exclusivamente humanista e buscava uma solução ótima numa visão de sistema integrado, na qual as demandas e as capacitações do sistema social fossem adequadamente articuladas às demandas e aos requisitos do sistema técnico, tendo em vista a consecução das metas da produção e os objetivos da organização e das pessoas. Atribuiu-se grande importância aos grupos semi-autônomos (sistemas de trabalho com um espaço para negociação e decisão que tendem a aumentar à medida que se desenvolve a capacidade do grupo para a solução de problemas e para a absorção das funções de manutenção e controle), considerados espinha dorsal desse modelo.

Fleury e Fleury (2001) observam, na perspectiva sóciotécnica, a combinação dos conhecimentos e habilidades técnicas com as sociais, criando competências que podem agregar valor à organização.

- Década de 80: neste período, surge o modelo japonês, onde a responsabilidade pela execução do trabalho é atribuída ao grupo e não ao indivíduo. A questão da aprendizagem e do conhecimento justifica-se pelo potencial de crescimento das pessoas e pela colocação desse potencial a serviço das empresas. Verifica-se a participação maciça dos trabalhadores nas inovações tecnológicas. A aprendizagem ocorre em todos os níveis da organização.

Fleury e Fleury (2001) observam que, nesse modelo, as habilidades e conhecimentos vão se transformando em competências.

- Final da década de 80: surge o conceito de gestão estratégica de recursos humanos, preconizando que as políticas de gestão de pessoal não devem ser passivamente integradas às estratégias de negócio, mas devem ser parte integrante dessa estratégia, atribuindo-se importância ao desenvolvimento dos colaboradores, como recurso fundamental para a consecução das estratégias empresariais, ressaltando-se a importância do desenvolvimento do trabalho em equipes e a consideração dos aspectos culturais para o sucesso organizacional.
- Década de 90: verifica-se, não só em empresas norte-americanas e européias, mas também em empresas brasileiras, o alinhamento definitivo das políticas de gestão de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas.

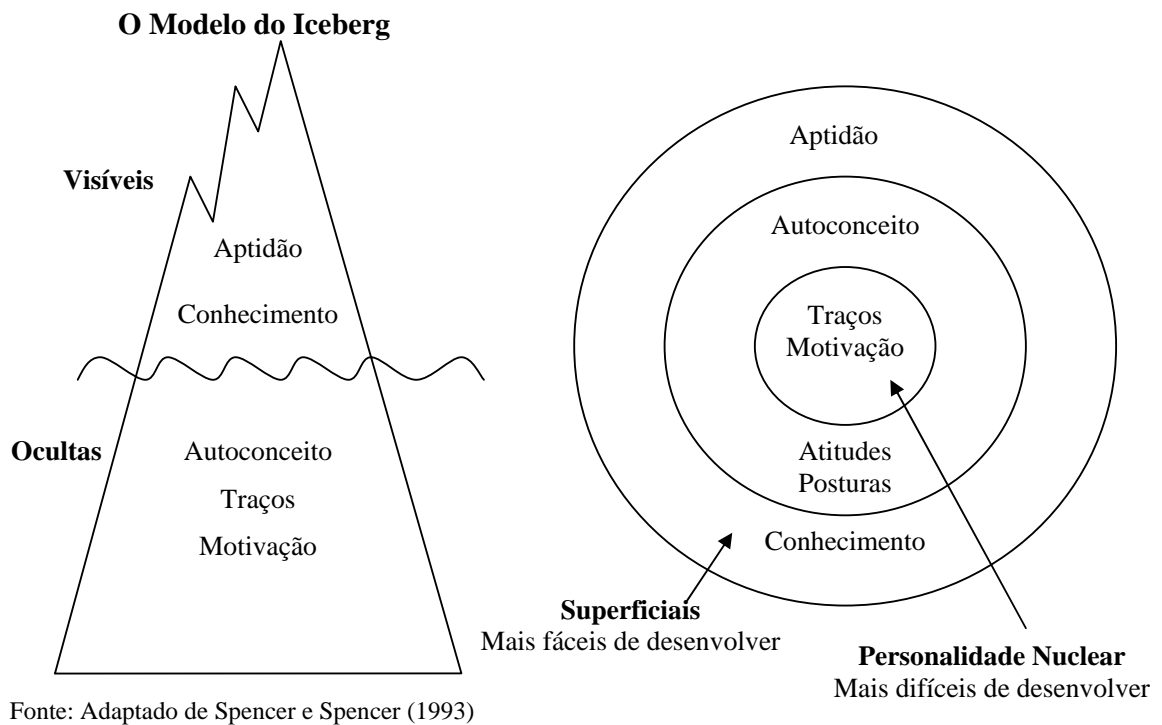
De acordo com Ghoshal e Bartlett (2000), a maioria das organizações opera com base na crença tradicional, profundamente arraigada, que esses autores denominam de “boneca russa”, ou seja, a gerência se estrutura como uma hierarquia de atribuições cuidadosamente encasteladas, erigida em torno de um sistema organizacional destinado a concentrar todos os gerentes na tarefa essencial de disputar recursos, negociar objetivos e cumprir metas de desempenho. Para esses autores, embora esse modelo corresponda aos pressupostos em que se fundamentaram as hierarquias divisionais, esse paradigma está sendo varrido pelas mesmas mudanças estratégicas que estão reconfigurando as empresas em torno de um portfólio de processos, e não de uma hierarquia de tarefas:

“Essas mudanças estão deflagrando uma revolução em toda a área de gestão de recursos humanos, onde as empresas primeiro precisam desenvolver um conhecimento profundo sobre o diferente portfólio de atitudes, conhecimentos e habilidades imprescindíveis às funções gerenciais de linha de frente, de nível médio e de alto escalão. Em seguida, os profissionais de recursos humanos e os executivos corporativos devem revisar as suas perspectivas sobre como atrair, desenvolver e distribuir as pessoas que exibam as competências desejáveis, de modo a converter o conceito da nova organização em realidade operacional. No processo de implementação dessas mudanças, as empresas estão criando uma nova filosofia gerencial que está substituindo o velho modelo da boneca russa, que tanto constrangeu, em vez de promover, as capacidades organizacionais”. (Ghoshal e Bartlett, 2000, p.205)

Segundo Spencer e Spencer (1993), o tipo ou nível de uma competência tem implicações práticas para o planejamento de recursos humanos. Para esses autores, tal como ilustrado na Figura 1, as competências de conhecimento e aptidão tendem a ser características visíveis e relativamente superficiais da pessoa. As competências do autoconceito, dos traços e da motivação são mais ocultas, mais profundas e são centrais na personalidade. As competências superficiais do conhecimento e da aptidão são relativamente fáceis de desenvolver; o treinamento é o modo mais eficaz, em termos de custos, para garantir as capacidades desses empregados. As competências fundamentais da motivação e dos traços,

que se encontram na base do iceberg da personalidade, são mais difíceis de avaliar e desenvolver; para eles é mais eficiente, em termos de custos, selecionar pessoas com essas características.

Figura 1: Competências Centrais e Superficiais



As competências do autoconceito situam-se numa posição intermediária. Atitudes e valores como a autoconfiança (ver-se como gerente, em vez de técnico ou profissional) podem ser alteradas através do treinamento, da psicoterapia e/ou das experiências positivas de desenvolvimento, embora com mais tempo e dificuldade.

De acordo com Spencer e Spencer (1993), muitas organizações fazem a seleção com base nas competências superficiais do conhecimento e das aptidões e presumem que os recrutados têm as competências subjacentes da motivação e dos traços, ou que estas podem ser instiladas através do bom gerenciamento. É provável que o inverso seja mais eficiente em termos de custo: as organizações devem selecionar com base nas competências nucleares da motivação e dos traços e ensinar os conhecimentos e aptidões para a execução de funções específicas.

Nas funções complexas, as competências são relativamente mais importantes na previsão do desempenho superior do que as aptidões relacionadas com a tarefa, a inteligência ou as credenciais. Isso se deve ao efeito do alcance restrito. Nos cargos de nível mais alto em áreas técnicas, de marketing, de profissionais especializados e gerenciais, quase todos têm inteligência acima da média e alto nível educacional. O que distingue aqueles que apresentam um desempenho superior nessas funções são a motivação, as aptidões interpessoais e as aptidões políticas, todas as quais são competências. Daí os estudos da competência serem o modo mais eficiente, em termos de custo, de preencher essas posições.

Segundo Zwell (2000), uma relação básica de seis competências diferencia o quartil de pessoas com alto desempenho do restante das pessoas na maioria das posições numa organização:

1. Influência
2. Orientação para resultados
3. Iniciativa
4. Trabalho de equipe
5. Orientação para serviço
6. Preocupação com qualidade

Segundo esse autor, se forem adicionadas a essa lista mais duas ou três competências para os gerentes e um pouco mais para executivos, tem-se a base de um modelo de competência funcional.

Para esse autor, as competências:

- Deveriam ser usadas para ajudar a organização a criar culturas de alto desempenho.
- Para funcionarem melhor, as mesmas competências deveriam ser usadas em todo o processo de RH – seleção, administração do desempenho, planejamento de carreira, e assim por diante.
- Quanto mais usadas para processos de RH, mais as organizações efetivamente irão criar culturas de alto desempenho.
- Deveriam ser usadas para:
 - Comunicar seus valores e padrões corporativos
 - Analisar e aperfeiçoar sua cultura corporativa
 - Selecionar e contratar sua força de trabalho
 - Avaliar e desenvolver sua força de trabalho
 - Desenvolver seus líderes
 - Gerenciar seu processo de planejamento de carreira
 - Estabelecer a base para uma estratégia de treinamento
 - Acompanhar o processo de recompensa

A inter-relação das competências com as funções de gestão de pessoas foram também enfatizadas por Dutra (2004), como será visto mais adiante. Em reforço a isso, Becher-Costa (2006) estende seu exame além dessa inter-relação, resgatando a importância da configuração das competências e seu alinhamento com a gestão estratégica.

De acordo com Zarifian (2003) a maneira mais simples de hierarquizar os níveis de competência consiste em considerar os critérios que estão na base da filosofia da abordagem, por exemplo:

- Nível de iniciativa
- Ampliação do campo de responsabilidade
- Nível de implicação na cooperação
- Nível de rigor

De acordo com Dutra (2004) a ausência de uma linha conceitual clara para orientar a construção de processos de gestão impede que o princípio e as políticas de gestão de pessoas estejam articulados e coerentes entre si e, muito menos, com as estratégias empresariais. O fato de as pessoas serem vistas como responsáveis por um conjunto de atividades ou funções, com base na administração científica, tem sido responsável por distorções na análise e interpretação da realidade organizacional, gerando instrumentos, processos e metodologias inadequados para atuar sobre ela. Conforme esse autor, essas distorções são agravadas quando a organização busca sistemas fechados de gestão – os chamados ‘pacotes’ – e quer implementá-los a todo custo.

2.7.1 Recrutamento e Seleção de Pessoas

De acordo com Dutra (2004), seleção de pessoas pode ser compreendida como toda e qualquer atividade da empresa para encontrar e estabelecer uma relação de trabalho com pessoas capazes de atender às suas necessidades presentes e futuras e exige a concretização dos seguintes aspectos:

- Perfil profissional

- Perfil comportamental esperado da pessoa
- Entregas desejadas da pessoa, para atender às necessidades da organização tanto presentes quanto futuras
- Condições de trabalho
- Condições de desenvolvimento profissional
- Condições contratuais, definindo os vínculos empregatícios a serem estabelecidos.

Segundo Gubman (1998), conectar pessoas à estratégia para atender clientes proporciona resultados extraordinários; cada estilo de estratégia e a capacidade para negócios a ele correspondente requerem exigências diferentes dos colaboradores. Esse autor descreve essas exigências como os “Três Cs”: cultura, competências e contrato.

a) Cultura

Empresas com fortes bases culturais selecionam pessoas que se ajustam a sua cultura. Elas reconhecem que habilidades técnicas, interpessoais e de resolução de problemas não são suficientes para uma admissão de sucesso; as pessoas devem se adaptar aos valores da organização.

b) Competências

Competências dizem às pessoas o que devem ser capazes de fazer para que elas e as empresas tenham sucesso. Para construir talentos é preciso ter fortes valores culturais e competência de alto desempenho, alinhados ao estilo de estratégia e à capacidade de negócios.

c) Contrato

Trata-se do compromisso necessário que é preciso que os colaboradores tenham. Usualmente não é um contrato formal, mas a própria palavra implica concordância de ambas as partes. O contrato é a dedicação ou a direção que os colaboradores precisam

mostrar para que a empresa tenha sucesso. Baseia-se nos esforços, horas e resultados que se espera das pessoas.

Conforme Dutra (2004), o perfil adequado da pessoa a ser captada é um aspecto fundamental da estratégia de gestão de pessoas, uma vez que a pessoa que está sendo admitida na empresa será parte da organização por tempo indeterminado; esse tempo está ligado a uma relação de agregação mútua de valor:

“Qual é o valor a ser agregado pela pessoa ao longo de sua permanência na organização? A resposta a essa questão pressupõe a consciência do que se espera da pessoa no tempo. A idéia de que ela vai apenas ocupar determinado cargo restringe a visão do movimento da pessoa durante seu tempo na organização. Se, ao contrário estabelecermos que, ao entrar na organização, a pessoa ocupará determinado espaço, que será ampliado e modificado no tempo, de acordo com determinada lógica, teremos a visão dinâmica desse movimento.”(DUTRA, 2004, p.62).

Dutra (2004) observa as diferenças entre a abordagem tradicional e a abordagem por competência em alguns aspectos, conforme Quadro 2.

Quadro 2

ASPECTOS ANALISADOS	ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA
Horizonte profissional	Cargo a ser ocupado	Carreira da pessoa na empresa
Perfil	Para um cargo específico	Para atender a demandas presentes e futuras
Processo de escolha	Observa a adequação para o cargo	Observa a adequação para uma trajetória específica
Ferramentas e escolha	Testes de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o cargo	Análise da trajetória profissional para avaliar a maturidade profissional e o ritmo de desenvolvimento
Contrato psicológico	Contrato construído visando a determinada posição na empresa	Contrato construído visando a uma carreira ou trajetória profissional na empresa
Compromisso da organização	Manter o cargo para o qual a pessoa está sendo captada	Desenvolver a pessoa para determinada trajetória dentro da empresa
Internalização	Adequação ao cargo	Adequação a uma trajetória

Fonte: adaptado de Dutra (2004)

2.7.2 Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas

Conforme Bastos (2006), as ações de treinamento, desenvolvimento ou qualificação do trabalhador ocupam um dos papéis centrais no conjunto das práticas de gestão de pessoas em contextos organizacionais. Seus impactos são fundamentais tanto para os ajustes indivíduo-trabalho que se traduzem em diferenças de desempenhos individuais e coletivos quanto para as relações entre organização e seus contextos, garantindo-lhes, ou não, produtividade e competitividade.

Segundo Pilati (2006), dentro do campo de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), o que se busca é a facilitação da aprendizagem de competências relacionadas ao desempenho ocupacional, facilitação essa que pode ser feita por meio da produção tecnológica e da aplicação dessa tecnologia em TD&E.

De acordo com Ulrich e Lake (1990), atividades de desenvolvimento ajudam as organizações a aumentar a sua competitividade assegurando que os empregados adquiram as competências necessárias no intuito de atender às expectativas do consumidor, assim como ajudam a criar uma unidade no meio dos participantes do programa a respeito das finalidades e meios da organização.

Dutra (2004) define o desenvolvimento profissional da pessoa como a capacidade para assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade. Esse consenso permite os seguintes desdobramentos:

- Mensuração do desenvolvimento
- Perenidade e comparabilidade dos padrões
- Desenvolvimento como patrimônio da pessoa

De acordo com esse autor, para dar direção e foco ao desenvolvimento, é preciso agregar os conceitos de competências e carreira. O uso da abordagem por competência no desenvolvimento das pessoas possibilita: criar bases para a conciliação de expectativas entre as pessoas e a organização, construir um sistema de gestão do desenvolvimento (com os seguintes desdobramentos: análise das pessoas com base em sua individualidade, análise das deficiências individuais, análise da efetividade das ações de desenvolvimento e adequação das ações de desenvolvimento), criar um processo sucessório e avaliar sob as dimensões do desenvolvimento, esforço e comportamento.

2.7.3 Avaliação de Desempenho

Dutra (2004) considera que uma das questões mais difíceis na gestão de pessoas é definir o que é desempenho e como avaliá-lo. Sua definição é : “Desempenho é o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para a empresa ou o negócio”. O desempenho de uma pessoa divide-se em três dimensões – desenvolvimento, esforço e comportamento – com mútua interação e que devem ser avaliadas de forma diferente:

- A melhor forma de medir o desenvolvimento é através da escala de complexidade e a avaliação deve ser efetuada pela própria pessoa e por sua chefia imediata, com o acompanhamento da chefia mediata (dois níveis acima do avaliado). Há uma tendência de se remunerar o desenvolvimento com remuneração fixa.

