

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

JANDMARA DE OLIVEIRA LIMA

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS NA
SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS (SRH) DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE**

João Pessoa – PB

2013



Jandmara de Oliveira Lima

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS NA
SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS (SRH) DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Administração no
Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Organizacional

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa – PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- L732a Lima, Jandmara de Oliveira.
Aprendizagem e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da Universidade Federal de Campina Grande / Jandmara de Oliveira Lima. -- João Pessoa, 2013.
151 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, 2013.
- "Orientação: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva"
Referências.
1. Aprendizagem. 2. Contexto Social da Aprendizagem.
3. Desenvolvimento de Competências. 4. Competências Coletivas.
5. Instituição Federal de Ensino Superior. I. Silva, Anielson Barbosa da.
III. Título.

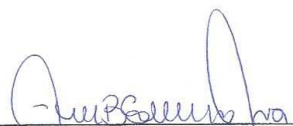
CDU 376:658(043)

Jandmara de Oliveira Lima

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS NA
SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS (SRH) DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE**

Dissertação aprovada em: 04/03/2013

Banca examinadora:



Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Diogo Henrique Helal
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)

Dedico este trabalho ao meu pai, *Mário Lúcio Rodrigues de Lima*, meu maior referencial nesta terra, e a minha mãe *Jandira Tavares de Oliveira Lima*, minha melhor amiga.

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

Meu Pai Eterno, escrevo estas palavras para te agradecer de todo meu coração por esta conquista tão significativa. Cada passo representou o teu cuidado e companhia divinos. Nada sei fazer sem a tua santa e maravilhosa presença. Foram muitas orações ouvidas e acolhidas pelo teu amor. Hoje eu quero apenas te agradecer.

Agradeço, Senhor, pelos pais que deste. São meus maiores incentivados e tem estado ao meu lado em todo tempo com palavras encorajadores e de valor inestimável. Também te louvo pelos demais membros da minha família, pois sempre acreditam em mim.

Agradeço pela companhia do meu namorado, Moisés Nunes de Lira, este homem valoroso cuja vida e palavras me ensinam a aproximar-me cada vez mais de Ti e a compreender que nossas conquistas devem ser traduzidas sempre em adoração.

Agradeço pelo meu orientador, Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva, e me uno à unanimidade de seus orientandos em reconhecer a excelência de suas orientações e de seu cuidado incentivador.

Agradeço pelo Prof. Gilmar Trindade, secretario de recursos humanos da UFCG, que me concedeu afastamento das minhas atividades.

Agradeço, Senhor, por Selma Torquato, minha “chefa”, não só por me liberar e conceder que me afastasse por dois anos do trabalho, mas, sobretudo, porque se empenhou decididamente em me convencer a permanecer no mestrado quando pensei em desistir.

Agradeço pelas minhas companheiras da Coordenação de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (CGDP/UFCG), pelo estímulo para que eu fosse à busca desta conquista. Agradeço, especialmente, por Tereza Cristina Peret, que me orientou na elaboração do projeto apresentado para seleção do mestrado e se dispões sempre que precisei.

Agradeço pelos gestores da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG e aos demais servidores que, gentilmente, se dispuseram a participar da pesquisa realizada.

Agradeço, ainda, Pai, por cada funcionário, cada professor e por todos os colegas do PPGA. Que o Senhor conceda a cada um traçar um caminho de sucesso profissional, emocional e espiritual.

Agradeço também pelos professores que, gentilmente, aceitaram compor a banca deste trabalho, Prof. Diogo Henrique Helal e Prof. Alexandre Mendes Nicolini, que ofereceram contribuições significativas.

Enfim, Senhor, muito obrigado. Transfiro para Ti, único Mestre, toda honra e toda glória que a Ti é devida!

“Vós, porém, não sereis chamados mestres, porque um só é vosso Mestre, e vós todos sois irmãos. [...] Nem sereis chamados guias, porque um só é vosso Guia, o Cristo.”

Palavras de Jesus no Evangelho de Mateus 23:8 e 10.

RESUMO

LIMA, Jandmara de Oliveira. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**. 151f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa-PB, 2013.

O objetivo deste estudo é analisar o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG. Neste sentido, foram delineados os seguintes objetivos: (a) descrever o processo de inserção do servidor no contexto da ação profissional; (b) descrever o processo de aprendizagem da Secretaria de Recursos Humanos; (c) caracterizar os fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento das competências coletivas na SRH. A fundamentação teórica da pesquisa tratou dos seguintes aspectos: contextualização da gestão de pessoas na administração pública brasileira; fundamentos da aprendizagem; o contexto social da aprendizagem; aprendizagem social: conceitos e características; desenvolvimento da lógica das competências; e desenvolvimento das competências coletivas à luz da aprendizagem social. A metodologia utilizada na realização da pesquisa foi balizada pelo paradigma interpretativo. O estudo corresponde a uma pesquisa exploratória e qualitativa básica. O método utilizado foi o estudo de caso. O contexto foi a Universidade Federal de Campina Grande, sendo a Secretaria de Recursos Humanos a unidade de análise. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores e secretário de recursos humanos e dois grupos focais com seis servidores cada. Em ambas as formas, as entrevistas foram gravadas, transcritas literalmente e transformadas em protocolo, do qual se extraiu a categorização temática. Para análise dos dados foi utilizada a análise compreensiva interpretativa. Os resultados indicam que a inserção do servidor acontece sem padronização e é determinante em seu comportamento na instituição. A aprendizagem é individualizada e está relacionada a operacionalização de atividades. O contexto do aprendizado não favorece a integração e nem a aprendizagem social. Foram identificados fatores determinantes, que facilitam e dificultam o processo de desenvolvimento das competências coletivas, são eles: dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal; características e disposições individuais – motivação para aprender e ensinar; integração da equipe; comunicação; estrutura física; papel do gestor e Plano de Carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. O estudo revelou ainda que o desenvolvimento das competências coletivas na SRH é prejudicado porque não existe unicidade na equipe e, conseqüentemente, uma identidade coletiva. A SRH precisa, portanto, repensar seus processos de aprendizagem e integração de seus membros, bem como a importância da elaboração de planos de ação que favoreçam a aprendizagem social e o desenvolvimento de competências coletivas.

Palavras-chave: Aprendizagem; contexto social da aprendizagem; desenvolvimento de competências; competências coletivas; Instituição Federal de Ensino Superior.

ABSTRACT

LIMA, Jandmara de Oliveira. **Learning and development of collective competencies at the Human Resources Department (SRH) at the Federal University of Campina Grande (UFCG)**. 151 leaves. Dissertation (Management Master's Degree) – Management Post-Graduation Programme, Federal University of João Pessoa-PB, 2013.

The objective of this study is to analyse the role of learning in the development process of collective competencies at the Human Resources Department of the Federal University of Campina Grande. With this in mind, we outlined the following objectives: (a) to describe the process of including civil servants in the professional action context; (b) to describe the learning process at the Human Resources Department; (c) to characterize the factors which facilitate and jeopardise the development of collective competencies at the SRH. The theoretical background covered the following aspects: the contextualization of staff management in Brazilian public administration; the fundamentals of learning; the social learning context; social learning: concepts and characteristics; the development of competency logics; and the development of collective competencies in the realm of social learning. The methodology used producing this study was based on the interpretative paradigm. The study corresponds to basic exploratory and qualitative research. The method used was case study. The context was the Federal University of Campina Grande, whereas the analysis unit was the Human Resources Department. For data collection we used semi-structured interviews with the coordinators and the secretary of human resources, as well as two focal groups with six civil servants each. In both ways, the interviews were recorded, transcribed literally and transformed into a protocol, out of which the theme categorization was taken. For the analysis of data we used a comprehensive/interpretative analysis. The results indicate that the civil servants inclusion takes place without a determined pattern and it is conclusive in their behavior in the institution. Learning is individual and related to the management of activities. The learner context does not favour either the integration or the social learning. We also identified determining factors which enhance or make difficult the process of developing collective competencies, such as: group dynamics in the professional context; the staff; individual characteristics and dispositions – motivation for learning and teaching; team integration; communication; physical structure; manager's role and Career Planning and National Policy for Staff Development. The study also showed that the development of collective competencies at the SRH is made difficult because there is no team cooperation and, consequently, no single team identity. Thus the SRH needs to re-think its learning process and the integration of its members, as well as to focus on the importance of creating an action plan which could favour social learning and the development of collective competencies.

Key-words: Learning; social context of learning; development of competencies; collective competencies; Federal Institution of Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAD	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCL	- Coordenação de Cadastro e Lotação
CCS	- Coordenação de Cargos e Salários
CGDP	- Coordenação de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
CLN	- Coordenação de Legislação e Normas
DASP	- Departamento Administrativo do Serviço Público
DOAJ	- Directory of Open Access Journals
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
PCCTAE	- Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PPGA	- Programa de Pós-Graduação em Administração
SIAPE	- Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SRH	- Superintendência de Recursos Humanos
UFCG	- Universidade Federal do Campina Grande
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desafios da Aprendizagem em nível organizacional	32
Figura 2	Componentes da participação social	38
Figura 3	Competências como fonte de valor econômico e social	45
Figura 4	Desenvolvimento de competências	47
Figura 5	Desenvolvimento de competências coletivas a partir da aprendizagem social	56
Figura 6	Organograma simplificado da Secretaria de Recursos Humanos - UFCG	59
Figura 7	Sistemática da coleta de dados	62
Figura 8	Ciclo de Análise Compreensiva Interpretativa da Pesquisa	64
Figura 9	Processo de aprendizagem da SRH/ UFCG	83
Figura 10	Papel da Aprendizagem no desenvolvimento de competências coletivas na SRH	125
Figura 11	Estratégias usadas pelos servidores para enfrentar barreiras	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Abordagens da aprendizagem humana	30
Quadro 2	Característica da competência coletiva segundo alguns autores	50
Quadro 3	Atributos das competências coletivas	51
Quadro 4	Fatores individuais e organizacionais no desenvolvimento da competência coletiva	51
Quadro 5	Descrição das etapas de coleta de dados	60
Quadro 6	Identificação dos temas	65
Quadro 7	Tipos de integração e efeito no desenvolvimento de competências coletivas	117
Quadro 8	Comparação entre os tipos de aprendizagem descritos na literatura e o modelo adotado pela SRH	121
Quadro 9	Fatores determinantes no desenvolvimento de competências coletivas: impactos positivos e negativos	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 DEMINITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.2.1 Objetivo Geral.....	19
1.2.2 Objetivos Específicos.....	19
1.3 JUSTIFICATIVA.....	19
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	24
2.2 FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO SABER.....	28
2.2.1 O contexto social da aprendizagem.....	31
2.2.2 Aprendizagem social: conceitos e característica.....	36
2.3 DESENVOLVIMENTO DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS.....	39
2.2.1 Conceito de competências.....	41
2.2.2 Gestão e mapeamento de competências.....	46
2.2.3 Competências em diferentes níveis.....	47
2.2.4 Competências coletivas.....	49
2.4 DESENVOLVIMENTO DAS COMPETENCIAS COLETIVAS A LUZ DA APRENDIZAGEM SOCIAL	52
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	58
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS.....	58
3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	60
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	66
4.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E INSERÇÃO DO SERVIDOR NO	

CONTEXTO DA SRH.....	66
4.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SRH.....	71
4.3. FATORES DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETENCIAS COLETIVAS.....	86
4.3.1 Dinâmica das atividades no contexto profissional.....	86
4.3.2 Quadro de pessoal.....	89
4.3.3 Características e disposições individuais.....	95
4.3.4 Integração da equipe.....	98
4.3.5 Comunicação.....	103
4.3.6 Estrutura física	106
4.3.7 O papel do gestor.....	109
4,3.8 Plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.....	114
4.4 REFLEXÕES FINAIS DA ANALISE DOS DADOS.....	117
5 CONCLUSÃO.....	128
5.1 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES.....	133
5.2 INDICAÇÃO DE ESTUDOS FUTUROS.....	134
REFERENCIAS.....	137
APÊNDICES.....	144
APENDICE A – Roteiro de entrevista.....	144
APENDICE B – Roteiro de entrevista simplificado.....	146
APENDICE C – Roteiro do grupo focal.....	147
APENDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	150
APENDICE E – Carta convite para participação da pesquisa.....	151

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introduz a pesquisa e auxilia na compreensão da temática do estudo. Apresenta a delimitação do tema e o problema da pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa para a sua realização.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA

Os estudos sobre aprendizagem nas organizações têm avançado ao longo dos anos, contudo sua aplicabilidade ainda representa um desafio para as empresas, o que leva a necessidade de se compreender os processos que geram o conhecimento no contexto organizacional (ANTONELO, 2005). O surgimento de novas demandas sociais e de novas formas de captação do saber tem levado as organizações a constante renovação do conhecimento e, mais especificamente, dos mecanismos de aprendizado.

No quadro evolutivo das abordagens que tratam de aprendizagem nas organizações, percebe-se a ampliação do debate com foco tanto no indivíduo, quanto no grupo e na organização como um todo. Por esta razão, os conceitos ganham novas formas à medida que novos estudos são contextualizados na prática do trabalho e interação interorganizacionais.

A lógica das empresas privadas fundamenta-se no lucro e neste sentido é que percorre a busca pela renovação do conhecimento. As organizações públicas, ao contrário, não se fundamentam na lucratividade, mas sim na prestação de serviço à sociedade. Neste contexto, a aprendizagem tem a finalidade de conhecer a realidade social e contribuir para a sua transformação.

No entanto, o serviço público tem replicado alguns modelos privados em suas práticas gerenciais. Características exigidas do trabalhador no setor privado como proatividade, habilidade para trabalhar em equipe, capacidade de adaptação, criatividade, pensamento crítico e familiaridade com as tecnologias da informação passam a ser requeridas do servidor público, desta vez não de acordo com um contexto mercadológico, mas sim no intento de preparar-se para servir melhor a sociedade.

Independente do setor de atuação, seja público ou privado, pode-se dizer que o profissionalismo não se fundamenta em uma simples formação ou qualificação formal. A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sala de aula está sendo questionada e o

tradicionalismo do ensino “entre quatro paredes” têm sido visto como insuficiente na construção do profissional que se deseja ou necessita para hoje (RAELIN, 1991).

Assim, o papel da educação é desenvolver novos conhecimentos; o do aprendiz é ser capaz de multiplicar, transmitir e pôr em prática estes conhecimentos. No ambiente organizacional, o saber não retido pode levar a valorização dos canais de comunicação, a fim de tornar o conhecimento acessível a todos que dele necessitem e fazer com que a organização, e não pessoas isoladas, seja detentora deste saber. Além disso, conhecer em si não demonstra ser suficiente se o indivíduo não estiver habilitado a refletir sobre o fazer e a transformar suas ações e, conseqüentemente, seu ambiente de atuação. O que conta como relevante, no contexto da educação, passa a ser não apenas o desempenho organizacional, que alcança níveis maiores a cada dia e permite o bom andamento das atividades, melhorando a competitividade, mas questões em torno do social, estejam elas atreladas ao ambiente interno ou externo das organizações.

Neste sentido, pode-se dizer que as organizações constituem um espaço apropriado para construção do aprendizado. É a configuração da aprendizagem na ação. O desafio não é apenas no campo do ensino formal, mas em como a educação será estruturada para formação de novos profissionais que visem também os aspectos sociais e não estejam preocupados apenas com seus próprios interesses ou arraigados na lógica volátil do mundo capitalista.