- O esforço é uma contingência; ninguém pode garantir que uma pessoa esforçada hoje, continuará a sê-lo amanhã. O esforço está ligado à motivação da pessoa e às condições favoráveis oferecidas pela empresa ou pelo mercado. A tendência é usar a remuneração variável para recompensar o esforço.

- A avaliação do comportamento é extremamente subjetiva e toma como referência um padrão de conduta definido pela empresa ou conjunto de pessoas. É recomendado um sistema de avaliação por múltiplas fontes (360º) como forma de minimizar a subjetividade e apresentar para a pessoa avaliada a opinião pública a seu respeito. Em função do caráter subjetivo da avaliação e das diferenças individuais, não é recomendado associar ao comportamento qualquer espécie de remuneração.

2.7.4 Remuneração e carreira

De acordo com Dutra (2004), a organização tem várias formas de concretizar a recompensa por uma contribuição da pessoa: reconhecimento formal através de um elogio, de uma carta ou de um prêmio até um aumento salarial ou uma promoção para posições organizacionais com desafios maiores. A questão-chave no processo de valorização está nos critérios a serem utilizados para tanto, que devem ser coerentes entre si e consistentes no tempo, pois, caso contrário, corre-se o risco de reconhecer duas pessoas de formas diferentes ou em intensidades diferentes por contribuições semelhantes:

“Na realidade organizacional, a tendência é considerar como justos e adequados critérios de diferenciação que apontem o nível de agregação de valor da pessoa para a empresa. Nesse sentido, os conceitos de complexidade auxiliam no estabelecimento de critérios de mensuração entendidos pelas pessoas e pela organização como legítimos para diferenciar a contribuição das pessoas. As organizações tendem ao uso da abordagem por competência para valorizar as pessoas. Ao contrário dos processos de desenvolvimento, nos quais o uso dessa abordagem está mais amadurecido, nos processos de valorização ele ainda é tímido. No Brasil, são poucas as empresas que utilizam a abordagem baseada em competências para trabalhar a questão da valorização”. (DUTRA, 2005, p. 73).

Segundo Coopers & Lybrand (1997), o aumento do interesse pela remuneração por competências é fruto da convergência de vários fatores:

- o crescimento do setor de serviços na economia, acompanhado por forte demanda por profissionais mais qualificados;
- a ascensão das empresas de conhecimento intensivo, principalmente em setores de alta tecnologia – informática, biotecnologia etc. – e serviços especializados – consultoria, desenvolvimento de software etc.;
- a reestruturação das empresas, com o dismantelamento das estruturas hierárquicas rígidas e a implementação de sistemas de remuneração por habilidades em área operacionais; e
- a popularidade do conceito de competência após os livros e artigos de C.K.Prahalad e Gary Hamel (ver capítulo 2.6 deste estudo).

De acordo Coopers & Lybrand (1997), o resultado é que muitas empresas começaram a desenvolver projetos relacionados ao tema “competências”, procurando identificar conhecimentos, comportamentos e atitudes necessárias para fazer frente à nova realidade. Porém, diferente de um sistema de carreira e remuneração por habilidades onde estas são definidas com base na atividade a ser executada, num sistema de remuneração por competências a dificuldade em definir parâmetros aumenta visto que as características do trabalho das populações focadas mudam (por exemplo, da reprodutibilidade para a variedade, da consistência para a abstração).

2.7.4.1 Competência e habilidade

Segundo Dutra (2004), um aspecto importante na discussão sobre critérios para valorização das pessoas no Brasil é o contraponto entre competências e habilidades; há uma grande confusão nas empresas brasileiras em relação à temática e procuram firmar uma

comparação entre os dois conceitos, conforme quadro 3 abaixo; enquanto a competência significa um patamar de agregação de valor por parte da pessoa para a organização e para o meio, a habilidade caracteriza-se pela capacidade de a pessoa exercer tarefas, atividades ou funções.

Quadro 03

	Competência	Habilidade
Definição	Agregação de valor para empresa/negócio	Sabe fazer
Mensuração	Nível de complexidade de atribuições e responsabilidades	Certificação por pessoas/entidades legítimas
Características	Resulta em entregas permanentes – passam a integrar o patrimônio de conhecimento da empresa	Resulta na capacidade de executar tarefas, atividades e/ou funções

Fonte: Adaptado de Dutra (2004)

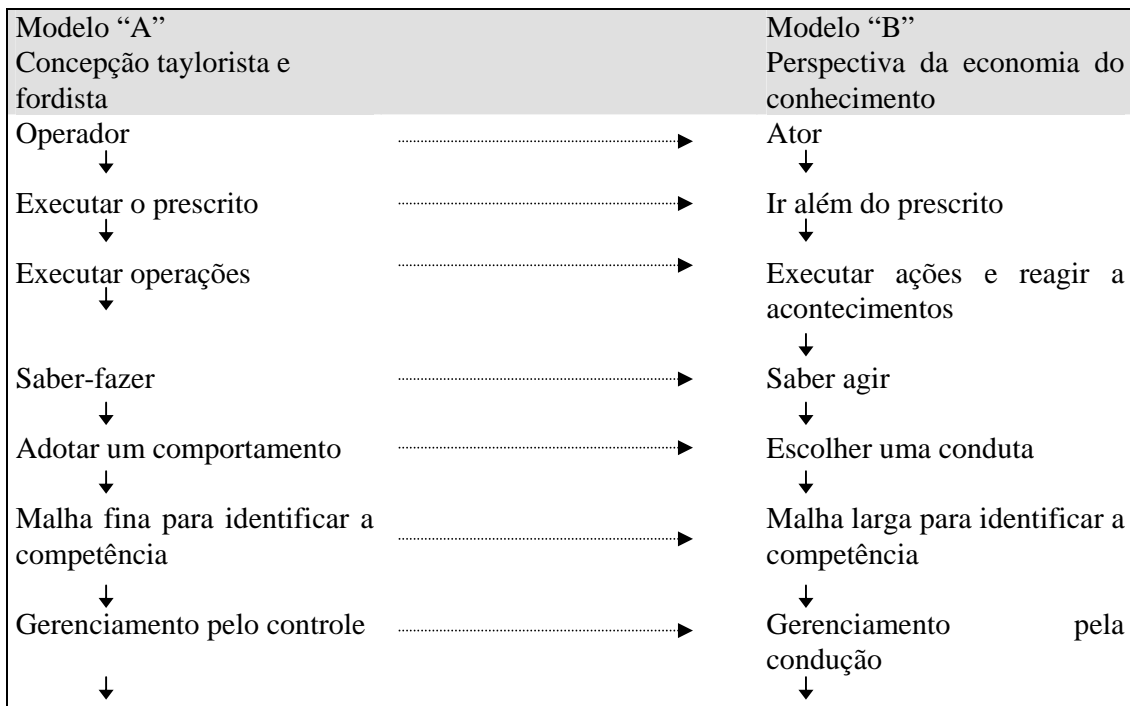
Segundo Dutra (2004), o conceito de carreira enriquece a abordagem por competência ao dar foco à entrega da pessoa no contexto de uma organização, em determinado momento histórico; permite aprofundar a discussão sobre as competências requeridas das pessoas pela empresa e o processo de desenvolvimento das mesmas; permite relacionar as etapas da carreira ou seus diferentes patamares de complexidade com a remuneração das pessoas; permite associar uma faixa salarial para cada degrau de complexidade. Dessa forma, independente de como a empresa organize a questão da remuneração, há uma regra subjacente: na medida em que a pessoa se desenvolve, aumenta sua agregação de valor e passa a valer mais para a empresa e para o mercado.

2.8 Competências e a economia do conhecimento

Para Le Boterf (2003), no modelo de competência alinhado ao novo paradigma da economia do conhecimento, a gestão da competência ocorre quando o gestor procura agir mais sobre o contexto favorável ao afloramento da competência do que sobre a própria competência, tendo em vista que o profissional é considerado mais como um ator do que como operador, ao contrário do modelo taylorista-fordista, onde o profissional é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar operações de acordo com prescrição. Observa-se, de acordo com esse autor que os dois modelos coexistem nas organizações, conforme Quadro 4.

Na mesma linha teórica, Rossatto (2003) acredita que sob a ótica da gestão do conhecimento, as pessoas e suas competências deixam de ser apenas uma peça nas engrenagens que movem o processo produtivo de uma empresa para assumir também uma importância estratégica, sendo um dos elementos fundamentais do processo de gestão e da obtenção de vantagem competitiva.

Quadro 4



De acordo com Le Boterf (2005), o desenvolvimento de uma economia do conhecimento é uma das razões objetivas pelo crescente interesse dado às competências, lembrando a conferência de cúpula de Lisboa, em março de 2000, onde a Comissão Européia reconhece que a educação e a formação deveriam permitir à Europa tornar-se a mais competitiva e dinâmica economia do conhecimento do mundo (RODRIGUES, 2004). Segundo Le Boterf (2005), o interesse crescente pela gestão do conhecimento testemunha que o saber constitui uma fonte de criação de riquezas e que, atualmente, o que se pede dos colaboradores é não somente adquirir um conhecimento já constituído (como é o caso do treinamento), mas contribuir para a criação do conhecimento. Esse autor evidencia que as empresas sempre utilizaram o conhecimento para produzir; mas a novidade é que elas devem agora, cada vez mais, contribuir para a sua criação, a fim de permanecerem competitivas. Essa produção, por sua vez, torna-se cada vez mais coletiva: é preciso cooperar na produção do conhecimento para que lições úteis possam ser retiradas da experiência com seus clientes e a partir da observação de seus concorrentes ou de empresas inovadoras (*benchmarking*).

Tal evolução traz um novo olhar sobre a competência: torna-se cada vez menos possível ser competente contando apenas com os próprios recursos. Para agir com competência, é preciso ser capaz de mobilizar não somente os próprios conhecimentos, mas aqueles que estão capitalizados nas redes de recursos e participar na atualização e renovação destes (LE BOTERF, 2005).

Segundo esse autor, a economia do conhecimento consiste em transformar a informação em conhecimento. Para Allee (1997, p.62), “os dados se tornam informação quando se ligam e são organizados com outros dados. A informação se torna conhecimento quando é analisada, vinculada a outra informação e comparada com o que já é conhecido”. Nessa linha de pensamento, para Le Boterf (2005), a informação em si tem pouco valor; o que cria valor é a sua transformação em conhecimento, ou seja, sua interpretação.

2.9 A criação do conhecimento organizacional

Para Zarifian (2002), os conhecimentos não são produtivos em si. Tornam-se produtivos pelo seu uso, no exercício da inteligência prática, e propõe o ciclo:

Conhecimento (ou conhecimento social, como esse autor prefere denominar)
⇒ Competência ⇒ efeitos úteis ⇒ conhecimentos

Fonte: Zarifian (2002, p. 156)

Segundo esse autor, é a organização desse ciclo, qualquer que seja o ponto de partida, e seu processo em espiral, que “faz” a produtividade moderna.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997) quando as organizações inovam, elas não só processam informações, de fora para dentro, com o intuito de resolver os problemas existentes e se adaptar ao ambiente em transformação, mas criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, a fim de redefinir tanto os problemas quanto as soluções e, nesse processo, recriar seu meio.

Para esses autores, a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral em que a interação ocorre repetidamente. O núcleo dessa teoria está na descrição

do surgimento da espiral de conversão do conhecimento, que ocorre quando a interação entre as dimensões tácita e explícita do conhecimento eleva-se dinamicamente de um nível ontológico inferior até níveis mais altos. O indivíduo é o principal agente desse processo, ele possui e processa o conhecimento e também interage, através do conhecimento, com a organização.

Para melhor entendimento de sua teoria, Nonaka e Takeuchi (1997) adotam as seguintes descrições para ‘conhecimento’ e ‘informação’:

- a) Conhecimento – processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à ‘verdade’. O conhecimento está essencialmente relacionado com a ação humana.
- b) Informação – meio ou material necessário para extrair e construir o conhecimento.

Os autores estruturam duas dimensões do conhecimento:

- a) Dimensão ontológica – uma organização não pode criar conhecimento sem indivíduos, pois o conhecimento só é criado por indivíduos. A criação do conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que amplia organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização.
- b) Dimensão epistemológica – baseada na distinção estabelecida por Polanyi (1966, *apud* Nonaka e Takeuchi, 1997) entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. O conhecimento explícito é transmissível em linguagem formal e sistemática e pode ser facilmente transmitido entre os

indivíduos. O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto, difícil de ser formulado e transmitido, pois envolve fatores intangíveis.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), esses dois tipos de conhecimento se complementam e a interação entre essas duas formas de conhecimento é a principal dinâmica da criação do conhecimento na organização de negócios.

Segundo esses autores, a criação do conhecimento ocorre em três níveis: indivíduo, grupo e organização. As duas formas de interação – entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito e entre o indivíduo e a organização – levarão aos quatro processos principais da conversão do conhecimento que, juntos, constituem a criação do conhecimento:

1. Socialização: do tácito para o tácito

A socialização é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. Um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outros, sem usar a linguagem, mas através da observação, imitação e prática. O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência, pois sem alguma forma de experiência compartilhada, é extremamente difícil para uma pessoa projetar-se no processo de raciocínio de outro indivíduo. A mera transferência de informações muitas vezes fará pouco sentido se estiver desligada das emoções associadas e dos contextos específicos nos quais as experiências compartilhadas são embutidas. É neste modo de conversão que um campo de interação começa a se desenvolver e é esse campo que facilita o compartilhamento das experiências e modelos mentais dos

membros. A socialização gera o que pode ser chamado de conhecimento compartilhado.

De acordo com Zarifian (2002), as condições da competência de um indivíduo se constituem muito além, tanto espacial quanto temporalmente, das situações enfrentadas e um dos fatores que intervêm nesse processo é o conhecimento social que o indivíduo herda em toda a sua trajetória histórica. Esse conhecimento social se particulariza naquilo em que um indivíduo pode dele apropriar-se, ao longo de sua trajetória de socialização, e na maneira como ele questiona e renova esse conhecimento.

2. Externalização: do tácito para o explícito

A externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos; é um processo de criação na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. A externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito.

3. Combinação: do explícito para o explícito

A combinação é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. Na alta gerência da organização, o modo de combinação é realizado quando os conceitos intermediários são combinados e

integrados a conceitos principais a fim de gerar um novo significado para esses últimos.

4. Internalização: do explícito para o tácito

A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao “aprender fazendo”.

Para viabilizar a criação do conhecimento organizacional, o conhecimento tácito acumulado precisa ser socializado com os outros membros da organização, iniciando assim uma nova espiral de criação do conhecimento.

De acordo com esses autores, a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Essa interação é moldada pelas mudanças entre diferentes modos de conversão do conhecimento que, por sua vez, são induzidos por vários fatores como a construção do campo de interação, o diálogo, a associação do conhecimento explícito e o aprender fazendo.

O conteúdo do conhecimento criado em cada modo de conversão do conhecimento é naturalmente diferente e eles interagem entre si na espiral da criação do conhecimento da seguinte forma:

- A socialização gera o conhecimento compartilhado;
- A externalização gera o conhecimento conceitual;
- A combinação dá origem ao conhecimento sistêmico e
- A internalização produz o conhecimento operacional.

A criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações. A organização tem de mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado no nível individual; o conhecimento tácito mobilizado é ampliado organizacionalmente através dos quatro modos de conversão do conhecimento e cristalizado em níveis ontológicos superiores.

Os autores elencam cinco condições que promovem a espiral do conhecimento em nível organizacional:

a) Intento

Para criar conhecimento, as organizações devem estimular o comprometimento de seus funcionários, formulando uma intenção organizacional e propondo-lhes esse intento. Em lugar de confiar somente no pensamento e no comportamento do próprio indivíduo, a organização pode reorientá-lo e promovê-lo através do comprometimento coletivo.

b) Autonomia

Ao permitir a autonomia, a organização amplia a chance de introduzir oportunidades inesperadas e também aumenta a possibilidade de os indivíduos se automotivarem para criar novo conhecimento. Idéias originais emanam de indivíduos autônomos, difundem-se dentro da equipe e, então, se transformam em idéias organizacionais.

c) Flutuação e caos criativo

A flutuação e o caos criativo estimulam a interação entre a organização e o ambiente externo. É comum uma flutuação ambiental precipitar um colapso dentro da organização, a partir do qual é possível criar o novo conhecimento. Porém, os benefícios do caos criativo só podem ser percebidos quando os membros da organização têm a habilidade de refletir sobre suas ações. Sem reflexão, a flutuação tende a levar ao caos destrutivo.

d) Redundância

Redundância é entendida pelos autores como a existência de informações que transcendem as exigências operacionais imediatas dos membros da organização. O compartilhamento de informações redundantes promove o compartilhamento de conhecimento tácito, pois os indivíduos conseguem sentir o que outros estão tentando expressar. Nesse sentido, a redundância de informações acelera o processo de criação do conhecimento.

e) Variedade de requisitos

A diversidade interna de uma organização deve corresponder à variedade e à complexidade do ambiente para permitir que ela enfrente os desafios impostos pelo ambiente. Os membros da organização estão aptos a enfrentar muitas situações se possuírem uma variedade de requisitos. Para maximizar a variedade, todos na organização devem ter a garantia do acesso mais rápido à mais ampla gama de informações necessárias, percorrendo o menor número possível de etapas.