Os métodos funcionalistas de ensino são repensados, em direção a um modelo deliberado, em que o aprendiz atua como participante ativo na construção do conhecimento. Ele aprende “fazendo” no seu ambiente de trabalho, no dia-a-dia, com suas próprias experiências e a partir do compartilhamento com as experiências de seus colegas (KOLB, 1997; McCALL et al, 1988; ILLERIS, 2007; JARVIS, 2006). Esta forma de pensar o aprendizado desloca-se da concepção da aprendizagem individual e considera a dinâmica social na formação do conhecimento. Algo que surge do grupo e isto no próprio ambiente de trabalho.

Vivenciando os problemas e tentando responder as questões emergentes, o indivíduo passa a compreender o mundo sob diversos ângulos, sob olhares diferentes que surgem no processo de interação com outras pessoas. Enquanto a sala de aula leva a uma visão restrita e muitas vezes tecnicista, a aprendizagem em ação permite uma visão global e diversificada pela multiplicidade de pensamentos que surge do conjunto formado por diversos membros (JARVIS, 2006). O foco passa a ser não apenas na teoria, mas na aplicabilidade e suas implicações para o desenvolvimento do trabalhador, da organização e da sociedade.

Neste sentido, não apenas o conhecimento técnico mostra-se relevante, mas outros aspectos subjetivos entram em cena, como as emoções, o confronto de opiniões e as relações de poder.

Gerir aprendizagem nas organizações não é tarefa fácil, uma vez que exige participação e comprometimento das pessoas, as quais podem tornar-se resistentes e resolutas diante da possibilidade de mudanças em seu ambiente de trabalho. Sendo assim, como um processo deliberado, a aprendizagem em ação nem sempre é implementada nas organizações. No entanto, aprender no contexto social pode acontecer sem, necessariamente, haver um planejamento sistematizado.

A literatura sobre o tema é abrangente e trata tanto da aprendizagem organizacional, quanto do que se pode considerar como organizações de aprendizagem (SADLER, 2001; PRANGE, 2001; EASTERBY-SMITH e BURGOYNE, 2003). Organizações cuja cultura valoriza o aprendizado estimulam seus integrantes a aprenderem continuamente, apresentando a importância da aprendizagem não só no aspecto econômico e financeiro, mas também no social, seja interna ou externamente à organização. Desta forma, os envolvidos compreendem de que maneira sua colaboração poderá favorecer todo o conjunto, não só no aspecto organizacional, mas também em relação ao seu desenvolvimento pessoal, de seus colegas e da sociedade como um todo.

A importância dada ao contexto social na aprendizagem tem recebido forte ênfase, não apenas por seu poder transformador dos indivíduos e da sociedade, mas também pela percepção de que o ambiente influencia no processo do aprendizado (TAYLOR, 1991; SILVA, 2009). Neste sentido, há uma via de mão dupla: o contexto corrobora com a aprendizagem, tanto quanto é transformado por ela.

Percebe-se que a aprendizagem não acontece apenas individualmente, conforme ênfase dada pela abordagem cognitiva. Aprende-se socialmente, a partir de mecanismos de troca, interação e participação. Desta forma, os indivíduos constroem conhecimentos juntos, a partir do compartilhamento de experiências (ANTONELO et al, 2011).

Uma análise teórica revela que a aprendizagem em ação é necessariamente social, mas nem toda aprendizagem social pode ser considerada aprendizagem em ação. Isto porque aprendizagem em ação é um processo planejado e a aprendizagem social pode ocorrer mesmo na informalidade. Desta forma, pode-se dizer que a aprendizagem em ação é uma extensão da aprendizagem social e ambas podem tornar-se uma aprendizagem transformadora, desde que o questionamento de pressupostos leve a uma nova forma de ver o mundo (MEZIRROW, 1991; TAYLOR, 1991; CRANTON, 2006).

Assim, as abordagens que tratam do assunto podem ser complementares entre si. A abordagem cognitiva, por exemplo, enfatiza o eu individual e o processo psicológico do aprendizado. A aprendizagem social, por sua vez, ressalta o desenvolvimento do saber em grupo. Não significa a união de conhecimentos individuais, mas sim um processo sinérgico de constituição do aprendizado. Porém, quando gerenciada correta e sistematicamente, a aprendizagem pode trazer benefícios planejados pela organização, seja na melhoria de desempenho, como também no desenvolvimento de novas competências individuais, organizacionais e coletivas.

Apesar da sua existência na dimensão individual, a noção de competência e sua visão prática envolve, necessariamente, a ideia de coletividade (RETOUR e KROHMER, 2011). Em outras palavras, a prática da competência e sua gestão ocorrem socialmente. A gestão por competências constitui uma alternativa para o desencadeamento de uma gestão mais sistematizada, com foco nas pessoas, nos grupos ou na organização de forma geral.

Competência coletiva é um tema novo. No entanto, em termos de conceituação, pode-se dizer que vai além da simples unificação e prática de competências individuais no contexto de uma mesma atividade. O encontro das competências de cada membro leva a dinâmica de compartilhamento, transformação e criação de uma nova competência, ligada à coletividade e não apenas a indivíduos isolados (COLIN; GRASSER, 2011).

Da mesma forma que há uma construção sinérgica na formação da competência coletiva, a aprendizagem social acontece sinergicamente. Parte-se do pressuposto que a aprendizagem social delimita as bases do desenvolvimento das competências coletivas no âmbito da ação profissional. Se a competência é algo que faz parte de uma unidade indissociável formada pelos membros de um grupo, constata-se que ela surge coletivamente por meio da aprendizagem social. A ênfase aqui não desconsidera a influência dos aspectos individuais. Ao contrário, o coletivo tem como ponto de partida o indivíduo com suas experiências pessoais e anteriores, até mesmo experiências adquiridas a partir de outros grupos dos quais fez parte (RETOUR; KROHMER, 2011; COLIN; GRASSER, 2011).

Desenvolvimento de competências coletivas a partir da aprendizagem em um contexto profissional/social revela o foco deste trabalho. O intuito não é aprofundar na análise das diversas abordagens da aprendizagem, conquanto se considere a importância destas para elaboração da temática. Também não propõe historiar todo o contexto que abarca a gestão por competências.

O tema competências, no âmbito das empresas, está ligado a questões operacionais e estratégicas (MICHAUX, 2011) e no setor público o foco é na busca por maior

eficiência, eficácia e efetividade, com o objetivo de obter melhor desempenho e maior sistematização das atividades. Logicamente que a gestão por competências no setor público e privado apresenta diferenças, até porque o objetivo das empresas privadas é o lucro e o do serviço público é atender as demandas da sociedade. Assim, observa-se a aplicabilidade deste novo modelo de gestão dirigido também a objetivos sociais.

No setor público, muitas mudanças vêm acontecendo nos últimos anos no sentido de desburocratizar a máquina pública, tornando-a mais eficiente. Isto tem gerado um processo contínuo de reformas ao longo da história. No entanto, apesar das transformações ocorrerem continuamente na Administração Pública e com o fim de profissionalizar e flexibilizar o serviço público, três marcos podem ser destacados no Brasil: A criação do DASP, o decreto nº 200 de 25 de fevereiro de 1967 e a Reforma Gerencial de 1995.

No contexto das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, neste mesmo sentido, ou seja, visando melhor qualificar a força de trabalho, foi publicada, em 12 de janeiro de 2005, a Lei 11.091 que trata do Plano de Cargos e Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), através do qual o governo incentiva o desenvolvimento profissional para o servidor que se qualificar por meio da realização de cursos formais e cursos de capacitação e aperfeiçoamento. O incentivo apresenta caráter meramente financeiro e se estende aos cargos de nível fundamental, médio e superior.