Os autores apresentam um modelo ideal do processo de criação do conhecimento organizacional composto por cinco fases, conforme Quadro 5.

a) Compartilhamento do conhecimento tácito

A socialização começa com o compartilhamento do conhecimento tácito, onde o conhecimento rico e inexplorado que habita os indivíduos precisa ser amplificado dentro da organização. Como o conhecimento tácito não pode ser comunicado ou transmitido aos outros de maneira mais simples, pois é adquirido sobretudo através da experiência e não é facilmente transmitido em palavras, seu compartilhamento entre indivíduos com diferentes históricos, perspectivas e motivações torna-se uma etapa crítica à criação do conhecimento organizacional. As emoções, sentimentos e modelos mentais dos indivíduos têm de ser compartilhados para permitir o desenvolvimento de confiança mútua. Para conseguir esse compartilhamento, precisamos de um campo no qual os indivíduos possam interagir uns com os outros através do diálogo. É nesse campo que eles compartilham experiências e sincronizam seus ritmos corporais e mentais. O campo de interação típico é uma equipe auto-organizada, na qual membros de vários departamentos funcionais trabalham juntos para alcançar uma meta comum.

b) Criação de conceitos

Nesta fase o modelo mental tácito compartilhado é verbalizado em palavras e frases e, finalmente, cristalizado em conceitos explícitos. Essa fase corresponde à externalização.

c) Justificação de conceitos

A justificação envolve o processo de determinação de que os conceitos recém-criados valem realmente a pena para a organização e a sociedade. É semelhante a um processo de filtragem. A organização deve conduzir essa justificação de uma forma mais explícita, a fim de verificar se a intenção organizacional continua intacta e ter certeza de

que os conceitos que estão sendo gerados atendem às necessidades da sociedade de forma mais ampla.

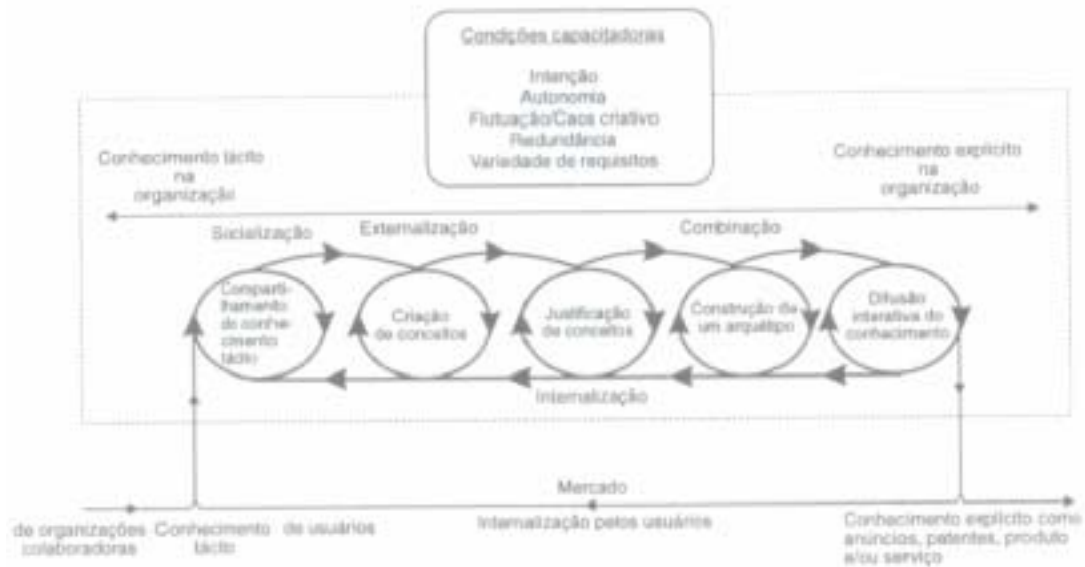
d) Construção de um arquétipo

Nesta fase, um conceito justificado é transformado em algo tangível ou concreto – um arquétipo, ou protótipo, no caso de desenvolvimento de novo produto. O processo de construção de um protótipo inclui reunir pessoas com habilidades técnicas diferentes, desenvolver especificações aprovadas por todos e fazer o primeiro modelo de um conceito recém-criado do produto. Nesta fase, a cooperação dinâmica entre vários departamentos dentro da organização é indispensável.

e) Difusão interativa do conhecimento

O conhecimento que se torna real ou que assume a forma de um arquétipo pode precipitar um novo ciclo de criação do conhecimento, expandindo-se horizontal ou verticalmente em toda a organização. Para que essa fase funcione com eficiência, é essencial que cada unidade organizacional tenha autonomia para usar o conhecimento desenvolvido em outro lugar, aplicando-o livremente em diferentes níveis e cruzando fronteiras. Na difusão intra-organizacional do conhecimento, a intenção organizacional agirá como um mecanismo de controle determinando se o conhecimento deve ou não ser transferido dentro da empresa.

Quadro 5



Modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento.
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 96)

2.10 Estratégia e competências

Com o intuito de integrar a estratégia empresarial à formação de competências essenciais, Fleury e Fleury (2001) levantam os fatores determinantes da nova competição e os diferentes tipos de estratégia empresarial empregados na identificação das competências essenciais necessárias, como segue:

2.10.1 Fatores determinantes da nova competição

Fleury e Fleury (2001) identificam três ondas de mudança que se sobrepõem aos dias de hoje, gerando um contexto de grande turbulência:

- a) A transição do regime de mercado vendedor para o comprador

Até a década de 70, a demanda era maior que a oferta e o produtor ditava as regras; a partir da segunda metade da década de 70, com a crise do petróleo, a oferta tornou-se maior que a demanda com a entrada de novos *players* internacionais fazendo com que os clientes e consumidores passassem a ditar as regras e as empresas passaram a orientar-se para os clientes. Neste contexto, surge o movimento da qualidade como um dos balizadores do desenvolvimento empresarial.

b) O processo de globalização dos mercados e da produção

O primeiro estágio desse processo foi a globalização financeira, iniciado na década de 70 com a desregulamentação dos mercados financeiros e o avanço das tecnologias de comunicação e computação. O segundo estágio foi o da globalização comercial, durante a década de 80, com a redução das barreiras nacionais ao comércio internacional e com os novos equipamentos e sistemas criados pelas tecnologias de transporte. O terceiro e atual estágio, iniciado no final da década de 90 é o da globalização produtiva que, acima de tudo, leva as empresas internacionais a organizarem-se segundo uma lógica de operações integrada globalmente. Verifica-se também a uniformização dos mercados e uma nova institucionalidade que começa a ser construída, por exemplo, a criação de blocos regionais (Mercosul, União Européia, Nafta, Asean) e a regulação dos mercados (FMI, OMC).

c) O advento da economia baseada em conhecimento

Nesta economia, o conhecimento passa a ser o principal fator de produção e o que mais adiciona valor são as atividades inteligentes. Há três tipos de trabalho nessa nova economia: o trabalho rotineiro de produção (não interessaria aos países mais

desenvolvidos e pode ser “exportado”); o trabalho rotineiro de serviços (não interessaria, mas não poderia ser exportado); e o trabalho intelectual (o que interessa e deve ser cada vez mais incentivado). As empresas que já operam nesse novo paradigma procuram focar sua atenção nas atividades que sejam realmente agregadoras de valor. Por exemplo, as montadoras de automóveis ou de eletroeletrônicos estão cada vez mais focalizando suas atividades em *design*, marketing e finanças, que são as atividades estratégicas dessa indústria.

De acordo com Fleury e Fleury (2001), não somente o contexto mudou, como as empresas mudaram; cada empresa no contexto de crescente competitividade, passou a construir sua vantagem competitiva em relação às concorrentes. O processo de aprendizagem e mudanças em operações, projeto e marketing / serviços tem características sistêmicas: ao se evoluir numa das atividades, deve-se repensar o funcionamento do todo. A aprendizagem sobre estruturas e sistemas administrativos está cada vez mais associada ao gerenciamento dos fluxos de informação que integram as empresas horizontalmente em suas diferentes funções e processos de negócios, e verticalmente desde os processos de formulação de estratégia até a operação.

Segundo esses autores, à medida que as empresas aprendem como organizar seus próprios recursos, podem avaliar as vantagens e desvantagens de buscar novas relações interorganizacionais onde se verifica a criação de relações horizontais (alianças, *joint ventures*) e a criação de relações verticais (cadeias produtivas). O processo de aprendizagem e mudança nas dimensões intra-organizacionais vai acarretar mudanças nas dimensões interorganizacionais e vice-versa. No plano das relações interorganizacionais, alteram o perfil de suas atividades, à medida que passam a

subcontratar outras empresas e aloca seus recursos em atividades mais agregadoras de valor, como a concepção de novos produtos e processos.

Segundo Fleury e Fleury (2001), a empresa deve abordar o processo de formulação de estratégias para estabelecer, manter e sistematicamente renovar um conjunto de atividades distinto dos seus competidores, que entregue maior valor para seus clientes e mercados, em permanente processo de mudança e, assim, crie valor social para as comunidades com as quais interage. Neste contexto dinâmico, a competência no processo de formulação de estratégias é fundamental e esses autores apresentam-na pelas seguintes dimensões:

- Saber agir - saber tratar a complexidade e a diversidade; saber prospectar para poder antecipar-se; agir em tempo certo com visão sistêmica.
- Saber mobilizar - entender e saber utilizar diferentes fontes de recursos; saber buscar parcerias e integrá-las ao negócio.
- Saber comunicar - conhecer as linguagens dos negócios e dos mercados; saber ouvir e comunicar-se eficientemente.
- Saber aprender - criar a cultura organizacional, os sistemas e mecanismos requeridos para a aprendizagem. Saber assumir responsabilidades - saber avaliar as conseqüências das decisões, tanto no plano interno da empresa quanto no nível externo da sociedade.
- Ter visão estratégica - conhecer e entender profundamente o negócio da organização e seu ambiente, identificando vantagens competitivas e oportunidades. Esses autores identificam dois níveis de decisões associados ao processo de formulação de estratégias: estratégia de negócios da empresa (tipos de negócio em que a empresa deve atuar e como vai competir) e estratégia funcional (como tal ou qual

função vai contribuir para a estratégia de negócios). Destacam dois pontos fundamentais: o alinhamento entre esses dois níveis de estratégia, ou seja, a tendência de as empresas alinharem mercados, estratégias e competência; e a existência de diferentes tipos de estratégia competitiva, que esses autores classificam em três:

- **Excelência operacional**

As empresas com foco na excelência operacional têm sua competência forte em operações, o que inclui todo o ciclo logístico: suprimento, produção, distribuição e serviços. É para essa função que a empresa tem que orientar seus esforços de aprendizagem e inovação. A excelência operacional começa no projeto do produto onde, a partir de informações sobre mercados, clientes e concorrentes, a empresa trabalha na concepção do produto para atender às demandas identificadas, mas já visando otimizar a função Operações.

- **Inovação em produtos**

As empresas cujas estratégias são de inovação em produto procuram garantir seu sucesso por meio da contínua introdução de novos produtos no mercado, buscando a margem da lucratividade associada; sua competência forte é em pesquisa e desenvolvimento. A função Operações tem que garantir altos níveis de flexibilidade operacional para viabilizar a estratégia competitiva.

- **Orientação para serviços**

Empresas orientadas para serviços especializam-se em satisfazer e até antecipar as necessidades dos clientes. A competência forte é a de marketing e as competências de negócio têm de ser muito fortes, associadas às técnicas e às operacionais. A área de projetos tem de combinar a orientação para o cliente com conhecimentos técnicos específicos. Seu maior desafio é ter capacidade de resposta e flexibilidade.

De acordo com Dutra (2004), a partir dessas categorias, é possível verificar que a forma de competir influencia o estabelecimento das competências organizacionais, ou seja, existem competências organizacionais típicas de uma organização que se enquadra em determinada categoria, cabendo o mesmo raciocínio para as competências individuais. O mesmo autor desenvolve um quadro onde apresenta a relação entre intento estratégico, competências organizacionais e competências individuais (quadro 6), com base nas reflexões de Fleury e Fleury (2001).

Por sua vez, esses autores sumariam os seguintes passos, na perspectiva de um círculo virtuoso formado pelas relações dinâmicas entre estratégias e competências:

- Definição de estratégia de negócio;
- identificação das competências essenciais e das competências das várias áreas da empresa; e
- alinhamento das competências individuais com as competências essenciais e das áreas da empresa.

Quadro 6

Definição das Competências por Eixo Entregas exigidas das pessoas em cada eixo de carreira em função da estratégia e das

competências organizacionais		
ESTRATÉGIA	COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS
Volume de Vendas Excelência Operacional (bens de consumo, <i>commodities</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Custo ▪ Qualidade ▪ Processo Produtivo ▪ Distribuição ▪ Monitoramento de mercado ▪ Comercialização ▪ Parcerias estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação a custos e qualidade ▪ Gestão de recursos e prazos ▪ Trabalho em equipe ▪ Planejamento ▪ Interação com sistemas ▪ Multifuncionalidade ▪ Relacionamento interpessoal
Foco na Customização Inovação em Produtos (produtos para clientes ou segmentos específicos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inovação de produtos e processos ▪ Qualidade ▪ Monitoramento tecnológico ▪ Imagem ▪ Parcerias tecnológicas estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de inovação ▪ Comunicação eficaz ▪ Articulação interna e externa ▪ Absorção e transferência de conhecimentos ▪ Liderança e trabalho em equipe ▪ Resolução de problemas ▪ Utilização de dados e informações técnicas ▪ Aprimoramento de processos / produtos e participação em projetos

Fonte: Dutra (2004, p.27)

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Justificativa inicial

As questões levantadas neste estudo apontaram para uma abordagem qualitativa, pois Demo (1985) lembra que as realidades sociais se manifestam de forma mais qualitativa do que quantitativa, dificultando procedimentos de manifestação exata.

3.2 Escolha da estratégia de investigação

3.2.1 O porquê da escolha do estudo de caso

Escolheu-se privilegiar o estudo de caso, com base em Yin (2003), porque:

- Visa achar respostas para perguntas em que o problema de pesquisa consiste em “como?” e “por quê?”.
- Não exige controle sobre eventos comportamentais.
- O foco se concentra em eventos contemporâneos complexos com contexto de vida real.
- Procura manter as características totalizantes desse tipo de contexto.

Fazendo a ponte com o problema central e o objetivo principal desta dissertação, o estudo de caso em pauta é descritivo (YIN, 2003), pois o “como” está subjacente ao estudo empreendido e, para tal, foi necessário contemplar, ao mesmo tempo, conteúdo e contexto.

3.2.2 O estudo de caso qualitativo

De acordo com Merriam (1998), o estudo de caso qualitativo tem como características o fato de ser:

a) Particularista - concentra a atenção na forma peculiar com que pessoas ou grupos se debruçam sobre determinado problema, extraíndo daí uma visão holística da situação.

b) Descritivo – pela ilustração da complexidade da situação; pela influência da intersubjetividade; pela ação da passagem do tempo; pela inclusão de material vívido, com excertos de entrevistas, de declarações escritas, de documentos; pela emergência de diferenças de opinião e seu impacto sobre o resultado; e pela apresentação da informação sob diversos modos e conforme os pontos de vista diferentes dos grupos envolvidos.

c) Heurístico – esta característica ilumina a compreensão sobre o fenômeno que está sendo estudado, explicando as razões do surgimento da questão e o porquê do desenrolar dos acontecimentos.

3.2.3 A unidade de análise

A unidade de análise deste estudo de caso qualitativo é a subsidiária brasileira da Michelin, empresa francesa que é um dos maiores fabricantes mundiais de pneumáticos.

Além disso, está presente outro nível de análise, quais sejam os principais processos na área de Recursos Humanos (RH), o que caracteriza os casos de análises incorporadas ou embutidas (“*embedded*”), de que fala Yin (2003).

3.2.4 Estudo de caso único

O ideal para o estudo teria sido optar por um projeto de ‘caso duplo’ visto que, de acordo com Yin (2003), um estudo de dois casos é um objetivo mais valioso, pois projetos de caso único são mais vulneráveis, pois se aposta ‘todas as fichas num único número’. Porém, a acessibilidade e disponibilidade da empresa selecionada em participar da pesquisa e a possibilidade de abordar gestores de vários departamentos envolvidos no processo de gestão de pessoas por competências deram condição de, na coleta de dados, se obter uma triangulação de fontes que fortalece os resultados, permitindo extrair conclusões interessantes deste estudo.

3.3 Seleção das empresas

Creswell (2003) aponta que o pesquisador deve deixar claro qual o seu papel na pesquisa, em termos de experiência passada, conexões pessoais com indivíduos ou locais, os passos percorridos para assegurar entrada na organização a ser pesquisada e considerações de ordem ética.