No ano seguinte à publicação do PCCTAE, o governo instituiu, por meio do Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A finalidade com a criação desta nova política, conforme texto do próprio decreto, envolve:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Observa-se uma preocupação para que o desenvolvimento e competências do servidor estejam alinhados aos objetivos organizacionais. A Gestão por Competências vem

ganhando foco da gestão pública, apesar de sua gênese ter forte relação com a iniciativa privada. De acordo com o Decreto 5.707/2006, gestão por competência pode ser entendida como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

Já a capacitação, segundo o mesmo decreto, corresponde ao “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Percebe-se que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal traz a compreensão da importância da aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Neste conceito de capacitação, porém, são apresentados apenas dois níveis de competências: o individual e o institucional. Entre eles pode-se dizer que se encontram as competências coletivas. Cabe aqui destacar o enfoque direcionado para as ações formais de capacitação, claramente observado no termo “processo permanente e deliberado de aprendizagem”. O aprendizado, no entanto, pode existir a partir de ações informais ocorridas no cotidiano do trabalho.

O contexto geral deste estudo envolve a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), uma instituição autárquica pública e federal de ensino, pesquisa e extensão, com estrutura multicampi e sede localizada no município de Campina Grande, Estado da Paraíba. Criada pela Lei 10.419, de 10 de abril de 2002, a UFCG é fruto do desmembramento com a Universidade Federal da Paraíba.

Tomando como base o já exposto, este trabalho se propõe a realizar um estudo de caso na Superintendência de Recursos Humanos (SRH) da UFCG. De acordo com o Art. 24 do Regimento da Reitoria da UFCG, a SRH “tem, por atribuições, o estudo, a proposição de diretrizes, a orientação, a coordenação, a supervisão e a fiscalização de assuntos e atividades concernentes à Administração de Recursos Humanos da Universidade”.

As pesquisas voltadas ao setor público são desafiadoras, principalmente quando o assunto envolve a transferência de conhecimento tácito e as dificuldades de articulação do conhecimento individual para o coletivo. No campo das universidades, mais especificamente, o desafio da presente pesquisa é entender como o saber se desenvolve e dissemina em um universo que constitui uma “fabrica de conhecimento”, sobretudo no que se refere ao contexto dos servidores técnico-administrativos que participam indiretamente na formação de profissionais de áreas diversas.

Pela emergência do tema, o propósito do trabalho é contribuir com a literatura no que diz respeito ao direcionamento dos estudos de aprendizagem e competências dirigidos ao setor público. Neste sentido, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: *Como a aprendizagem auxilia o desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG

1.2.2. Objetivos Específicos

- Descrever o processo de inserção do servidor no contexto da ação profissional;
- Identificar o processo de aprendizagem da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG;
- Caracterizar os fatores determinantes do processo de desenvolvimento das competências coletivas na SRH.

1.3. JUSTIFICATIVA

Na lógica predominante da era do conhecimento e da informação, a competitividade e sustentabilidade organizacionais são medidas pela capacidade de aprender continuamente e reciclar o aprendizado em um processo interminável de construção, desconstrução e reconstrução do saber. Não se trata apenas de obter a informação, mas sim de saber gerenciar, transmitir e por em prática o conhecimento institucionalizado. Por esta razão, o tema aprendizagem organizacional tem despertado o interesse de pesquisadores, dentre outras, da área de Gestão Organizacional, tanto com foco no setor público quanto no setor privado (PRANGE, 2001; EASTERBY-SMITH e BURGOYNE, 2003; ANTONELLO e

GODOI, 2010; SILVA, 2009). Os primeiros estudos sobre aprendizagem organizacional ocorreram na década de 1960, mas só a partir da década de 1990 as organizações enxergaram seu valor transformador (SILVA, 2009). No entanto, o foco destes estudos tem sido amplamente dirigido à realidade norte-americana (BURGOYNE,1993).

Como inevitavelmente o conhecimento se torna obsoleto, a dinâmica das novas tecnologias, cujo acesso a informação é amplo e fácil, assume um papel determinante na construção de mecanismos que facilitem o aprendizado e estimulem os membros da organização a estarem abertos e a buscarem a aprendizagem. Neste sentido, não é de estranhar que os estudiosos em administração estejam buscando compreender melhor o assunto.

Uma vez que a organização pode ser considerada um campo fértil para a constituição e compartilhamento do conhecimento entre a organização e seus membros, de modo que a aprendizagem possa ser bem mais eficaz do que segundo os modelos tradicionais e funcionalistas de uma sala de aula, é pertinente aprofundar o estudo nesta temática. Considerando que a aprendizagem é um processo socialmente construído, é preciso entender como ela ocorre em um determinado contexto, sem, contudo, desconsiderar sua formação individual. Conhecer sobre a aprendizagem social pode favorecer o profissional no sentido de capacitá-lo a desenvolver meios que fomentem a aprendizagem através da integração e participação dos membros de uma organização, além de posicioná-lo como agente transformador da sociedade, capaz de enxergar criticamente a volatilidade e descartabilidade que hoje determinam o ambiente organizacional.

No setor público, as transformações nos modelos de gestão que vem acontecendo, apesar de tomar como exemplo algumas práticas do setor privado, têm como intuito a melhoria do serviço prestado à sociedade. Dentre as mudanças em foco, destaca-se o sistema de gestão por competências, estabelecido pelo decreto nº 5.707/2005 como uma forma de aprimorar o desempenho das instituições públicas.

Sendo o sistema de Gestão por Competências um dos instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal; por entender a importância do cumprimento da Lei e suas implicações no desenvolvimento profissional dos servidores e na melhoria do desempenho das organizações públicas; e por entender que as universidades constituem uma ferramenta de contribuição para o avanço social, econômico e cultural de um país, torna-se pertinente estudar, compreender e disseminar como o processo de construção das competências acontece nestas instituições, a fim de fornecer informações relevantes ao

planejamento de ações de aperfeiçoamento e desenvolvimento que condigam com a realidade organizacional.

O estudo pode balizar ações não apenas no âmbito da instituição estudada, mas servir de parâmetro para aplicação em outras instituições federais de ensino superior (IFES). O resultado final da pesquisa pode ser utilizado como fonte de informação para diversos programas implantados nas IFES e fundamentados na Gestão por competências, como os programas de capacitação, programas de avaliação de desempenho e os programas de dimensionamento de pessoal.

O estudo da Gestão por competências tem recebido vários direcionamentos. Pode ser voltado, dentre outros, para competências individuais, organizacionais e coletivas. A discussão apresentada neste trabalho dirige sua análise ao estudo das competências coletivas no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande, mais especificamente na Secretaria de Recursos Humanos, uma vez que as políticas de desenvolvimento são executadas e fiscalizadas por este setor. Cabe, então, compreender como o executor lida com estas questões em seu próprio contexto de trabalho. Sendo assim, os processos de autoavaliação e de reflexão das experiências vividas, com relação ao desenvolvimento de competências, podem indicar necessidades de mudanças e adequações nos mecanismos de aprendizagem e no sistema de gestão utilizado pela instituição.

Considerando que as competências coletivas se formam dentro de um determinado contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender como a aprendizagem social contribui no processo de desenvolvimento de competências coletivas dos servidores da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG.

“Na ciência da administração, o conceito de competência coletiva foi desenvolvido da década de 1990, mas sua difusão maior aconteceu a partir dos anos 2000, gerando coexistência de várias concepções sobre o tema” (MICHAUX, 2011). Sendo um tema novo, representa um campo vasto para novas descobertas, sobretudo no que se refere a sua aplicação ao setor público. Assim, a relevância do estudo aplicado ao campo a ser explorado se dá pelo desencadeamento de informações que facilitem: (a) a implantação de ações de desenvolvimento voltadas tanto para a instituição, quanto para o servidor e (b) a melhoria da qualidade da gestão do conhecimento coletivo, visando o aprimoramento da gestão universitária de modo geral.

Como contribuição prática, a participação de servidores da Secretaria de Recursos Humanos (SRH) na pesquisa traz implicações relevantes, pois os levará a refletir sobre a realidade de seu contexto e isso pode fortalecer e ampliar a percepção quanto à gestão por competências referente aos demais setores da universidade. Desta forma, o estudo pode levar ao conhecimento de dificuldades na aprendizagem e de lacunas de competências, possibilitando a busca de maior sintonia entre as competências requeridas pela organização e as competências existentes. Para a SRH/ UFCG, especificamente, a pesquisa pode contribuir para fomentar a aprendizagem social no setor, ou seja, a construção do saber em coletividade. Também pode levar a compreensão de que a capacitação do servidor não se dá apenas por meio de cursos formais e que, portanto, é pertinente a disseminação e fomento da aprendizagem social no contexto de cada setor da instituição, visando um fim comum: o desenvolvimento do servidor e da universidade.

A relevância teórica do trabalho tem como amparo a carência de estudos dirigidos à contribuição da aprendizagem na formação de competências coletivas no setor público. Tendo realizado um levantamento da produção científica, percebe-se que o estudo da temática proposta neste trabalho ainda é muito escasso. O levantamento foi efetivado tomando como base o período de 2005 a 2011 e inclui artigos e trabalhos publicados nas bases da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), do banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Directory of Open Access Journals (DOAJ). O levantamento bibliográfico foi realizado apenas em nível de dissertação, considerando o título e tomando como base as seguintes palavras-chave: aprendizagem (*learning*), aprendizagem social (*social learning*), competências (*competencies*) e competências coletivas (*collective competencies*). A escolha do período citado se fundamenta no fato de que o PCCTAE tenha sido publicado no ano de 2005 e continua em vigência no ano corrente.

Como resultado da pesquisa, foram encontrados estudos relevantes sobre aprendizagem e competência, totalizando 52 (cinquenta e dois) estudos com a temática. O foco dos estudos é mais direcionado para o tema desenvolvimento de competências individuais, sobretudo no exercício da função de gestor, ou com o objetivo de analisar o desenvolvimento de competências em nível organizacional. Com o tema “aprendizagem social” foram localizadas 18 (dezoito) pesquisas e com o tema “competências coletivas” foram identificados 11 (onze) estudos. Não foram localizadas pesquisa com a temática do presente trabalho no contexto das universidades públicas.

A Contribuição social do presente estudo considera o fato de que a missão de uma universidade vai além da formação de profissionais habilitados ao exercício da profissão no mercado de trabalho. Também não se limita ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas, através destes três vieses possui elevado poder de transformação social. Com a capacidade de produzir e gerenciar o conhecimento, as universidades influenciam o rumo da cultura, economia, política, tecnologia e diversas outras áreas do saber que compõem o contexto de uma sociedade. De valor inquestionável, estas organizações necessitam de estrutura e recursos adequados para que possam alcançar sua missão. Seu principal capital, porém, são as pessoas que a compõem, pois são as responsáveis pela geração, transmissão e transformação do conhecimento. Neste sentido, o estudo permite que as informações resultantes da pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento dos profissionais técnico-administrativos, os quais juntamente com o corpo docente corroboram para o alcance da missão social da instituição.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O primeiro capítulo corresponde a introdução do estudo, contendo a contextualização e delimitação do tema e, assim, o problema central da pesquisa. Neste, apresenta-se os principais objetivos do trabalho, tanto o geral, quanto os objetivos específicos. Também se justifica a relevância do tema escolhido e de suas contribuições teóricas, práticas e sociais.

O segundo capítulo é composto pela Fundamentação Teórica, destacando inicialmente as transformações ocorridas na Administração pública. Em seguida, apresenta os fundamentos da aprendizagem em uma visão de construção do conhecimento e formação de diversas abordagens sobre o assunto. Enfatiza-se a importância do contexto social para o desenvolvimento do saber em grupo. Depois se discute a conceituação, as principais características e o processo da aprendizagem social. Logo após, trata do desenvolvimento da lógica das competências. Aprofunda, mais especificamente, a temática das competências coletivas. Finalmente, o capítulo encerra traçando um paralelo entre desenvolvimento de competências coletivas e aprendizagem social.

O terceiro capítulo sistematiza os procedimentos metodológicos da pesquisa, com ênfase na delimitação, nos instrumentos, nos processos utilizados para coleta e análise dos

dados, bem como na escolha do método que balizará o estudo. Apresenta ainda a definição do contexto e sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados do estudo segundo os objetivos propostos. Finalmente, o trabalho se encerra com a revelação das considerações finais do pesquisador em relação aos resultados apresentados. Em seguida, são exibidas as referências utilizadas e que fundamentaram todo o trabalho, tanto na escolha do tema como na escolha da metodologia aplicada e na análise e conclusão dos resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o arcabouço teórico que fundamenta a presente pesquisa. A princípio contextualiza-se a gestão de pessoas na administração pública, segundo as transformações que vem ocorrendo ao longo dos anos. Em seguida, descreve os fundamentos da aprendizagem, sobretudo com ênfase na influencia contextual e social. Logo após, aborda o desenvolvimento da lógica das competências, incluindo uma discussão conceitual sobre o tema, e apresenta a visão das competências organizacionais em diferentes níveis, com foco principal no nível coletivo. O capítulo encerra tratando do desenvolvimento das competências coletivas à luz da aprendizagem social.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

A administração pública no Brasil é caracterizada por sistemas diferenciados de carreira dos servidores e pela heterogeneidade do ambiente em que opera (AMARAL, 2006). Seu principal desafio é aperfeiçoar sua forma de gerenciar as políticas públicas e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade. De acordo com Amaral (2006), é possível desenvolver mudanças de hábitos, de mentalidade, de estrutura, de comportamento e de regras que melhorem o padrão de qualidade dos serviços públicos, apesar das dificuldades e da imagem desgastada destes serviços, vistos como de péssima qualidade e alto custo financeiro e social. O autor considera, no entanto, não apenas o serviço em si, mas o que está por traz desta ineficiência e suposta racionalidade, ou seja, as relações de poder e dominação corrompidas por interesses pessoais e materiais.

A busca pelo aperfeiçoamento e desburocratização da máquina pública é algo que vem se desenvolvendo continuamente e lentamente ao longo dos anos, mas pode ser representada por três grandes marcos históricos. O primeiro marco se dá no governo de Getúlio Vargas, com a formação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1937, arraigado pela concepção burocrática weberiana e os princípios da administração de Taylor e Fayol (NICOLINI, 2007). O DASP significou um esforço pela profissionalização do serviço público brasileiro e instituição de medidas como a criação de novas sistemáticas de classificação de cargos e a estruturação de quadros de pessoal, o estabelecimento de regras para profissionalização dos servidores e a constituição de um sistema de carreiras baseado no mérito (PIRES, 2005).

Com a criação do DASP, conforme instituído por meio do artigo 67 da Constituição de 1937, objetivava-se romper com o sistema patrimonialista de formação do Estado. Esta foi a razão porque este departamento foi estabelecido sob uma égide rígida e burocrática, tornando-se o caminho para a constituição de instituições públicas mais flexíveis, como as autarquias, uma vez que “se, por um lado, tal departamento veio a ser o instrumento de modernização mais eficaz da administração pública brasileira, por outro, foi se transformando em gigantesco obstáculo à mudança adaptativa do sistema público” (HELAL, 2008, p.x). Desta maneira a Administração indireta se desenvolveu devido ao controle excessivo do DASP.