Em função da ligação profissional anterior da autora com empresas francesas, foram iniciados os contatos necessários com colegas que exercem atividades profissionais em diversos setores econômicos. O acesso a Michelin deu-se pela Assistente da Diretoria Técnica que fez o primeiro contato com a área de Recursos Humanos, para onde foram encaminhados a carta de apresentação (Apêndice 1) e o questionário inicial (Apêndice 2) do presente trabalho. As perguntas do questionário foram elaboradas de forma a permitir a autora situar o ‘momento’ da gestão de competências na empresa. Houve um rápido retorno da parte da Gerente de Recursos Humanos da Michelin Brasil, responsável pela gestão de carreira dos

executivos América do Sul, e que se prontificou de imediato a participar e dar continuidade ao projeto de pesquisa.

3.4 Escolha dos entrevistados

O número de entrevistados em um estudo de caso não pode ser previamente estabelecido com precisão, pois depende da visão do pesquisador quanto à robustez dos dados e do critério de saturação qualitativa. Esse tipo de critério propõe que se tomem tantos entrevistados para pesquisa quantos se sentir necessário para que as questões que se pretende explorar sejam suficientemente cobertas (CRESWELL, 2003; PATTON, 2002; REMENYI et al.,1998; YIN, 2003).

Para a escolha desses sujeitos, foi adotada uma amostra intencional (“*purposeful*”), recomendada em estudos qualitativos (MERRIAM, 1998; MILES e HUBERMAN, 1994; PATTON, 2002; YIN, 2003), onde a idéia inicial para a escolha dos entrevistados seria de entrevistar profissionais que estivessem diretamente envolvidos com a área de gestão de pessoas.

Ao todo foram seis os entrevistados, mas de acordo com Patton (2002), a validade, a significância, e os “*insights*” gerados a partir da indagação qualitativa têm mais a ver com a riqueza de informação dos casos selecionados do que com o seu número. Todos se mostraram receptivos à pesquisa e nenhum solicitou que a confidencialidade sobre seu nome fosse mantida.

3.5 Coleta de evidências

3.5.1 Fontes de evidências

A pesquisa foi calcada em um trabalho de campo, utilizando várias técnicas:

- 1) Entrevistas – que foram o cerne do trabalho - semi-estruturadas e de maior profundidade, em número de seis, que foram feitas com quatro gerentes e dois analistas de recursos humanos, responsáveis pelos processos de Gestão de Carreira, Recrutamento e Seleção, Cargos e Salários, Treinamento e Desenvolvimento.
- 2) Observações diretas.
- 3) Documentação.
- 4) Registros em arquivos.
- 5) Exame de artefatos físicos ou culturais.

Esses cinco meios estão entre os seis apontados por Yin (2003) como os mais usuais nos trabalhos de campo que sustentam os estudos de caso.

Na coleta de evidências de um estudo de caso, Yin (2003) aponta para três princípios fundamentais: 1º.) utilizar várias fontes de evidências que devem convergir para o mesmo conjunto de fatos ou achados (processo de triangulação); 2º.) uma base de dados deve ser construída a partir da reunião dessas evidências, com a finalidade de subsidiar o relatório final; e 3º.) o encadeamento de evidências.

A coleta usou mais de uma técnica, de modo que, através da triangulação (Creswell, 1998; Yin, 2003) de dados e metodológica, fosse buscada a convergência de múltiplas fontes de evidência, permitindo que os resultados fossem corroborados ou revisados à medida que surgissem.

A necessidade de triangulação surge do fato de os estudos de casos e a pesquisa qualitativa terem flexibilidade, tolerância para com a ambigüidade e aceitarem a possibilidade de múltiplas perspectivas. Com isso, é necessário usar percepções múltiplas para esclarecer o significado e verificar a possibilidade de uma interpretação vir a ser repetida (STAKE, 2000).

3.6 Entrevistas

3.6.1 Aspectos gerais das entrevistas

De acordo com Patton (2002), o propósito das entrevistas no estudo de caso é entrar na perspectiva de outra pessoa, conseguir extrair aquilo que não é observável: sentimentos, pensamentos e intenções. Os outros meios de pesquisa, entre eles a documental e a observação, são coadjuvantes, com o intento de corroborar os achados através da triangulação.

Como informado anteriormente, foram realizadas seis entrevistas com o pessoal gerencial, visando a que expressassem suas percepções sobre as competências na gestão de pessoas.

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas e não padronizadas, não tendo sido gravadas em áudio, sendo feitas anotações durante e imediatamente após o término das mesmas.

3.6.2 Roteiro da entrevista

De acordo com Merriam (1998), um roteiro de entrevista semi-estruturada deve conter umas poucas perguntas que se farão a todos da mesma forma; outras mais abertas, que ensejem aprofundamento no decorrer da entrevista ; e uma lista de áreas, tópicos ou temas sobre os quais se quer saber mais, mas de que não se tem suficiente informação, no início do estudo, para formar questões específicas.

3.6.3 Realização da entrevista

A primeira pessoa a ser entrevistada foi a Gerente de Recursos Humanos – Gestão de Carreira/América do Sul, para quem foram enviados a carta de apresentação (apêndice 1) e o questionário (apêndice 2) – este último já elaborado com perguntas para situar o conceito de competências na organização. A condução da entrevista foi feita em função de suas respostas ao questionário.

A entrevista, realizada na Matriz, não foi gravada, como já explicado anteriormente. Foram feitas, então, anotações durante todo o tempo. As anotações foram posteriormente enviadas à entrevistada por *e-mail*, para validação e esclarecimento de alguns pontos. A devolução da entrevista validada deu-se um mês após o envio, em função da entrevistada ter viajado a serviço da empresa.

A primeira entrevistada, a meu pedido, indicou mais 3 (três) pessoas da área para que pudesse ser dada continuidade ao estudo: os responsáveis pelas áreas de Cargos e Salários; Treinamento e Desenvolvimento; e Recrutamento e Seleção.

O contato com o segundo entrevistado, responsável por Cargos e Salários, foi feito por telefone e agendamos a data para o encontro. A entrevista, realizada na Matriz, teve duração

de três horas e durante este tempo foram feitas as anotações. No dia seguinte, o relatório foi enviado por *e-mail* ao entrevistado para validação. A devolução do relatório validado com as devidas observações foi feita dois dias após a entrevista.

A terceira entrevistada foi a responsável pelo Recrutamento e Seleção, tendo a entrevista sido realizada na Matriz e transcorrido da mesma forma que a anterior, só que com menor duração e a devolução foi feita por telefone.

O quarto entrevistado foi o Gerente de Treinamento e Desenvolvimento Corporativo América do Sul. A entrevista foi agendada por telefone e realizada no Centro de Formação e Hospedagem da Michelin. Parte do conteúdo do questionário que está no apêndice 1 também foi explorado junto à esse gerente. A entrevista teve a duração de 3h30; não houve devolução do material transcrito, e da mesma forma que a entrevista anterior, a devolução foi feita em conversa telefônica que teve a duração de uma hora. Nesse mesmo dia, o Gerente de Treinamento e Desenvolvimento indicou-me dois colaboradores de seu setor para complementar as informações.

O quinto entrevistado, indicado pelo Gerente de Treinamento e Desenvolvimento, foi o responsável pela Escola *Métiers* América do Sul. A entrevista foi agendada por telefone e realizada na Matriz e teve a duração de 2 horas. Nesse mesmo dia foi também realizada no Centro de Formação e Hospedagem de Campo Grande a sexta entrevista com a Analista de Recursos Humanos e Consultora Interna da área de Marketing e Vendas. Esta última entrevista teve um duplo foco: foi conduzida de forma a obter informações da entrevistada enquanto facilitadora do processo de gestão por competências e enquanto colaboradora submetida à avaliações do processo em questão.

O roteiro de entrevista estava memorizado e quase não foi utilizado de modo a poder permanecer em contato visual com o entrevistado.

Como acontece na entrevista semi-estruturada, os temas eram meramente tentativos, pois o seu desenrolar podia fazer emergir novos temas ou deixava a descoberto alguns dos previamente listados.

Os procedimentos adotados ajudaram a cumprir a exigência de que o estudo de caso operasse simultaneamente em dois níveis (YIN, 2003), procurando, a um só tempo, satisfazer as necessidades de sua linha de indagação; e com a flexibilidade na colocação de perguntas amigáveis e não ameaçadoras, seguindo a linha inicialmente desbravada pela psicologia humanista (ROGERS, 1977).

3.6.4 Armazenamento e transcrição dos dados das entrevistas

As anotações manuais foram transcritas para arquivos em *word* no mesmo dia da entrevista e foram também adicionalmente armazenadas em memórias externas.

3.6.4.1 Observação direta

Através de observações diretas, o pesquisador fica mais capacitado a compreender e captar o contexto dentro do qual as pessoas interagem e tal compreensão é essencial para uma perspectiva holística e para melhor triangulação das evidências. Essa experiência direta permite que o pesquisador seja mais indutivo e mais orientado para a descoberta, pois tem menos necessidade de se apoiar em conceituações prévias do que seja o contexto (PATTON, 2002).

A observação ficou condicionada à possibilidade de ter sido permitido o meu acesso aos ambientes de trabalho.

3.6.4.2 Documentação

Na pesquisa documental, procurou-se corroborar e aumentar as evidências oriundas de outras fontes, notadamente das entrevistas. Os documentos são válidos não só pelo que se apreende diretamente deles, mas por estimularem uma trajetória de indagação que só pode ser trilhada por via de entrevistas e de observação.

Entretanto, as inferências a partir de documentos devem ser vistas com cuidado (YIN, 2003) porque, com o desenrolar da pesquisa, elas podem se revelar enganadoras. Marshall e Rossman (1999) vão além, afirmando que os documentos devem ser vistos com o mesmo ceticismo que os historiadores aplicam quando procuram a “verdade” nos textos antigos.

Embora Stake (1995) afirme que os documentos servem como substitutos daquilo que não pôde ser diretamente observado, houve muita riqueza garimpada nas fontes documentais, aqui incluídas declarações formais de visão e missão organizacionais; e outras fontes de domínio público, com menção especial para os veículos de comunicação institucional da empresa para o público externo (*site na internet*).

3.6.4.3 Registros em arquivo

Considerou-se como registros em arquivo os rotineiramente agrupados dentro da organização e que não são disponibilizados ao público, tais como organogramas detalhados, algumas normas organizacionais e material relevante disponibilizado na intranet.

3.6.4.4 Artefatos físicos

Nos locais visitados (Matriz e Centro de Formação e Hospedagem) verificou-se a presença marcante de um dos personagens publicitários mais famosos do mundo, que faz lembrar a mobilidade: o **Bibendum, ou Bib**.



O personagem nasceu ao acaso. Mais de 100 anos depois Bibendum está presente em campanhas, adesivos e até mesmo nos próprios pneus que a Michelin produz. No ano 2000, ele foi eleito pelo jornal Financial Times e pela revista Report On Business, o melhor logotipo do mundo.

3.7 Tratamento e análise das evidências

3.7.1 Estratégia geral de análise

Yin (2003) propõe fazer a análise das evidências de um caso a partir de uma estratégia geral de análise, alicerçada em proposições teóricas que levaram ao estudo do caso, partindo do problema que se quer elucidar, dos objetivos do projeto e do referencial teórico utilizado.

Dado o caráter descritivo do estudo de caso proposto, a técnica de análise que pareceu mais apropriada foi a comparação das evidências empíricas com um ou mais quadros de referências que seriam passíveis de predição, através daquilo que Yin (2003) chamou de emparelhamento de padrões (“*pattern-matching*”), o que direcionou a escolha da análise de conteúdo como ferramental analítico básico, haja vista ela se apoiar na identificação de padrões (“*patterns*”) e temas, como descrito mais adiante.

3.7.2 Tratamento dos dados

A atividade iniciou com a digitação das anotações das entrevistas e envio do relatório das mesmas para validação com os entrevistados.

Foi preparado um rol abrangente das evidências brutas disponíveis, incluindo:

- a digitação das anotações;
- as notas das observações feitas quando das entrevistas;
- as notas referentes a artefatos culturais;
- os aspectos salientes dos registros internos, quando disponíveis;
- os trechos salientes dos documentos.

Esse rol, a que Patton (2002) chama de registro primário do caso e a que Yin (2003) se refere como a base de dados – seu segundo princípio fundamental no estudo de casos -, incluiu todas as informações que foram usadas na análise e para a redação deste trabalho.

3.7.3 Análise das evidências

3.7.3.1 Análise de conteúdo

Escolheu-se a visão mais abrangente da análise de conteúdo, conforme Patton (2002, p.453): “...qualquer redução de dados qualitativos ou qualquer esforço de inteligibilidade de material qualitativo volumoso, com vistas a identificar consistências e significados centrais”.

3.7.3.2 Procedimentos de análise: padrões, temas e códigos

Foi utilizada a proposta de Boyatzis (1998), sustentada na análise temática e no desenvolvimento dos códigos, e que é considerada por Yin (2003) como a melhor apresentação das técnicas de codificação, estabelecendo-se o encadeamento metodológico entre a macroanálise pelo emparelhamento de padrões (“*pattern-matching*”) preconizada por Yin (2003), com sua operacionalização na análise de conteúdo, calcada na análise dos padrões e dos temas, chamada também de análise temática. Nesta análise, a unidade de codificação é o elemento mais básico das evidências que pode ser analisado de modo significativo ao se estudar o fenômeno e se dá em três passos:

- a) reconhecimento dos temas;
- b) desenvolvimento dos códigos;
- c) interpretação dos temas e códigos à luz de um quadro de referências conceitual.

3.7.4 Análise indutiva

A análise qualitativa é tipicamente indutiva em seus primeiros estágios, quando procura, a partir dos dados, descobrir padrões, temas e categorias e preparar uma lista dos códigos (PATTON, 2002). Vale ressaltar que ser indutiva não é peculiaridade da análise que fundamenta a “*grounded theory*”, mas é um atributo presente a todas as tradições qualitativas.

Das possíveis abordagens para a análise indutiva do conteúdo – êmica e ética, oriundas da tradição etnográfica – foi usada esta última, pois:

- a) embora as entrevistas semi-estruturadas tenham sido o cerne do estudo de campo, ele não se restringiu apenas a elas;

b) os entrevistados não produziram, por si mesmos, todos os elementos para subsidiar a análise; e

c) a pesquisadora sentiu-se mais confortável para extrair do conjunto de todos os dados - quase sempre os oriundos das entrevistas, mas também os das observações e da pesquisa da cultura material - os padrões, subtemas e temas, relacionando-os com a estratégia geral (“*pattern-matching*”) adotada e com os conceitos sensibilizadores.

3.7.4.1 Interpretação das evidências

A interpretação das evidências envolveu tornar os achados inteligíveis, dar resposta aos porquês do capítulo introdutório e de outros momentos de indagação durante a pesquisa e colocar os temas, subtemas e padrões dentro do quadro de referência analítico. Procurou-se tirar algumas conclusões desse terreno pantanoso, extrapolar lições aprendidas pelos entrevistados, fazer inferências a partir do material, considerando a gama de significados a partir dos resultados particulares (FREITAS, 2005).

Com isso, visou-se dar explicações para promover compreensão dos casos (STAKE, 1995), a partir de uma tríplice tarefa da interpretação: tornar evidente o óbvio; tornar duvidoso o evidente; e tornar evidente o escondido (PATTON, 2002).

3.8 Limitações

No que tange ao estudo de casos em si, uma limitação a ser destacada, intrínseca a ele, é a impossibilidade de se fazer a generalização estatística típica do método científico positivista (REMENYI et al., 1998), cabendo apenas uma generalização analítica no sentido formulado por Yin (2003), ou seja, de que uma teoria previamente desenvolvida é usada como pano de fundo contra o qual se venha a comparar os resultados empíricos do estudo de casos múltiplos.

Acredita-se, entretanto, que a triangulação metodológica adotada nesta pesquisa conseguiu superar as limitações apontadas acima.

4 BREVE DESCRIÇÃO DO CASO MICHELIN

"Não se pode reduzir a definição da empresa à sua dimensão econômica. Só garantiremos o futuro da humanidade se não nos esquecermos da qualidade de vida e da responsabilidade com o meio ambiente". (*Edouard Michelin, CEO do Grupo Michelin, www.michelin.com.br, disponível em 15/05/2006*)

4.1 INSTITUCIONAL ¹

4.1.1 O Grupo Michelin

O Grupo Michelin é um dos líderes no mercado mundial de pneus, com cerca de 20% de participação no setor. Além de pneus, a empresa também produz câmaras de ar, rodas e cabos, além de editar guias e mapas turísticos. Os pneus Michelin são utilizados em automóveis, caminhões, motos, bicicletas, tratores, veículos de terraplenagem, aviões e ônibus espaciais da NASA.

A empresa foi fundada em 1891 pelos irmãos André e Edouard Michelin. Sua sede mundial está localizada em Clermont-Ferrand, na França. Com aproximadamente 127 mil funcionários no mundo inteiro, a Michelin tem seus produtos comercializados em mais de 170 países. As empresas do Grupo produzem, anualmente, cerca de 180 milhões de pneus e 19 milhões de mapas e guias.