O segundo grande marco aconteceu na década de 1960, quando ainda buscava-se mecanismos para administrar a máquina pública, engessada pelo DASP. Como ponto de partida de uma reforma administrativa, foi editado o decreto nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, o qual dispõe sobre a organização da administração pública federal e estabelece que esta seja fundamentada nos princípios de planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle. A partir deste documento, algumas atividades do governo foram transferidas para as autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista (PIRES, 2005) sob uma fiscalização ministerial. Sendo as universidades públicas constituídas como autarquias, cabe destacar que, segundo este decreto, considera-se como autarquia “o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

Apesar da melhoria promovida após as primeiras reformas, no funcionamento e operacionalização da gestão de pessoas, outras dificuldades permaneciam prejudicando a

eficiência do serviço público, a exemplo da tendência ao clientelismo, favorecida pela formação da Administração indireta.

Outras conquistas para o serviço público destacam-se no final da década de 1980 e na década de 1990. Apesar da previsão de concurso em outras Constituições, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que ficou estabelecido o sistema de ingresso no serviço público por meio de concurso, o que diminuiu a ocorrência de nepotismo e patrimonialismo. A década de 1990 pode ser caracterizada pelo aumento expressivo do quantitativo de cargos efetivados nas carreiras do serviço público federal, pela existência de distorções na remuneração e pelos desvios nas práticas de avaliação de desempenho das organizações públicas em decorrência das pressões por reposição de perdas salariais (PIRES, 2005).

Por meio da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, foi instituído o Regime Jurídico Único para administração direta, autárquica e fundacional. Como consequência deste novo regime de trabalho, o servidor adquiriu estabilidade no serviço público, além de outros benefícios. Os cargos de confiança, porém, ainda usufruíam, como ainda hoje, de certa subjetividade em sua ocupação, o que dificulta o controle e fiscalização por parte do governo. Não se pode garantir que as nomeações para estes cargos aconteçam baseadas nas competências requeridas para a sua execução. Além destas questões, o corporativismo e clientelismo ainda permanecem como fatores prejudiciais para o alcance da excelência do serviço prestado pela administração pública brasileira. Excelência esta alcançada por meio da ação profissional dos servidores públicos (AMARAL, 2006).

O terceiro grande marco para o desenvolvimento da Administração Pública tem ênfase em 1995 quando foi criado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado com vistas à modernização da administração pública. As transformações na administração pública tiveram início a partir da crise política ainda do regime militar e, apesar da ênfase na política de privatização, trouxe benefícios no sentido de descentralizar e desburocratizar a gestão pública. Assim sendo, as três instâncias políticas da sociedade moderna – a sociedade civil, o Estado e o governo – passaram a assumir novas formas e novos papéis em direção a uma governança democrática, na qual estas três esferas gerem a vida pública (BRESSER PEREIRA, 2001). A base da Reforma foi, portanto, a transição de uma visão e prática burocráticas para um modelo de gestão pública considerado mais eficiente e eficaz.

Por conta da maior cobrança por eficiência no serviço público, a gestão de pessoas tem passado por aperfeiçoamento, no sentido de qualificar a força de trabalho do setor público. Amaral (2006) destaca que a moderna gestão de pessoas tem como ênfase a gestão de

competências, a qualificação das equipes de trabalho e a democratização das relações de trabalho que permitam a inovação.

Sob a ótica de um ponto de vista mais específico, mas ainda com foco na qualificação e aperfeiçoamento dos servidores, a Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação. O PCCTAE estabelece incentivos financeiros para o servidor que for certificado em cursos de capacitação ou adquirir formação superior à exigida para o exercício do seu cargo na instituição. Por esta razão, pode-se dizer que a Lei 11.091/2005 tem estimulado a aprendizagem e qualificação dos servidores públicos.

Apontando, ainda, para o aperfeiçoamento da força de trabalho no setor público, foi instituída, por meio do Decreto 5.707 de 23 de janeiro de 2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal para ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Através deste decreto, o governo estabelece que os objetivos organizacionais das instituições públicas sejam alcançados a partir da gestão por competências, compreendendo-a como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

Dentre os principais objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal estão:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

No entanto, a nova política, assim como os incentivos promovidos pelo governo, enfocam na educação tradicional para o desenvolvimento e qualificação dos servidores, o que indica a existência de uma visão funcionalista do governo no que se refere à forma de capacitação das equipes de trabalho. Isto também se evidencia no fato dos incentivos terem caráter eminentemente financeiro, encaixados em uma visão *taylorista* de melhoria de desempenho individual e, conseqüentemente, organizacional. Afora este incentivo de ordem econômica, não há qualquer menção da Lei 11.091/2005 a questões sociais ou outras questões subjetivas que possam influenciar a implementação das estratégias de gestão de pessoas e de desenvolvimento humano e da sociedade. Além disso, apesar da evidente preocupação de implementar a gestão por competências, também é possível observar o desalinhamento que pode ocorrer entre as competências requeridas para o cargo e a aprendizagem resultante de cursos formais e informais que o servidor venha a realizar.

Considerando as exigências pós-reforma, adicionadas às novas demandas sociais e, conseqüentemente, a necessidade de adequação da Gestão de Pessoas a um modelo de administração pública menos burocrática, estas mudanças tem requerido um novo agrupamento de competências da força de trabalho no setor público. Não apenas aos servidores em geral, mas também àqueles que os gerenciam há cobrança de que adquiram um novo perfil como trabalhador, com conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes às necessidades organizacionais. Faz-se necessária a compreensão de dois conceitos que estão entrelaçados no contexto das transformações do serviço público, são eles: aprendizagem e competências. A aprendizagem pode ser compreendida como o meio, cujos resultados são as competências, sejam elas individuais, grupais ou organizacionais.

2.2 FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO SABER

Enquanto estiver vivo, o ser humano estará sempre aprendendo, porque aprender não é um fim, mas um meio. Apesar da existência de múltiplas interpretações, a aprendizagem é compreendida por vários autores como um processo do qual o conhecimento é o produto final. Antonacopoulou (2001) a considera como um processo transformacional dinâmico continuamente alargado e redefinido como resposta ao contexto onde ocorre. Mezirow (1991)

entende como sendo o processo de usar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova e revista sobre o sentido da experiência como um guia para ação.

O aprendizado pode ser interrompido ou estimulado por diversos aspectos. Aprender envolve superar resistências, pois representa um desafio e uma ameaça para os indivíduos e põe em perigo algumas ideias, valores, hábitos e crenças sobre o eu e sobre as outras pessoas, gerando um grau inevitável de desconforto ou dor mesmo (ANTONACOPOULOU, 2001).

Neste sentido, as primeiras abordagens sobre aprendizagem tem como elemento chave o indivíduo separado do contexto social. A **abordagem cognitiva** considera a forma como as pessoas pensam como o fundamento do processo de aprendizagem. De acordo com o **behaviorismo**, o produto da aprendizagem corresponde, necessariamente, a uma mudança de comportamento como resposta a um estímulo produzido no ambiente externo (JARVIS, 2006). Apesar de considerar a influencia do ambiente do qual faz parte o aprendiz, estas abordagens são criticadas e tidas como incompletas por desconsiderarem o contexto e por isolar o individuo do social, pois apesar da importância do pensamento, ele não pode ser considerado como exclusivo para a constituição do aprendizado.

O que há de comum em todas as abordagens é a noção de que a experiência concreta e imediata é o ponto de partida da aprendizagem. Experiências ricas podem significar oportunidade de crescimento profissional, quando o individuo extrai o máximo de lições possíveis destas experiências e encontram significado para elas (McCALL et al, 1988, KOLB, 1997). Devido à ênfase dada à experiência ou vivência, algumas abordagens do estudo da aprendizagem passaram a ser chamadas de **aprendizagem experiencial**, com expoentes como Kolb, Dewey e McGill, entre outros.