São 71 unidades de produção, seis plantações de seringueiras, localizadas no Brasil e na Nigéria, e um Centro de Tecnologia com pólos na Europa, nos Estados Unidos e no Japão.

O Centro de Tecnologia conta com cerca de 4 mil pesquisadores. Lá, são realizadas todas as simulações necessárias ao estudo de novos conceitos de pneus. Com a aplicação de modernos meios de fabricação, são produzidos protótipos, que posteriormente irão para os

Centros de Testes Michelin, onde são reconstituídas as diferentes condições de utilização encontradas no mundo inteiro.

4.2 INOVAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS²

Ao longo de mais de um século de atividade, a Michelin vem realizando uma série de inovações visando a melhoria da mobilidade das pessoas e das mercadorias. Do pneu de bicicleta ao PAX System, do Centro de Tecnologias às pesquisas em engenharia florestal, a Michelin está permanentemente na vanguarda tecnológica do segmento para o qual se volta.

No desenvolvimento de produtos, a Michelin busca novas matérias-primas e misturas que melhorem o desempenho e a segurança e diminuam a agressão ao meio ambiente. No desenvolvimento dos processos de fabricação, a Michelin é detentora de uma tecnologia industrial que utiliza menos energia, menos matéria-prima e que não prejudica a qualidade do ar ou das águas.

4.2.1 O início

A ligação da Michelin com o pneu nasceu da necessidade do ciclista no século XIX, inconformado pelo tempo gasto no reparo e na secagem da cola usada para ligar os pneus aos aros da bicicleta. Os irmãos Michelin imaginaram a melhor forma de facilitar este trabalho, e em 1891, patentearam o primeiro pneu desmontável, reduzindo o tempo de conserto de três horas para 15 minutos.

¹ Informações extraídas do site www.michelin.com.br, disponível em 15/05/2006.

² Informações extraídas do site www.michelin.com.br, disponível em 15/05/2006.

O ciclista Charles Terront, correndo com pneus Michelin desmontáveis, venceu a corrida Paris-Brest-Paris com oito horas à frente de seu adversário mais próximo, e 24 horas à frente do terceiro colocado, abrindo uma nova era para o transporte terrestre.

4.2.2 Pneu radial

Em 1946 a Michelin deu um novo salto em matéria de tecnologia para mobilidade, inventando e produzindo o primeiro pneu radial. Menor peso, menos aquecimento e menor consumo de combustível foram apenas algumas das vantagens desta nova tecnologia, que rapidamente tornou-se padrão no mundo inteiro.

4.2.3 Pneus ‘Energy’

Atenção e respeito ao meio ambiente foram o ponto de partida para mais uma inovação Michelin. Os pneus Energy, lançados em 1994, mantêm todas as qualidades de aderência e durabilidade dos pneus normais, mas com baixa resistência à rodagem, reduzindo o consumo de combustível.

4.2.4 PAX System

Em 1997, a Michelin inventa o pneu de engate vertical, que funciona com um apoio interno para a rodagem com o pneu vazio, permitindo ao veículo continuar a rodar em caso de perda de pressão; uma roda específica adaptada ao pneu e a esse apoio; e um sistema de monitoramento da pressão. Este sistema oferece melhores desempenhos, maior espaço disponível na estrutura e no interior do veículo e maior liberdade de concepção para as montadoras, além de maior respeito ao meio ambiente.

4.2.5 Tecnologia C3M

O C3M é um sistema que oferece maior reatividade e flexibilidade nos processos industriais, permitindo a fabricação de pneus em grandes séries ou em séries reduzidas, quase sob medida, respondendo assim a uma evolução da demanda do mercado. A primeira máquina C3M foi instalada em 1996, em Clermont-Ferrand (França). A fábrica da Michelin em Itatiaia (RJ), que produz pneus de automóveis e caminhonetes, é totalmente equipada com máquinas C3M.

4.3 INFORMAÇÕES FINANCEIRAS

Em 2005, o faturamento do Grupo aumentou para 15,6 bilhões de euros, uma alta de 3,6% em relação ao ano anterior. Num ambiente de forte concorrência, a alta dos preços de matérias-primas e a diminuição dos volumes vendidos em alguns segmentos do mercado, principalmente na Europa, contribuíram para o aumento da margem operacional. O crescimento apresentado foi de 1,368 bilhão de euros, o que representa uma alta de 27%.

4.4 PARTICIPAÇÃO FINANCEIRA DA MICHELIN NO MERCADO MUNDIAL

A Michelin, conforme se pode verificar pela figura 1, detém 19,4% da fatia mundial do mercado de pneus. A figura 2 apresenta a evolução do faturamento do grupo, por zona geográfica.

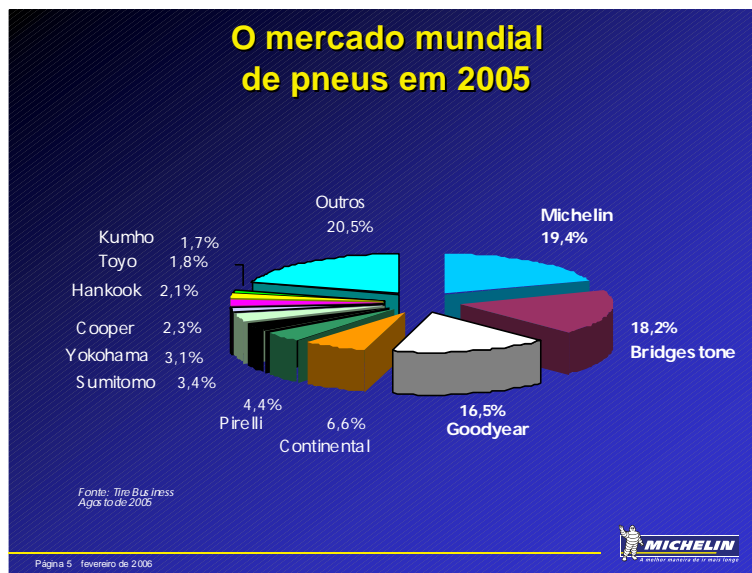


Figura 1

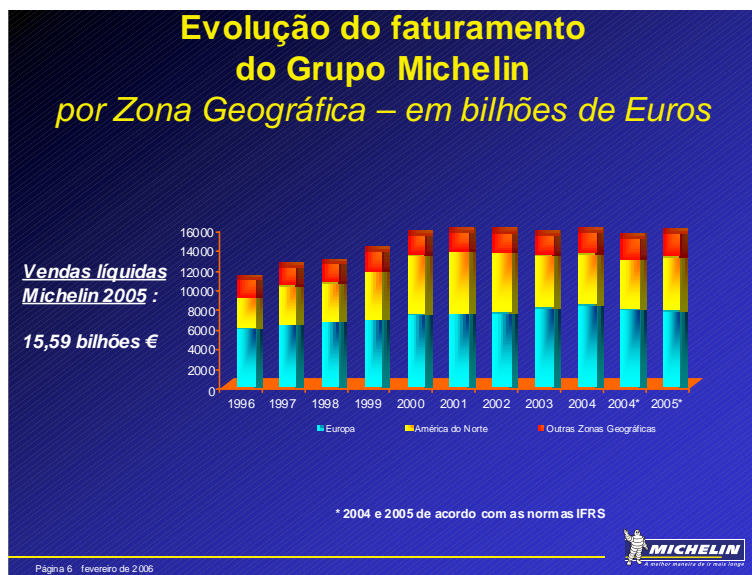


Figura 2

4.5 MICHELIN BRASIL³

A presença da Michelin no Brasil começou em 1927, com o início das operações de seu escritório comercial em São Paulo. Em 1979 foi instalada a primeira fábrica Michelin em território nacional, localizada no Rio de Janeiro, para a produção de pneus para caminhões e ônibus.

Hoje a empresa está presente no país com três Unidades Industriais e duas Unidades Agrícolas (plantações), empregando mais de cinco mil pessoas.

As ações e diretrizes da empresa para a América do Sul são coordenadas do Brasil. A participação do Grupo Michelin na América do Sul é estratégica, sobretudo em termos de potencial de mercado. A Michelin Brasil produz e comercializa pneus, câmaras de ar e protetores, exportando seus produtos principalmente para outros países da América do Sul, como Argentina, Colômbia, Chile, Venezuela e Peru.

4.5.1 Sede Administrativa

A sede administrativa da Michelin Brasil/América do Sul está localizada na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. É neste escritório central que as diretrizes e estratégias da companhia para a região são planejadas e colocadas em prática.

A Presidência da empresa e os responsáveis pelas Linhas de Produto e Serviços Grupo, cerca de 400 funcionários, estão distribuídos em dois blocos do Centro Empresarial Città Office.

³ Informações extraídas do site www.michelin.com.br, disponível em 15/05/2006.

4.5.2 Unidades industriais

4.5.2.1 Unidade Industrial de Campo Grande

Inaugurada em 1981, foi construída em um terreno de 800 mil metros quadrados, na região oeste do município do Rio de Janeiro. Funciona durante 358 dias por ano produzindo pneus radiais, câmaras de ar e protetores para caminhões e ônibus, além das bandas de rodagem para a Recamic, a tecnologia de recapeamento da Michelin.

Possui um dos mais modernos sistemas de tratamento de efluentes industriais e sanitários do país, conferindo assim à unidade o certificado ISO 14001, pelo reconhecimento e pela excelência ambiental. Em 1997, recebeu também os certificados QS 9000/ISO 9001, tornando-se fornecedor privilegiado de acordo com os requisitos da indústria automotiva.

4.5.2.2 Unidade Industrial de Itatiaia

A Michelin implantou em um terreno de 1.650.000m² situado no município de Itatiaia, Rio de Janeiro, um de seus maiores e mais modernos complexos industriais. São três grandes unidades de produção: fábrica de cabos e aros metálicos, fábrica de pneus de carros e caminhonetes e uma unidade de recapeamento de pneus para caminhões e ônibus, utilizando a tecnologia Recamic. O complexo conta com 700 empregados e o melhor da tecnologia, produzindo anualmente em todas as suas unidades 15.000 toneladas de cabos e aros metálicos, 38.000 pneus para caminhões e ônibus recauchutados - para todas as dimensões fabricadas no Brasil - e 1 milhão de pneus de automóveis. A produção de Itatiaia atende a

todo o mercado sul-americano de pneus para caminhões e ônibus e de automóveis, além do mercado mundial de componentes.

4.5.3 Unidades agrícolas

4.5.3.1 Plantações Edouard Michelin (PEM)

Com cerca de 8.500 hectares de área plantada e aproximadamente 1.400 funcionários, a Michelin mantém no Mato Grosso o maior seringal da América Latina e um dos maiores do mundo. Trata-se das Plantações Edouard Michelin (PEM), situadas no município de Itiquira, a 300 km de Cuiabá. Com investimentos em pesquisas e plena utilização das condições topográficas, a unidade é um exemplo de produtividade e gestão ambiental. Cerca de 10.500 toneladas de borracha são produzidas por ano na plantação, a primeira no ramo da heveicultura a receber a certificação ISO 14001.

4.5.3.2 Plantações Michelin da Bahia (PMB)

Localizadas a 300 km ao sul de Salvador, na região da Costa do Dendê, as Plantações Michelin da Bahia (PMB) são um dos pólos de desenvolvimento sustentável da empresa. Um dos maiores corredores ecológicos do Brasil está sendo viabilizado na região, numa reserva ecológica com cerca de 3 mil hectares, localizada dentro da plantação. A empresa mantém na unidade um dos mais avançados centros de estudo de doenças de seringueiras do mundo e está criando o Centro de Estudos da Biodiversidade, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas na área ambiental. Em novembro de 2004, foi implantado um modelo de trabalho mais adequado à realidade social e econômica da região:

cerca de 5 mil dos 9 mil hectares da área da Michelin foram divididos em 12 médias propriedades, administradas por produtores independentes, a quem a Michelin fornece os resultados de suas pesquisas e a assistência técnica necessária.

4.5.4 Meio ambiente e responsabilidade social

4.5.4.1 Desempenho e responsabilidade Michelin

Este Projeto mundial tem como objetivo concretizar o engajamento da Empresa para os anos futuros no que se refere ao seu desempenho e à sua responsabilidade social, isto é, outras ações que revelem a postura da Empresa quanto à qualidade de vida e do meio ambiente.

4.5.4.1.1 Projeto Ouro Verde Bahia: desenvolvimento sustentável e geração de empregos

A preservação ambiental e o desenvolvimento social sempre foram prioridades da Michelin nas áreas onde mantém suas unidades. A empresa busca a permanente melhoria da qualidade de vida nas regiões onde estão suas fábricas e plantações de seringueiras. Este compromisso se traduz na adoção de um projeto global e original de gestão sustentável nas Plantações Michelin da Bahia, localizadas a 300 km ao sul de Salvador, capital do estado.

Com a aplicação do "Projeto Ouro Verde Bahia", a empresa realiza uma série de ações que contribuem para a preservação do ecossistema e o desenvolvimento econômico da região sul desse estado.

Desde a viabilização de um dos maiores corredores ecológicos do Brasil até a reorganização do sistema de trabalho nas plantações, a Michelin está comprometida com a implementação de um modelo que promova o desenvolvimento humano, a preservação das riquezas naturais e seja viável economicamente.

4.6 ESTRUTURA DA MICHELIN

A Michelin está organizada por Zonas Geográficas que são:

- Zona Geográfica América do Sul, composta majoritariamente pelas unidades de negócios PLSA (Poids Lourd América do Sul , que representa 70% das vendas) TCAS (Turismo e Caminhonete América do Sul, que representa 30% das vendas) e GCAS (Génie Civil Amérique du Sud - Pneus de Engenharia). Outras linhas com menor participação são 2R (Motos e Bicicletas) e Aviação
- Zona Geográfica Europa
- Zona Geográfica África e Oriente Médio
- Zona Geográfica América do Norte
- Zona Geográfica Ásia-Oceania

Na América do Sul, como nas outras Zonas Geográficas, a Michelin está organizada por unidades de negócios, as chamadas LPs (linhas produtos) que assumem a produção e a comercialização (vendas e Marketing). Por outro lado fornecendo o suporte, tem os Serviços Grupo que são: Compras, Logística, Sistemas de Informação, Recursos Humanos, Jurídico etc. À frente dos serviços está o Diretor Presidente que assume a representação jurídica e coordenação estratégica na América do Sul.

Os Serviços Grupo não estão subordinados à LP e têm duas importantes características:

- Prestação (desafio de menor custo e qualidade alta).
- Prescrição (decisão de poder – por exemplo, o funcionário de Serviço Pessoal pode intervir na mobilidade de um funcionário, pode prescrever coisas ao executivo operacional).

5 RESULTADOS E SUA ANÁLISE

5.1 ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS

“Pode-se dizer que a estratégia da empresa está focada na gestão por competências e na gestão por resultados; gestão por competências é considerada uma ferramenta de RH, mas que influencia fortemente nos resultados do Grupo.” (*Gerente de Recursos Humanos- Gestão de Carreira /América do Sul*)

Na Michelin, as políticas são desenvolvidas em rede com a participação das Zonas Geográficas. Os representantes de cada Zona Geográfica se reúnem periodicamente na Matriz da Michelin em Clermont Ferrand para discutir e definir as estratégias e políticas da empresa.

O Sistema de RH é “colado” no Business. Entre os 10 (dez) membros do Conselho Executivo, tem um responsável de Pessoal.

A preocupação do Grupo Michelin gira em torno de 3 (três) focos:

- 1) *Métiers*⁴ – Há uma forte preocupação no grupo em manter um nível alto de competências para garantir os resultados. O ‘*métier*’ está composto pelas competências. O foco é a perenidade (manter as competências).
- 2) Business (resultados) - O horizonte do planejamento estratégico na Michelin é de 05 (cinco) anos. A estratégia vem do topo – do Presidente e do Conselho Executivo (formado por 10 (dez) membros).

⁴ Palavra de origem francesa que significa, conforme o dicionário Larousse: “profissão que se caracteriza por uma especificidade que exige aprendizagem, experiência etc.....qualquer atividade onde se tira os meios de

O Business é cíclico. Hoje, o P.A. (Planejamento Anual), segue o ano calendário (12 meses) e é realizado da seguinte forma:

- 1º semestre – é feito o diagnóstico
- 2º semestre – é feito o planejamento / fixam-se os compromissos em alcançar os objetivos pré-determinados.

O P. A é feito em função dos recursos e dos resultados a serem alcançados. Eles vão nortear os ‘objetivos individuais’.

- 3) Identidade – os resultados devem ser alcançados sem perder a identidade do grupo, o jeito de ser da empresa.

Verifica-se que a Michelin tem uma forte preocupação em manter em paralelo o ciclo do seu “*business*” (entendendo-se por “*business*” o seu campo de atuação e resultados) com as competências dos profissionais, sem, no entanto abrir mão da identidade do grupo. A identidade significa, no contexto da Michelin, como ela vê e vive sua missão, os seus valores, as suas orientações estratégicas, as suas declarações, os seus programas de natureza corporativa, o seu sistema de qualidade e, até mesmo, os princípios que regem a sua estrutura organizacional.

5.2 MISSÃO DA EMPRESA

existência”. Na Michelin a palavra refere-se a grupos de atividades profissionais correlatos a uma área de atuação. São exemplos de *métiers* na Michelin: Indústria, Comércio, *Supply Chain*, Logística.

“A competência essencial da Michelin (*core competencies*) é fornecer produtos e serviços para a mobilidade, o que pode ser verificado pela sua missão”. (*Gerente de Recursos Humanos – Gestão de Carreira/América do Sul*)

A missão da Michelin é: ***Contribuir com o progresso da mobilidade de pessoas e produtos, facilitando a liberdade, segurança, eficiência e também o prazer de viajar.***

Verifica-se o alinhamento das competências essenciais à missão da empresa que reconhece que não se limita a “fabricar pneus”, ‘mas muito mais do que isso’ tem como missão proporcionar às pessoas tudo o que possa agregar valor à liberdade pela mobilidade. A Michelin busca levar aos clientes produtos que estão em sincronia com tudo o que diga respeito à essa mobilidade, desde seus mapas rodoviários, guias de turismo, até acessórios para carros e bicicletas, todos concebidos para facilitar a mobilidade.

5.3 VALORES DA EMPRESA

“Não adianta ter bons resultados se as pessoas não forem éticas, comprometidas e responsáveis. Na Michelin esses valores são muito importantes, como se pode verificar pelos valores divulgados no portal”(Gerente Recursos Humanos – Gestão de Carreira /América do Sul)

“Se os fatos contrariam as teorias, a gente fica com os fatos”. (*frase de François Michelin, citada pelo Gerente de Treinamento e Desenvolvimento Corporativo América do Sul*)

- **RESPEITO AOS CLIENTES**

“Servir os clientes está no centro de nossa missão. Nossa perenidade e nosso crescimento dependem de sua satisfação na constância”.

- **RESPEITO ÀS PESSOAS**

“Nós desejamos desenvolver a expansão mundial do Grupo Michelin criando relações harmoniosas e mutuamente benéficas com todos os participantes”.

- **RESPEITO AOS ACIONISTAS**

“Respeitar o acionista é reconhecer totalmente seu papel e seu risco, associá-lo à vida da empresa e esforçar-se, no decorrer do tempo, em responder às suas expectativas”.

- **RESPEITO AO MEIO AMBIENTE**

“Nossa responsabilidade é proporcionar aos nossos clientes produtos e serviços que respeitem cada vez mais o meio ambiente e a natureza. Assim colocamos nossa política de inovação permanente a serviço do crescimento do desempenho ambiental da mobilidade”.

- **RESPEITO AOS FATOS.**

“Respeitar os fatos, é defender uma exigência de objetividade e de honestidade intelectual que ultrapassa as opiniões e os preconceitos”.

Verifica-se que o respeito, na Michelin, reflete-se na ética, valor internalizado no grupo e disseminado para seus consumidores. Para ilustrar a importância da ética no grupo, foi citado o caso do posicionamento da Michelin que, durante o Grande Prêmio dos Estados Unidos de Fórmula 1 de 2005, recomendou que as escuderias equipadas com seus compostos não corresse a prova, devido a problemas de segurança com os pneus. As equipes respeitaram as instruções de segurança e não participaram da competição. A Michelin lamentou o fato, mas para ela a segurança dos pilotos é uma prioridade. Um relato importante de um entrevistado, para reforçar esta análise, foi o fato de estar ministrando um treinamento

no momento em que percebeu uma certa inquietação no grupo. Sentindo que precisaria fazer algum comentário sobre o fato recorreu ao seu gerente que, com muita segurança, disse-lhe para simplesmente voltar-se aos valores da Michelin que retratavam fielmente o posicionamento da empresa.

5.4 ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS DA MICHELIN

São 5 (cinco) as orientações estratégicas da Michelin para alcançar o desenvolvimento do Grupo e formalizar sua contribuição à mobilidade durável (tradução livre extraída do site www.michelin.com/corporate, disponível em 25/05/2006):

- 1. “Colocar nossa paixão a serviço da mobilidade. Permanecer a empresa mais inovadora nas atividades do pneu, na ligação ao solo e nos serviços correlatos”.**

“Nestes domínios, a Michelin quer permanecer líder em matéria de inovação e de diferenciação pela qualidade. Esta vontade se materializa por um esforço contínuo em pesquisa e desenvolvimento, que investe 6,6% das vendas líquidas em 2005. Ela se concretiza também pela presença em competições de todos os tipos e em todos os terrenos, para testar seus produtos em situação extrema e, freqüentemente... demonstrar sua superioridade”.

- 2. “Oferecer a nossos clientes a melhor qualidade de produto e de serviço, ao melhor preço, em cada segmento de mercado que decidimos servir”.**

“Nosso desejo de satisfazer nossos clientes se exprime hoje por uma estratégia multimarcas para atender a todos os tipos de necessidades e de expectativas. Esta aproximação se completa por parcerias estratégicas permitindo desenvolver comercialmente nossas inovações tais quais o PAX System ou os dispositivos de controle de pressão”.

3. “Procurar o crescimento e o desempenho das pessoas no exercício de suas responsabilidades. Desenvolver a diversidade e a riqueza humana da empresa”.

“Atribuir à função gerencial uma forte responsabilidade face às pessoas de sua equipe constitui uma das tradições fundadoras do Grupo. A divulgação da Carta de Desempenho e Responsabilidade Michelin⁵ contribuirá para a aplicação desta orientação.”

4. “Aumentar com durabilidade o valor da empresa maximizando a rentabilidade de nossas atividades e de nossos investimentos”.

“Para assegurar uma rentabilidade crescente a longo prazo, a Michelin adota atualmente uma estratégia de desenvolvimento visando segmentos de forte valor agregado e alta técnica. A linha-produto Turismo-Caminhonete, por exemplo, desenvolveu uma estratégia de conquista de vários segmentos de alto nível (pneus de alto desempenho, veículos com tração nas quatro rodas, pneus de inverno) e voltada para mercados emergentes na Ásia. Além disso, a Michelin iniciou, nestes últimos anos, tanto na Europa como nos Estados Unidos, programas de melhoria de sua competitividade”.

5. “Ser uma empresa harmoniosamente integrada na sociedade. Exercer plenamente nossas responsabilidades praticando nossos valores”.

“Este objetivo consiste em coordenar os progressos do Grupo na busca de um equilíbrio entre as diversas expectativas de seus usuários. Esta quinta orientação ressalta a vontade de um intercâmbio harmonioso e regular com estes, bem como uma aplicação tangível dos cinco valores da empresa”.

5.5 IMPLANTAÇÃO DO PROJETO GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

5.5.1 Contextualização

Em 1995 houve uma grande reflexão no grupo em função de um novo ciclo da empresa. Neste período iniciaram-se os trabalhos para a implementação do modelo de competências.

Em 1999, quando Edouard Michelin (falecido em maio de 2006) assumiu a gerência da Michelin, começou a dar uma visão global no que até então, tinha foco muito local, pois o modo de operação não era homogêneo nas diversas unidades ao redor do mundo. Nesta época, começou a ser implementada a visão de rede, para ser aplicada a todas as áreas geográficas. Começaram, então, as primeiras reuniões, com o suporte de consultoria do Hay Group para a implantação do processo de gestão de competências na empresa.

⁵ A Carta de Desempenho e Responsabilidade Michelin é um documento redigido com o objetivo de explicitar os valores Michelin para facilitar sua colocação em prática, no âmbito da missão da empresa.

Existe um sistema implantado, porém, como todo processo, está em contínua evolução.

O modelo de competências foi desenvolvido na Matriz (França) e foi implementado na área de gestão de pessoas da Michelin do Brasil há cerca de 5 (cinco) anos. A empresa contou com uma consultoria para o desenho do modelo.

No Brasil, o Gerente de Treinamento e Desenvolvimento Corporativo da América do Sul e sua equipe foram responsáveis por implementar o modelo e treinar multiplicadores. O projeto foi aplicado inicialmente para avaliar e remunerar os executivos e cerca de dois anos mais tarde passou a ser utilizado para os demais funcionários (à exceção dos ‘horistas’).

O projeto iniciou com a definição das competências gerais importantes para o Grupo Michelin. A consultoria contou com a ajuda de 150 (cento e cinquenta) executivos de diferentes partes do mundo para a discussão do tema. Nesta ocasião o grupo de trabalho também definiu as 9 (nove) competências gerais.

O primeiro passo para a implantação foi a criação de um referencial: todas as pessoas têm seu ‘descritivo de posto’ (linguagem usual na Michelin para descrição de cargo).

O descritivo tem característica de perenidade e determina a missão, responsabilidades, atividades, formação acadêmica, experiência e competências.

O ‘descritivo do posto’ se origina do ‘*métier*’: Há um desdobramento do ‘*métier*’ em ‘famílias’, cada ‘família’ é desdobrada em ‘funções’ (descritivo de função), e cada ‘função’ é desdobrada em ‘postos’. Por exemplo, o ‘*métier*’ ‘compras’, divide-se em ‘famílias’ de ‘compradores’, cada ‘comprador’ tem suas funções próprias, assim como cada ‘posto’ tem as suas (p.e: comprador de material do serviço de compras Brasil).

Todo funcionário tem uma ‘ficha de objetivos individuais’ que fornece insumos para a sua ‘avaliação de desempenho *global no tempo*’ (no *tempo*, por que se leva em consideração os anos anteriores e *global*, porque vai avaliar os resultados dos objetivos individuais que

vêm do P.A.; avalia também a maneira como o funcionário atingiu os objetivos – ligado à identidade (valor forte da Michelin), à missão e às competências).

A avaliação de desempenho tem dois insumos: as atividades e o descritivo do posto.

As competências foram divididas em 3 (três) grupos:

- Competências ‘*Métiers*’ (tratam-se das competências técnicas e são avaliadas em 4 (quatro) níveis)
- Competências Gerais (nove competências, avaliadas em 5 níveis)
- Competências Gerenciais (quatro, avaliadas em 5 níveis)

As competências gerais e gerenciais estão sob a responsabilidade do SGP (Serviço Grupo Pessoal), desde a pilotagem, metodologia, aprovação até o desenvolvimento dos treinamentos.

Para as competências ‘*métiers*’, foram criadas as Diretorias de Competências com o objetivo de fazer funcionar um colegiado do ‘*métier*’ para definir as competências e níveis por cargo – que vai dar origem ao ‘descritivo da função’ (*description d’emploi*) e fazer a gestão provisional (quantitativa e qualitativa. Qualitativa por que tem que fazer a prospecção do mercado – por exemplo, que tecnologia será usada dentro de cinco anos e iniciar a formação).

Ao Diretor de Competências Grupo (cargo ocupado por uma pessoa, na França, ligada funcionalmente ao SGP) cabe identificar as necessidades, fazer a gestão provisional coletiva, projeções e dar a metodologia a cada Diretor de Competências.

A Michelin conta com um Diretor de Competências em cada Serviço Grupo (os Serviços Grupo estão ligados aos ‘*métiers*’, ou seja, são 11 serviços grupo (dentre eles: Informática, Finanças, Jurídico, Recursos Humanos, Logística, *Supply Chain*, Meio Ambiente

e Prevenção) e mais: Indústria – DPI, Comércio e Marketing – DPC, Pesquisa e Desenvolvimento – RDI - *Recherche et Développement Industriel*).

O cargo de Diretor de Competências Grupo é recente. Os Diretores de Competências exercem outras funções na empresa e foram escolhidos em função de sua experiência e perfil de formador.

A Escola de Métiers da Indústria (EMI), que se ocupa da formação de engenheiros, técnicos e gerentes para a indústria foi estruturada em 2005 pelo atual Responsável pela Escola ‘*Métiers*’ América do Sul e está em sincronia com a Direção de Competências. A Escola foi criada para perenizar o ‘*métier*’, que se pode verificar pela sua missão:

- Assegurar a perenidade dos ‘*métiers*’
- Garantir os níveis de competência apropriados à performance esperada
- Acelerar o progresso das performances industriais.

Verifica-se que a implantação do projeto de gestão por competências contou inicialmente com o auxílio de consultoria externa, tendo sido citado nas entrevistas, o Hay Group. A expertise desta consultoria na área de gestão por competências vem da Mc Ber, atualmente uma subsidiária do Grupo Hay. Seu fundador foi David McClelland, citado ao longo desse estudo. Pode-se, então, afirmar que a Michelin apesar de ser uma empresa francesa, estabeleceu sua política e seu instrumental de gestão de competências sob influência da linha teórica norte-americana. No entanto, o discurso dos entrevistados e a maturidade já alcançada no processo de gestão por competências demonstrou uma subjetividade mais propensa à linha francesa, observada principalmente pelo pensamento e linguajar comum observados no correr das entrevistas entre os funcionários da área pesquisada, o que nos remete às teorias de competências coletivas abordadas na seção 2.5.

O projeto de implementação por opção estratégica, foi inicialmente aplicado nos níveis mais altos da hierarquia organizacional.

A maneira como foi estruturado o ‘descritivo de posto’ nos remete à sua similaridade com a CBO 2002 (Classificação Brasileira de Ocupações), onde o título ocupacional em uma classificação, surge da agregação de situações similares de emprego e/ou trabalho. A estrutura da CBO agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z. A unidade de observação é o emprego, dentro de um conjunto de empregos mais amplo (campo profissional), onde o ocupante terá mais facilidade em se movimentar. Ao invés de se colocar a lupa de observação sobre os postos de trabalho, agregando-os por similaridades de tarefas, a CBO 2002 amplia o campo de observação, privilegiando a amplitude dos empregos e sua complexidade, campo este que será objeto da mobilidade dos trabalhadores, em detrimento do detalhe da tarefa do posto. Estes conjuntos de empregos (campo profissional) são identificados por processos, funções ou ramos de atividades. Estes campos profissionais são denominados de grupos de base ou família ocupacional. Assim como a ocupação, o grupo de base ou família ocupacional é uma categoria sintética, um construto, ou seja, ela é elaborada a partir de informações reais, mas ela não existe objetivamente. (<http://www.mtecbo.gov.br/informacao.asp>).

Verifica-se a complexidade do processo e importância do projeto de gestão por competências pela nomeação e criação do cargo “Diretor de Competências”. A Direção de Competências é uma função nova no Grupo Michelin e está ainda começando a se definir e a se estruturar; trata-se de uma atividade matricial, pois os Diretores de Competências são pessoas da estrutura central dos diferentes ‘métiers’ (na matriz), cuja função principal é fazer o diagnóstico daquele ‘métier’ de forma global (em todos os países), analisar a ‘saúde’ do ‘métier’ em matéria de competências, fazer a previsão e a análise do fluxo de empregados

daquele *'métier'* para os próximos anos (aposentadorias, contratações, novos projetos) e, a partir daí, preconizar prioridades em matéria de recrutamento e seleção e de treinamento e desenvolvimento. Eles trabalham com as tendências de seus *'métiers'* e têm como principal missão antever, de forma coletiva, as necessidades de competências, ou seja, de pessoas treinadas e qualificadas nas diferentes funções dentro de um *'métier'*.

Verifica-se mais uma vez a questão da ética pelos parâmetros utilizados no processo de avaliação de desempenho: a questão do funcionário ser avaliado no tempo, ou seja, são levados em consideração os anos anteriores para que nenhuma injustiça seja cometida caso aquele ano que esteja sendo avaliado possa não ter sido de alguma forma um ano bom para o funcionário e também a questão de ser avaliado pela maneira como alcançou os objetivos que tem um peso significativo no resultado de sua avaliação.

Pode-se dizer que o RH é estratégico na organização, pois todo o processo referente às competências gerais e gerenciais é de responsabilidade deste serviço, ou seja, verifica-se um equilíbrio tanto na avaliação e no desenvolvimento das competências técnicas, mais visíveis e mais fáceis de serem mensuradas, quanto nas competências comportamentais que são de natureza mais subjetiva.

5.5.2 As nove competências gerais da Michelin

- **Competências baseadas nas pessoas**

1. Iniciativa

- Trata-se da aptidão em envolver-se na ação, correr riscos e assumir suas responsabilidades.

2. Adaptabilidade

- É a capacidade de adaptar-se a situações complexas e variadas e de saber voltar atrás em suas posições e atitudes.

3. Inovação

- Trata-se de saber identificar as vias de progresso, propor ou fazer nascer soluções inéditas e depois fazer com que sejam adotadas pela empresa, clientes e fornecedores.

• **Competências baseadas na relação com os outros**

4. Comunicação

- É a capacidade de trocar informações e de se relacionar com os outros com integridade e favorecendo a eficácia.

5. Trabalho em Equipe

- É a aptidão para contribuir no trabalho em equipe e em rede para atingir os objetivos, respeitando as pessoas.

6. Desenvolvimento das Competências

- É saber identificar as competências a serem adquiridas e desenvolvidas, para si mesmo e para os outros, criar as condições de seu desenvolvimento, reforçar o profissionalismo e o espírito da empresa.

- **Competências baseadas na relação com a empresa**

7. Orientação para o cliente

- É a capacidade de integrar as necessidades, as expectativas e as prioridades dos clientes, para prestar-lhes o serviço esperado e construir, ao longo do tempo, uma relação de qualidade.