No caso do aprendiz adulto, o foco dado à experiência torna-se cada vez mais relevante, principalmente relacionada ao desenvolvimento profissional, pois podem causar impactos para a aprendizagem, tais como (KNOWLES et al, 2011):

- Criar uma gama de diferenças individuais;
- Fornecer recursos ricos para a aprendizagem;
- Criar preconceitos que podem inibir ou estimular a aprendizagem; e
- Fornecer subsídios para autoidentidade adulta.

Schon (2000) considera que toda experiência, seja ela agradável ou não, é cercada de surpresa, que vai além das expectativas humanas. Diante do inesperado, duas respostas são

possíveis: ignorar os sinais produzidos pela ação ou refletir sobre eles. O ser humano tem necessidade urgente de entender e ordenar o significado de suas experiências (MEZIROW, 1991). A palavra-chave para a compreensão da experiência é a reflexão. Refletir significa voltar atrás de uma experiência e ponderar com cuidado e persistência o seu significado para o *self* por meio do desenvolvimento de inferências (DAUDELIN, 1996).

A reflexão pode, então, ocorrer de duas formas: (a) após o término da ação, que seria reflexão sobre a ação, em um processo retrospectivo ou (b) durante a ação, compreendida como reflexão na ação, seja em um ato de interrupção ou sem parar o evento, que seria refletir no presente da ação.

O fundamento na reflexão sobre ou na ação levou a composição da abordagem da **aprendizagem em ação**. Reg Revans é considerado o principal expoente da aprendizagem em ação. Ele a definiu como um meio de desenvolvimento intelectual, emocional ou físico que exige que seus súditos, através do envolvimento responsável de algum problema real, complexo e estressante, alcancem a mudança e melhorem o seu comportamento observável, sobretudo, no campo do problema (O'NEIL e MARSICK, 2007). Este conceito engloba os aspectos intelectuais, emocionais e físicos, mas ignora o fato de que a ação acontece em um determinado ambiente, composto de características específicas e formado por pessoas e grupos diferentes.

Schon (2000), dentre outros autores, passou a considerar em seus estudos a ideia de que se aprende fazendo e isto em um determinado contexto composto por grupos de apoio, os quais prestam assistência no processo de reflexão. O aprendiz torna-se o protagonista daquilo que aprende. Esse conceito vai além do simples contexto das salas de aula e da leitura de livros. O aluno tem a oportunidade de vivenciar o que aprende e isto a partir da reflexão daquilo que vive.

Quando a reflexão implica em uma postura crítica, o aprendiz passa a contestar a validade dos pressupostos adquiridos em um aprendizado prévio. Assim, a reflexão crítica não está preocupada apenas com o *como* e sim no *porquê* das ações. Esta é a base do que Mezirow denomina de **Aprendizagem Transformadora**. O fator ou poder transformacional da aprendizagem pode mudar não apenas a forma como o indivíduo age em seu trabalho e vida particular, mas também a maneira como ele enxerga o mundo em que ele vive. A transformação acontece quando à experiência segue um processo de reflexão crítica (MEZIROW, 1991; TAYLOR, 1991; CRANTON, 2006). O Quadro 1 apresenta uma síntese das abordagens apresentadas e seu foco de análise:

Quadro 1 - Abordagens da Aprendizagem Humana

ABORDAGEM	ENFASE
Abordagem Cognitiva	Pensamento individual
Behaviorismo	Comportamento humano como resultado da aprendizagem
Aprendizagem experiencial	Experiência seguida de significados
Aprendizagem em ação	Aprender fazendo, na prática
Aprendizagem Transformadora	Questionamento de pressupostos, aquisição de nova visão de mundo

Fonte - Elaboração própria (2013)

Observa-se, com base na síntese mostrada no Quadro 1, que nenhuma das abordagens apresentadas considera os fatores sociais como elemento para construção do aprendizado. Apesar de ter como ênfase a prática, o foco da abordagem da aprendizagem em ação não está nas relações sociais e nem na construção do conhecimento de forma coletiva. Também é possível perceber que, apesar de se completarem, nenhuma abordagem sobre aprendizagem pode ser compreendida como completa no sentido de abranger todos os aspectos que envolvem o aprendizado. A complexidade do tema existe, sobretudo, pelo alinhamento que cria entre diversos fatores, como o biológico, psicológico e social na construção do conhecimento (ANTONACOPOULOU, 2001).

Considerando a multiplicidade de abordagens e a importância da aprendizagem para a continuidade das organizações e seu desenvolvimento, torna-se relevante compreender o sentido da aprendizagem organizacional, uma vez que o ambiente das organizações não pode ser considerado como um simples agrupamento de pessoas que aprendem isoladamente. Ao contrário, o contexto organizacional envolve aspectos relacionados não só ao indivíduo, mas também ao coletivo.

2.2.1 O contexto social da aprendizagem

A aprendizagem não acontece no vácuo, mas dentro de um contexto no qual os membros do conjunto podem se beneficiar da interação uns com os outros através do diálogo e da sinergia (McGILL; BROCKBANK, 2004). Quando este processo é estruturado, permite aos seus membros aprender, desenvolver e mudar. Neste sentido, McGill e Brockbank (2004) consideram que as ações de aprendizagem associam-se a aspectos tanto emocionais e cognitivos, quanto a aspectos sociais. Não se pode desconsiderar a integralidade que existe entre os indivíduos, pois o que eles aprendem reflete o contexto social onde o aprendizado aconteceu, e isso implica a aplicabilidade do que foi aprendido (SILVA, 2009).

O contexto da aprendizagem envolve emoções como medo, ansiedade, angústia e alegria. Existe uma linha tênue que divide aprendizagem reflexiva - impulsionada pela energia emocional e transformadora – e situações de estresse, elemento bloqueador da aprendizagem (McGILL; BROCKBANK, 2004). Antonacopoulou (2001) reitera que emoção e aprendizagem são aspectos fundamentais para o funcionamento individual e organizacional. Embora sejam duas temáticas distintas, estudadas separadamente, e de interesse frequente por parte dos pesquisadores organizacionais, a autora defende que elas são inter-relacionadas, interativas e interdependentes, percepção negligenciada por muitos estudiosos em gestão. Deste modo, as emoções influenciam o modo de ver e responder as situações sociais.

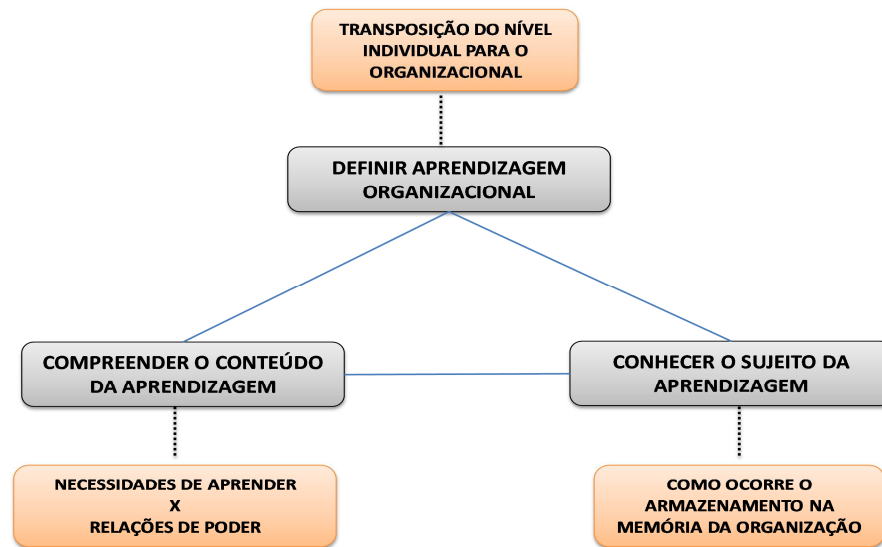
Mais do que isso, é possível a interação de emoções e sentimentos em determinado contexto de aprendizagem (McGILL; BROCKBANK, 2004). Assim, as emoções podem ser positivas e agradáveis ou negativas e desagradáveis, dependendo das interpretações dadas pelos indivíduos e testadas a partir de suas relações com outras pessoas (ANTONACOPOULOU, 2001). Isso significa que as emoções são adaptáveis de acordo com as circunstâncias e o ambiente onde ocorre.