8. Eficácia operacional

- É a capacidade de fazer escolhas e otimizar os recursos utilizados, de modo a contribuir para o desempenho econômico do conjunto.

9. Compromisso com as orientações da empresa

- É a capacidade de conhecer e compreender as orientações da empresa e contribuir para a sua boa realização.

Para cada uma dessas competências gerais existem 5 (cinco) níveis e há uma flexibilidade na determinação dos níveis em função dos cargos:

- Nível 1 – Base suficiente
- Nível 2 – Domina a competência para a sua função
- Nível 3 – Utiliza regularmente a competência
- Nível 4 – Desenvolve a competência na equipe
- Nível 5 – Traz impacto para o negócio

De acordo com o Gerente de Desenvolvimento Corporativo da América do Sul, a visão de competência segue a linha francesa e a melhor definição para competência seria: “um comportamento observável que leva ao êxito numa missão, ou seja, conhecimentos, habilidades só servem se gerarem atitudes, é a capacidade real de fazer”.

Verifica-se que as competências baseadas nas pessoas e as competências baseadas na relação com a empresa estão alinhadas com as definições de competência individual propostas pela literatura de origem francesa, porém não contemplam explicitamente as definições dos autores no que tange à competência coletiva.

As competências baseadas na relação com a empresa apresentam-se alinhadas com o intento estratégico da organização; pode-se dizer que a empresa está em consonância com o advento da economia baseada no conhecimento, quando revela a preocupação tanto com o alinhamento de suas competências quanto com a perenidade das mesmas de forma a garantir a perpetuidade de suas competências essenciais, alinhando-se ao preconizado por Prahalad e Hamel (1990). O fato de a empresa classificar as competências em três grupos (intrapessoal, interpessoal e organizacional) também nos remete ao processo em espiral da criação do conhecimento que, conforme Nonaka e Takeuchi (1997) ocorre nos três níveis: indivíduo, grupo e organização.

A hierarquização da classificação das competências por ‘níveis’, como forma de as mensurar, nos remete às propostas de ambas as vertentes teóricas, tanto a de origem norte-americana quanto a de origem francesa.

5.6 A ÁREA DE RECURSOS HUMANOS

“O RH da Michelin é alinhado com o negócio”. (*Gerente de Treinamento e Desenvolvimento Corporativo da América do Sul*)

5.6.1 Estrutura

São cerca de 30 (trinta) pessoas na função “*Personnel*” que representa a “holding”, isto é, o serviço central, no entanto existem as equipes de operação de RH nas fábricas compostas de 6 (seis) a 12 (doze) pessoas dependendo do tamanho da planta. E nas agências comerciais tem um representante. No total, são cerca de 55 (cinquenta e cinco) pessoas na ADS (América do Sul).

5.7 APLICAÇÃO DO PROJETO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NOS SUBSISTEMAS DA ÁREA DE RECURSOS HUMANOS

O Modelo de Gestão por Competências é atualmente aplicado na Michelin do Brasil nos seguintes subsistemas:

- Recrutamento e Seleção
- Treinamento e Desenvolvimento
- Avaliação de Desempenho e Gestão de Carreira
- Remuneração

Verifica-se que o processo de gestão por competências está implementado nos principais subsistemas da área de gestão de pessoas, mostrando que esse processo já alcançou sua maturidade na Michelin.

5.7.1 Recrutamento e Seleção

Antes de iniciar o processo de recrutamento e seleção é necessário que seja elaborado pela área solicitante o ‘descritivo do cargo’.

Todo o processo seletivo dos profissionais da Michelin é feito com base no “Descritivo do Cargo”. As entrevistas, dinâmicas e avaliações psicológicas são elaboradas a partir das competências.

5.7.1.1 Descritivo do Cargo

“A função do descritivo do posto é avaliar o passado para realinhar o futuro”.
(*Analista de Recursos Humanos / T&D Corporativo*).

No descritivo será delimitado o campo de ação do indivíduo na organização; serão determinados os conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento da missão interna do novo funcionário, os requisitos necessários para fazer frente ao dia-a-dia.

O descritivo de cargo norteia os processos de formação, contratação, avaliação de desempenho, remuneração e o sistema de qualidade na empresa (exigência da certificação ISO-TS 16649).

O formulário de descritivo do cargo é preenchido pelo chefe imediato e servirá de base ao RH para estruturar o processo seletivo e determinar a remuneração.

O descritivo do cargo é apresentado ao novo funcionário contratado e vai expressar a expectativa da empresa em relação ao mesmo.

Fundamentam o “Descritivo do Cargo” os seguintes itens:

- Missão do cargo
- Atividades do cargo
- Pré-requisitos (formação acadêmica e experiência profissional)

- Competências.

As competências para o “Descritivo do Cargo” são subdivididas em:

- **Competências Técnico-operacionais** – competências definidas pela área onde o profissional vai atuar.

“Em função da complexidade em se definir as competências para os diversos cargos (*emplois*) em *métiers* diferentes, a Michelin acaba de criar um novo posto na matriz em Clermond Ferrand: Diretor de Competências, a quem caberá definir as competências técnico-operacionais para cada *emploi*.” (Reponsável de Cargos e Salários)

- **Competências Gerais** – tratam-se das 9 (nove) competências descritas na seção 5.5.2.

- **Competências Gerenciais:**

- o Capacidade de decisão
- o Abertura aos outros
- o Desenvolvimento das pessoas (*coaching*)
- o Condução da equipe

Essas competências são avaliadas em 4 categorias:

- o Conhecimento
- o Prática
- o Domínio
- o Especialista

- **Competências Complementares** – compartilhadas no *métier* e de domínio público.

Existem algumas competências que independente da área de atuação, todo o profissional deverá ter, como, por exemplo, competências associadas ao meio-ambiente.

Verifica-se que a base de todo o processo de gestão por competências concentra-se no descritivo do cargo, visto que ele está em paralelo com o desenvolvimento de todos os processos da área; um descritivo bem dimensionado para o posto, a análise dos hiatos, um plano de ação exequível e algumas entrevistas de acompanhamento ao longo do ano, darão a base para o desenvolvimento das competências.

Percebe-se a transparência da expectativa da empresa em relação ao funcionário quando este é apresentado aos objetivos que deve alcançar.

Verifica-se que, em função das missões estratégicas e da filosofia da empresa, foram desenhadas as grandes áreas de competência, as mais genéricas, chamadas de competências gerais, e, em seguida, foram delineados outros eixos divisionais, as competências técnico-operacionais, as competências gerenciais e as competências complementares.

5.7.2 O processo de recrutamento e seleção

O processo de recrutamento e seleção na Michelin inicia com o recebimento do formulário de “Requisição de Vaga”, enviado pelo gestor da área solicitante.

A partir da requisição e do descritivo do cargo, inicia-se a busca de profissionais no banco de dados de candidatos na Intranet. Esse banco de dados é alimentado pelo cadastramento de currículos, disponível no site da Michelin.

Após a triagem dos currículos, é feita uma pré-seleção, em que os profissionais são contatados pelo telefone para a confirmação de alguns dados.

Os candidatos pré-selecionados são chamados para uma Entrevista Coletiva, com a participação do selecionador e profissionais da área técnica ou dos respectivos gestores de RH.

Posteriormente, os candidatos são convidados a participar de uma Dinâmica de Grupo, onde serão avaliadas as Competências Gerais (pré-estabelecidas no Descritivo do Cargo) e se o perfil do candidato está alinhado à cultura e valores da Michelin.

Antes de iniciar a Dinâmica de Grupo, os candidatos assistem a uma palestra onde, por meio de slides e filmes, os candidatos vão conhecer o mercado em que a Michelin atua, a sua linha de produtos, missão e valores da empresa.

A etapa seguinte é a entrevista individual, seguida de uma avaliação psicológica com o RH e com os requisitantes.

Verifica-se que o processo de recrutamento e seleção é feito para atender as necessidades tanto presentes quanto futuras e há um cuidado em adotar metodologias que busquem profissionais cujas competências estejam alinhadas ao perfil da empresa.

Tomando-se por base o descritivo do cargo, observa-se um processo seletivo estruturado tanto em sua forma mais tradicional (missão do cargo, atividades do cargo, pré-requisitos) quanto numa abordagem mais contemporânea das competências, verificando-se uma consonância da metodologia aplicada pela Michelin com o preconizado por Le Boterf (2005), de que a competência evolui em função de um cursor se deslocando entre dois pólos: o pólo das situações de trabalho (prescrição estrita) e o pólo das situações caracterizadas pelo enfrentamento das eventualidades (prescrição aberta).

5.7.3 Avaliação de Desempenho e Gestão de Carreira

Paralelamente ao Descritivo do Cargo, o funcionário será apresentado ao “Formulário de Avaliação de Desempenho” no qual serão definidos os objetivos a serem alcançados para o período que são:

- Objetivos de atividade
- Objetivos de progresso
- Objetivos de desenvolvimento pessoal (ligado às competências gerais).

Através da assinatura do empregado fica formalizado o seu compromisso com estes objetivos.

O processo de avaliação por competências se inicia com o “descritivo do cargo”, onde os pré-requisitos do cargo são ali determinados, conforme item 5.7.1.1.

5.7.4 O processo de avaliação de desempenho

O processo de avaliação de desempenho para todos os funcionários da Michelin inicia em 1º de janeiro e encerra-se em dezembro do mesmo ano. O profissional com 6 (seis) meses de empresa já participa da avaliação.

A avaliação de desempenho na Michelin é anual e feita da seguinte forma:

- São estabelecidos objetivos para cada funcionário e ao final do ano será avaliado se esses objetivos foram alcançados.
- O funcionário será avaliado pelo seu desenvolvimento na duração do tempo em função de seu progresso nas competências gerais, gerenciais e técnicas.

5.7.4.1 Etapas do Processo de Avaliação de Desempenho

- O profissional faz uma auto-avaliação.

- O supervisor avaliará se os resultados foram obtidos (não somente se foram alcançados, mas como foram alcançados) de acordo com o ‘compromisso’ estabelecido no descritivo do cargo.
- Avaliado e supervisor fazem uma entrevista de entendimento.
- O supervisor redige a avaliação final.
- O supervisor pega a opinião com os postos matriciais.

Ao final desse processo, acontecem as reuniões colegiadas para validação final da avaliação, com a participação dos Gestores de Carreira.

A Michelin na América do Sul conta com 4 (quatro) Gestores de Carreira, nas áreas de: Serviços; Qualidade e Indústria; Marketing e Vendas; e Executivos (*‘cadres’*).

A avaliação é validada entre o funcionário e seu chefe imediato em função da auto-avaliação e da avaliação do superior imediato.

Para os executivos, existem colegiados para validar a avaliação. Esse processo de avaliação por colegiado está implementado há cerca de 05 (cinco) anos. Os colegiados são divididos por *‘métiers’* e em cada colegiado participam os Diretores da América do Sul, o Diretor de Recursos Humanos e a Gerente de Recursos Humanos/Gestora da Carreira dos Executivos Sul-americanos.

Verifica-se que dos atuais 3.232 (três mil duzentos e trinta e dois) funcionários da Michelin Brasil, 1.115 (um mil cento e quinze), que correspondem aos *‘mensalistas’*, são avaliados pelas competências. Ainda não são avaliados por essa metodologia os 2.117 (dois mil cento e dezessete) funcionários *‘horistas’*.

A implementação do processo de avaliação de desempenho por competências foi feita pela área de treinamento com o objetivo de passar o conteúdo do conceito, visando sensibilizar os gerentes e colaboradores do quanto este processo competências geraria o desenvolvimento deles próprios e como repercutiria em melhores resultados para ambos. A

formação correu em duas etapas: primeiro foram realizados programas que tiveram como público alvo os Diretores, Gerentes e Chefes, onde foram contemplados os conceitos de avaliação de desempenho por competências e tiveram, como metodologia, estudos de caso, exercícios individuais, exercícios em grupo, etc. A segunda etapa constituiu-se de palestras para os colaboradores, cujo foco principal foi a apresentação de conceitos, métodos, as competências gerais e gerenciais e as etapas do processo de avaliação de desempenho por competências. A consultora interna que ministrou o treinamento de avaliação de desempenho por competências, constatou como resultado, chefes e colaboradores mais autônomos e com mais iniciativa, onde, em função dos hiatos que detectavam, traçavam sozinhos e/ou junto com seus chefes, e/ou com o apoio da área de treinamento, seus planos de desenvolvimento, tendo como caminhos para esse desenvolvimento, a participação em programas internos para desenvolvimento das competências gerais e gerenciais, leituras de temas diversos disponibilizados na intranet, participação em palestras, etc.

Verifica-se que avaliação de desempenho é chave para a carreira dos colaboradores da Michelin. Percebe-se claramente a preocupação ética que circunda todo o processo, em função dos procedimentos para a validação da avaliação de desempenho, que leva em consideração o desempenho global e no tempo, e pelas oportunidades de crescimento proporcionadas pelo desempenho das competências em função dos hiatos detectados.

Os colaboradores que já passaram por programas para o desenvolvimento dos pontos fracos detectados em sua avaliação de desempenho dão testemunho positivo quanto à eficácia desses programas.

5.7.5 Treinamento e desenvolvimento

Os programas de treinamento são planejados e desenvolvidos em função dos “*gaps*” (hiatos) detectados na avaliação de desempenho. Como existem nos descritivos de postos as

competências e os níveis de competência necessários, nos casos em que o funcionário se encontra abaixo do nível esperado para uma determinada competência, identifica-se uma ação de desenvolvimento/treinamento a ser realizada.

5.7.5.1 Treinamento na Implementação do Modelo de Competências no Grupo

Os formadores de RH de todo o Grupo foram orientados a treinar os funcionários localmente, tendo como foco as competências gerais e gerenciais. A diretriz para o treinamento gerencial foi determinada pelo Grupo, com vistas a treinar os gerentes em 3 (três) eixos de formação corporativa:

- Orientação para o Mercado
- *Business* (economia e métodos)
- Pessoas (parte humana do gerenciamento)

A formação em ‘pessoas’ foi estruturada em 3 (três) fases:

Fase 1 – Definição de objetivos e avaliação dos resultados

Seminário de 1 (um) dia, realizado em 1998 com os 4.000 (quatro mil) gerentes da Michelin, onde todos foram conscientizados de que a empresa não vive se não tiver resultados, tem que planejar muito bem, o planejamento deve ser realmente um compromisso. Foram passadas as noções de “objetivos individuais” (momento onde o funcionário assume compromissos nas suas atividades, no seu progresso – fazer bem e mais, no desenvolvimento pessoal e na maneira pela qual vai atingir esses objetivos).

Fase 2 – Acompanhamento do desenvolvimento das pessoas

Seminário de 3 (três) dias, realizado com os 4.000 (quatro mil) gerentes em 2002.

No primeiro dia, o foco foi o auto-conhecimento através do método MBTI⁶

No segundo dia, foram passadas aos funcionários, teorias de aprendizagem, as competências gerais da Michelin e teorias de “*coaching*”.

Neste momento foram lançadas três competências gerenciais provisórias.

Para definir as Competências Gerais, foi contratada uma consultoria inglesa. Todos os funcionários foram envolvidos neste processo.

O terceiro dia foi voltado para a prática: como desenvolver as competências e como aplicar o ‘balanço periódico de desenvolvimento’ (o balanço periódico é feito a cada dois anos, entre a chefia e o funcionário, onde se procuram levantar as aspirações das pessoas com o objetivo de desenvolver as competências para o futuro do colaborador na empresa).

Fase 3 – Avaliação global no tempo e sua influência na remuneração (2002 / 2003)

O foco desta fase foi determinar as competências gerais e gerenciais.

Foram feitos levantamentos a partir de entrevistas individuais e de grupos focais, onde se chegou às definições das competências gerais pelos fatores críticos de sucesso.

Em 2003, junto com a consultoria Hay Group, foram definidas as competências Gerenciais. Este trabalho restringiu-se ao grupo gerencial e, após serem definidas, as competências foram validadas por diversas instâncias: primeiro pelo Serviço de Pessoal (SP) e, depois, pelo Conselho Executivo do Grupo (formado por dez pessoas).

O processo de remuneração foi desenvolvido nesta fase; estabeleceu-se a ‘matriz de remuneração’, resultante da síntese do desenvolvimento global - avaliação global no tempo,

⁶ O MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) é um instrumento de identificação de características pessoais criado por Katharine Cook Briggs e Isabel Briggs Myers com base nos trabalhos de Carl G. Jung sobre Tipos Psicológicos. Com o MBTI as pessoas aprendem a identificar suas características, seus pontos fortes e de desenvolvimento e os tipos de trabalho mais adequados ao seu perfil e às próprias habilidades e expectativas.

competências gerais, gerenciais e ‘*métier*’. Foi desenvolvido um seminário de um dia e meio para formar as gerências nesse novo sistema de avaliação e remuneração.

Atualmente está em desenvolvimento a fase 4, que será um seminário comportamental gerencial onde o foco será o diálogo e a execução.

5.7.5.2 Como é feito o planejamento para a formação das competências *métiers*

O “*Collège Métier*” (formado por pessoas que têm a *expertise* em todo o mundo, trata-se de atividade grupo-França) junto com o EMI define as competências necessárias para o cargo.

Cada posto tem um plano tipo de formação que será adaptada localmente.

A partir dos requisitos básicos, o responsável pela formação avalia o que existe e os treinamentos que a pessoa já fez com o auxílio de um “*software*” da Peoplesoft e da análise individual.

Detectados os desvios traça-se um programa individual de formação que é feito pela EMI e compartilhado pelo chefe e seu funcionário.

Existem três tipos de formação na Michelin:

P1 – quando o colaborador muda de posto

P2 – trata-se da formação contínua

P3 – quando o Grupo define

O planejamento da formação é estruturado por dois documentos :

1. - “objetivo pedagógico das formações ‘*métier*’. Estabelecido para cada pessoa que entra na empresa, esse documento faz a identificação do posto e é composto pelo:
 - N° do posto (rastreadabilidade do posto)

- N° da posição (identificação local)
- Departamento
- Métier
- Família
- Código do cargo (internacional, leva à raiz da competência)

2. “caderno de especificações para formação métier”, utilizado na hora de operacionalizar a formação e contém os seguintes itens:

- Identificação do solicitante
- Dados do beneficiário
- Tipo de formação (P1 e P2)
- Descrição da função atual
- Background industrial
- Função a ocupar
- Condições desejadas
- Nível de conhecimento de línguas

Em função dessas informações, são verificados os desvios e será feito o pedido de formação na França ou nos EUA.

De acordo com o responsável EMI, o objetivo desse trabalho é “profissionalizar a formação, fazendo o justo e o necessário ao menor custo”.

A avaliação das competências adquiridas após a formação é feita através de entrevista. Essa entrevista já tem um roteiro técnico pré-determinado.

Verifica-se que, para a implementação do modelo de competências, foi efetuado um trabalho consistente da área de treinamento com a participação dos colaboradores tanto para a

definição das competências quanto para a conscientização do projeto e autoconhecimento, com vistas a propiciar a criação de multiplicadores para a aplicação e continuidade do projeto.

5.7.6 Remuneração

“A área de RH tem uma forte tendência humana e neste contexto, trabalhar com remuneração é um desafio, pois além de buscar o equilíbrio financeiro da empresa é preciso buscar o desenvolvimento dos empregados a serviço do Cliente.” (*Responsável de Cargos e Salários*).

A remuneração é feita em função da avaliação de desempenho, com base no desenvolvimento das competências do profissional na duração do tempo. Por exemplo: um funcionário que hoje recebe uma determinada quantia e exerce a mesma função que outro funcionário mais antigo que recebe uma quantia 2x maior – caso o funcionário mais novo tenha desenvolvido suas competências satisfatoriamente na duração do tempo, poderá num curto período alcançar o mesmo salário do funcionário mais antigo, caso este último não tenha desenvolvido suas competências para obter um percentual significativo de aumento.

A remuneração é feita em função da posição do empregado na faixa salarial e da avaliação de desempenho, que se baseia no desenvolvimento das competências do profissional no tempo. É a avaliação global do profissional no tempo, que vai determinar o seu salário.

A partir do resultado da avaliação global do profissional no tempo, será aplicado o método para determinar a nova remuneração, como segue:

- A síntese do desempenho global é lançada na ‘matriz de aumento dos mensalistas’.
- O sistema integra o resultado global obtido na avaliação de desempenho e sua posição na faixa salarial, classifica, processa e fornece o percentual de aumento.

Os resultados mensurados na avaliação de desempenho são a expressão do alcance pelo empregado do perfil de competências definidos em seu posto de trabalho, bem como a sua contribuição para as metas empresariais. Assim, maior será seu reconhecimento em termos de remuneração quanto melhor for o seu resultado global na avaliação de desempenho.

Pode-se dizer que os subsistemas da área de RH estão interligados num processo harmonioso de gestão das competências, iniciando pela captação de pessoas, treinamento, desenvolvimento, mobilidade na carreira e remuneração, embasados por um sistema de avaliação de desempenho por competências equilibrado, visto que se utiliza de parâmetros globais e temporais, que dão fundamento para todo o processo.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 CONCLUSÕES

6.1.1 Quanto aos objetivos

A partir dos diversos conceitos levantados nesta dissertação sobre o entendimento da noção de competências, com base nos autores mais representativos das literaturas especializadas de origem norte-americana, francesa e brasileira, que nortearam este estudo, conclui-se que as noções norte-americanas e francesas quanto à origem do conceito não caminham na mesma linha e que os autores brasileiros não se filiam a uma única corrente, procurando formar uma conceituação que engloba ambas as vertentes.

Assim, não pode ficar muito claro para o observador nem para a própria organização o embasamento teórico que sustenta a aplicação do conceito na gestão por competências.

Na análise da literatura, ficou evidente um grande hiato entre os conceitos norte-americanos e os franceses. Não se encontrou, na literatura de origem norte-americana, teorias que discorressem sobre o tema ‘competências coletivas’, podendo-se concluir que, embora a Michelin seja uma empresa de origem francesa, adotou, para a implementação do projeto de gestão por competências, os serviços de uma consultoria de origem norte-americana e que, embora esta tenha feito um excelente trabalho, não contemplou, naquele momento, as competências coletivas da empresa.

O reconhecimento das competências coletivas na Michelin salta claramente aos olhos do pesquisador, quando se examinam os aspectos subjetivos de seus valores altamente disseminados, sentidos, internalizados e admirados pelos entrevistados e a preocupação

constante com a perenidade de suas competências. No entanto, ainda não há uma visualização clara, por parte dos gerentes, do que seja essa competência coletiva e da importância de se estabelecer um gerenciamento da formalização desta competência já subjacente aos processos da empresa.

No que tange aos mecanismos que estruturam a dinâmica das competências, ficou claramente evidenciado, durante toda a realização do estudo, a ênfase que a empresa dá às considerações éticas, desde a sua presença em decisões de repercussão mundial, como o caso do cancelamento da participação de suas equipes de Fórmula 1 no Grande Prêmio de Indianápolis por questão de segurança de seus pilotos; até os subprocessos de gestão de pessoas quando da avaliação de desempenho, onde o colaborador é avaliado não só pelos objetivos atingidos, mas também pela maneira com que atingiu seus objetivos. Nesse ponto, conclui-se que a preocupação ética é o pano de fundo que sustenta os mecanismos subjetivos subjacentes que estruturam não somente a dinâmica das competências mas toda a dinâmica da gestão estratégica da Michelin.

6.1.2 Quanto à suposição

As três vertentes teóricas que nortearam esse estudo convergem para um ponto fundamental: a interdependência entre os objetivos estratégicos, as competências da organização e as competências dos seus profissionais.

Na Michelin, os três intentos estão claramente reconhecidos e alinhados, permanecendo, no entanto, o mesmo hiato no que concerne à questão das competências coletivas: para os autores franceses a competência profissional engloba as competências

individuais e coletivas; já nas teorias de origem norte-americana, verifica-se a noção dessa intenção alinhada somente à competência individual.

Pode-se afirmar que o projeto de gestão por competências não está sendo implementado na Michelin como um modismo conceitual; a aplicação do modelo de competências na Michelin é um trabalho desenvolvido com muita consistência e seriedade, internalizado por seus colaboradores e cada vez mais fortalecido por seus multiplicadores; mas, como todo processo, envolve mudanças, resistência e ainda está em fase de implementação numa organização que está em constante movimento e aprimoramento.

Conclui-se também que a Michelin, apesar de inserida em um setor manufatureiro, procura sobrepujar o caráter tradicionalista comumente encontrado nesse setor econômico, o que se verifica na clara percepção que a empresa possui de que é necessário desvincular o cargo da pessoa e investir na perenidade do conhecimento organizacional, pois o que vai determinar o futuro da empresa é a perpetuação das competências que transcendem às pessoas.

6.2 RECOMENDAÇÕES

Em estudos futuros dentro da própria Michelin, recomenda-se fazer um levantamento junto a colaboradores que não estiveram envolvidos na implantação do projeto de gestão por competências para se verificar até que ponto este conceito está entendido e internalizado.

Ainda na própria Michelin, sugere-se um aprofundamento no tema 'competências coletivas', que aborde o levantamento sobre a existência dessas competências e uma análise sobre o desenvolvimento e mecanismos que as estruturam.

Recomenda-se, para futuros estudos, que se faça um comparativo da aplicabilidade do conceito de competências também com outras empresas fabricantes de pneumáticos, de preferência de origem norte-americana, para que seja possível estabelecer-se eventual estudo comparativo acerca da aplicação das vertentes teóricas apresentadas.

É recomendável também que sejam feitos estudos com outras empresas francesas estabelecidas no Brasil para que se verifique a existência do modelo de gestão por competências, em quais subsistemas está sendo aplicado e o nível de maturidade do processo de implantação e gestão.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, P. S. Market, hierarchy, and trust: the knowledge economy and the future of capitalism. **Organization Science**, v. 12, n. 2, p. 215-234, 2001.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2006, p. 23-40.

BECHER-COSTA, S. B. A. **O significado da mudança ou a mudança do significado?** Análise da implantação de modelos de gestão de pessoas por competências. Tese de Doutorado (Administração de Empresas). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

BOISOT, M.H. **Information space : a framework for learning in organizations, institutions and culture**. London: Routledge, 1995.

BOYATZIS, R. E. **Transforming qualitative information: thematic analysis and code development**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

_____. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

DEJOURS, C. **O fator humano**, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DREJER, A. A case of competence development, **International Journal of Business Performance Management**, v.3, n.1, 2001.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EDVINSSON, L.; MALONE, M. S. **Intellectual capital**. New York: Harper Business, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira**, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, J. A. S. B. **Controladoras estrangeiras e conhecimento organizacional nas controladas brasileiras:** estudo de caso nas áreas de varejo de duas organizações bancárias. Tese de doutorado (Administração de Empresas). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

De GEUS, A. Capital humano, ativo mais valioso da empresa. Jornal O Globo, caderno de Economia, edição de 10 de novembro de 2004.

GHOSHAL, S.; BARTLETT, C. **A organização individualizada:** talento e atitude como vantagem competitiva. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GUBMAN, E. L. **The talent solution:** aligning strategy and people to achieve extraordinary results. New York: McGraw-Hill, 1998.

HERLING, R. W.; PROVO, J. (ed.). **Strategic perspectives on knowledge, competence, and expertise.** San Francisco, CA: Berrett-Kohler, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C.J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

KERGOAT, P. **Savoirs, qualifications, compétences :** enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école, disponível em:

www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_edu/education/apprendre/savoirs1.htm. Acesso em 23/06/2005.

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

_____. **Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 90 questions**. 3. ed. Paris : Éditions d'Organisation, 2005.

MARSHALL, C. ; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 1999.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1998.

MILES, M. B. ; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis : an expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 1994.

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

MUCHINSKY, P.M. **Psicologia organizacional**. 7.ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. **Academy of Management Review**, v. 23, n. 2, p. 242-266, 1998.

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

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PILATI, R. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2006, p. 159-176.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competence of the corporations. **Harvard Business Review**, May-June 1990.

PI, J.B.; ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. Gerenciando o intelecto profissional - extraindo o máximo dos melhores. **Gestão do conhecimento** – on knowledge management. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

REMENYI, D. et al. **Doing research in business and management**. London: Sage, 1998.

RODRIGUES, M.J. Pour une stratégie européenne au début du XXIe siècle. In : RODRIGUES, M.J. (org.) **Vers une société européenne de la connaissance**. La stratégie de Lisbonne (2000-2001). Bruxelles: Université de Bruxelles, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROSSATTO, M.A. **Gestão do conhecimento**: a busca da humanização, transparência, socialização e valorização do intangível. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

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

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

_____. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research.** 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

STERNBERG, R. J. et al. **Practical intelligence in everyday life.** New York: Cambridge University Press, 2000.

ULRICH, D.; LAKE, D. **Organizational capability: competing from the inside out.** New York: Wiley, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** 27.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. Organizational memory. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

WEICK, K. E. **The social psychology of organizing.** 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1979.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice.** Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2003.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência.** Anais do Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competências”, CIET – Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia – Rio de Janeiro, 28 e 29 de novembro de 1996.

_____. **Sur la compétence: compétence et organisation** (entrevista filmada em vídeo cassete com Philippe Zarifian, para a DRH da ANPE em novembro de 1999) – disponível em <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian>. Acesso em 15/09/05.

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

_____. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas, São Paulo: Senac, 2002.

_____. **Manager par la compétence, manager les compétences.** Synthèse des résultats de la recherche menée dans une Unité des Services aux clients d’une grande entreprise, disponível em <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian>. Acesso em 02/10/2005.

ZWELL, M. **Creating a culture of competence.** New York : Wiley, 2000.

Sites consultados : www.michelin.com/corporate (disponível em 24/5/2006);
www.michelin.com.br (disponível em 15/05/2006).

8.1 Apêndice 1

1ª fase – Carta de apresentação ao principal gestor da área de Recursos Humanos.

Prezado(a) Senhor(a),

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua colaboração para o desenvolvimento da minha pesquisa para dissertação de mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá.

Meu nome é Denise Paes Sztokman Rangel, sou psicóloga formada pela PUC-Rio e atuo profissionalmente como Analista de Recursos Humanos de uma empresa do ramo de telecomunicações.

O tema de minha pesquisa é “Competências: sua aplicação na estratégia e na gestão de pessoas”, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas.

O questionário anexo refere-se à 1ª fase da pesquisa, podendo ser necessário, em outro momento, um eventual contato pessoal para o aprofundamento de alguns dos itens respondidos.

Se, por alguma razão, não achar apropriado se identificar ou identificar a empresa, o sigilo será assegurado.

Estou à disposição para quaisquer dúvidas, conforme dados abaixo.

Atenciosamente,

Denise Paes Sztokman Rangel
Rua Araticum, 1235 – Cond. Bosque dos Esquilos – Anil
Rio de Janeiro – RJ
CEP 22753-550
Telefones: (55) (21) 3413 3066 / 2423 8520 / 9633 1863
E-mail: dsrangel@ig.com.br

8.2 Apêndice 2

Questionário

Empresa:	
Nº de funcionários em 31/12/2005:	
Nome do respondente:	Cargo:

1) Quanto à “gestão por competências”:

- a empresa não aplica este modelo.
- o modelo está em fase de estudo.
- o modelo está em fase de implementação.
- o modelo é adotado na gestão estratégica da empresa.
- o modelo é adotado em alguns subsistemas de gestão de pessoas.
- o modelo é adotado em todos os subsistemas de gestão de pessoas.
- o modelo é adotado na gestão estratégica da empresa e em alguns subsistemas de gestão de pessoas.
- o modelo é adotado na gestão estratégica da empresa e em todos os subsistemas de gestão de pessoas.

2) Por favor, marque com “X” a (s) competência(s) organizacional(is) que considera fundamental(is) para o alcance dos objetivos estratégicos desta empresa.

- Custo
- Qualidade
- Processo produtivo
- Distribuição
- Monitoramento de mercado
- Comercialização
- Parcerias estratégicas
- Inovação de produtos e processos
- Monitoramento tecnológico
- Imagem
- Parcerias tecnológicas estratégicas
- Outras: _____

3) Por favor, marque com “X” a(s) competência(s) individual(is) que considera essencial(is) nos profissionais desta empresa para o alcance dos objetivos estratégicos.

- Orientação para custos e qualidades
- Gestão de recursos e prazos
- Trabalho em equipe
- Planejamento
- Multifuncionalidade
- Relacionamento interpessoal
- Capacidade de inovação
- Comunicação eficaz
- Articulação interna e externa
- Absorção e transferência de conhecimentos
- Liderança
- Resolução de problemas
- Utilização de dados e informações técnicas
- Aprimoramento de processos / produtos e participação em projetos
- Outras: _____

4) Por favor, marque com “X” a(s) definição (ões) que considera mais adequada(s) para conceituar “competência”.

- É a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.
 - É um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.
 - É a capacidade de, face aos imprevistos e às eventualidades, tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos e responsabilidades e inovar no cotidiano.
 - É um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir recursos e/ou habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
 - É o conjunto de conhecimentos tácitos particulares de um indivíduo, que lhe permite desempenhar atividades, tomar algumas atitudes, realizar ações, assumir responsabilidades, adotar um comportamento e gerar resultados em contextos específicos. Engloba as habilidades, as experiências, as qualificações, as percepções, o *know-how*, a rede social, a escolaridade e outras características particulares de cada membro da organização.
 - É saber executar as operações de acordo com o prescrito.
 - Nenhuma das definições acima são adequadas para conceituar competência, porque
-

5) Atribuindo graus de 1 a 10, em escala crescente, da menos à mais essencial, ordene as atitudes que os profissionais de sua empresa devem possuir.

- Iniciativa
- Responsabilidade
- Decisão
- Negociação
- Confiança
- Motivação
- Envolvimento
- Comprometimento
- Ética
- Cooperação