Falar de contexto social implica, portanto, no envolvimento da coletividade das pessoas (SILVA, 2009), com suas características e emoções. No grupo, elas encontram uma identidade única e particular, formada pela união dela com os outros membros. Nesta perspectiva, Ruas (2005) compreende que o processo de aprendizagem individual tem impacto significativo no conceito e nas práticas de aprendizagem organizacional, pois esta tem origem a partir dos indivíduos. No entanto, as organizações não podem ser consideradas apenas como “coleções de indivíduos”, também não se pode ver aprendizagem organizacional unicamente com foco na aprendizagem individual, ainda que estejam relacionadas.

A partir desta concepção, cabe destacar a existência de uma socialização da aprendizagem individual para o coletivo (RUAS, 2005). Neste caso, há ainda ênfase na contribuição de cada pessoa no aprendizado do todo. A aprendizagem coletiva, porém, vai além do processo de aprendizagem em nível individual e de grupo, podendo ser até mesmo independente de cada indivíduo (ROMME; DILLEN, 1997 apud RUAS, 2005). A aprendizagem individual estaria ligada inicialmente à cognição e ao cérebro (NICOLINI, 2007), mas a aprendizagem do grupo é mais do que a soma do conhecimento de indivíduos isolados.

Considerando a complexidade existente já na dimensão da aprendizagem individual, Nicolini (2007) compreende que existem três desafios relativos à aprendizagem em nível de coletividade, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Desafios da aprendizagem em nível organizacional



Fonte - Elaboração própria com base em Nicolini (2007)

O primeiro desafio é definir o termo aprendizagem organizacional, uma vez que este envolve aspectos ainda mais complexos do que aqueles relacionados à aprendizagem de cada indivíduo visto separadamente. Dentre estes aspectos está à unidade que forma a organização como um todo ou de um grupo específico e da contextualização da aprendizagem, como pode ser visto a partir da afirmação do autor:

Quando acrescentamos ao vocábulo aprendizagem o adjetivo organizacional, tudo se complica. Um conceito já suficientemente amplo e não completamente compreendido (*source domain*) é lançado numa arena de debates multidisciplinar, onde será disputado por diversas disciplinas (*target domains*) que também tentam compreender o fenômeno organizacional. Tal combinação traz à tona considerações novas por conta da transposição do conceito de aprendizagem, usualmente ligado ao indivíduo, para o contexto organizacional (NICOLINI, 2007, p.75).

A resposta para tal complexidade apresentada por Nicolini (2007) está na compreensão de como a aprendizagem acontece coletivamente. Não apenas na organização de modo geral, mas também a partir dos grupos que a compõe. Para responder as questões envolvidas na temática, os estudos se dividem em duas visões: entender “a aprendizagem em termos de como a organização busca, processa e responde a informações quantitativas e qualitativas, colhidas interna e externamente” e uma segunda visão que busca compreender a aprendizagem organizacional por meio da interação social entre o indivíduo e seus colegas de trabalho (NICOLINI, 2007, p.75).

Além do desafio em definir aprendizagem organizacional, um segundo desafio levantado por Nicolini (2007) está em entender o conteúdo da aprendizagem e, neste sentido, ele engloba a existência das relações de poder nos processos de aprendizado. O que as pessoas e os grupos querem aprender está associado aos interesses do grupo ou mesmo a interesses pessoais. De acordo com McGill e Brockbank (2004), existe uma dimensão política na aprendizagem em ação, na medida em que representa o interpessoal e o conjunto. Para os autores, quando o grupo é ciente desta dimensão, apesar dos riscos e incertezas assumidos, se torna mais propenso ao aprendizado e aquisição de uma nova visão. Nicolini (2007) explica que:

Se a aprendizagem é construída por indivíduos e grupos, é razoável supor que o interesse de uns pode prevalecer sobre o interesse coletivo, influenciando o grupo sobre o que valeria a pena aprender, ainda mais quando relações de poder estão mediando o processo de interpretação das informações [...] Afinal, o aspecto político é inerente a qualquer processo social, e a aprendizagem via compreensão dos fatos sempre pode ser tendenciosa, no intuito de demonstrar as experiências dos indivíduos envolvidos de forma favorável (NICOLINI, 2007, p.76).

Desta forma, na medida em que existe um patamar de homogeneização no aprendizado dentro das organizações por meio da integração entre indivíduos e grupos em um sistema de inter-relação entre eles, também existe um grau de diferenciação e que contribui com sua complementaridade para a uma aprendizagem eficaz. No entanto, se vistos não só em seus aspectos positivos, tanto a integração quanto a diferenciação podem constituir barreira para que as pessoas e os grupos aprendam. Portanto, não há, em ambos – conflito e integração, garantia de que sejam uma fonte de aprendizado coletivo (CHILD; HEAVENS, 2001).

Bitencourt (2001) defende a importância de se compartilhar *insights*, conhecimentos, crenças e metas para que o coletivo prevaleça sobre o individual e a organização possa aprender e construir uma memória que favoreça aprendizados futuros. É neste momento, que a autora afirma haver uma transformação da aprendizagem individual em coletiva, onde o conhecimento individual é incorporado às práticas da organização. Le Boterf (2008) completa esta afirmação quando argui sobre a importância da cooperação, integração entre os membros e relação de uns com os outros como fatores preponderantes para o desempenho coletivo de uma equipe. Segundo ele, como um dos requisitos para o alcance de uma eficiência coletiva, os funcionários devem ser capazes, não apenas de manter um emprego, mas também de cooperar com os seus colegas.

Child e Heavens (2001) destacam a existência de grupos diferentes de especialistas dentro das organizações. Juntos, estes grupos podem contribuir para o

aprendizado organizacional. Mas, para que isto seja possível, eles devem estar motivados para oferecerem seus conhecimentos e também se reunirem entre si de modo que permitam e facilitem a existência de um conflito construtivo de ideias. Isto significa utilizar as diferentes opiniões com foco em um só objetivo e não em direção a interesses individuais que fragmentem o grupo.

Dentre os estudiosos da área de administração, Mary Parker Follet foi a primeira a analisar a motivação humana do ponto de vista individual e social. Por esta razão precedeu aos seus contemporâneos em termos de pensamentos sobre a administração e, mais precisamente, sobre os estudos das relações humanas. Seus estudos consideravam o princípio do grupo pelo qual entendia que a verdade do indivíduo é a verdade do grupo, contrariando a ideia de que o homem pensa e age de modo independente. Uma das marcas mais presentes da autora é o pensamento sobre o conflito construtivo. Ela defende a importância das divergências de opiniões, as quais são passíveis de solução através de quatro caminhos: (a) a submissão voluntária de um dos lados; (b) a vitória e dominação de um lado sobre o outro, onde o mais forte prevalecerá e garantirá que seus interesses sejam alcançados; (c) conciliação, ou seja, um acordo entre as partes, onde os dois lados podem ceder um pouco, chegando-se a um meio termo; e (d) integração dos objetivos ou interesses, solução considerada por Follett como a ideal à resposta ao conflito, porque implica encontrar uma solução comum ao problema (SILVA, 2005b).

Baseando-se na concepção da tradição do conflito, Gherardi e Nicolini (2001) acreditam que existem três maneiras de interpretar o tema aprendizagem organizacional:

- a) aprendizagem organizacional como a ideologia de grupos de poder particulares: neste caso, a base é a competição e a ideologia de poder pode estar mascarada;
- b) aprendizagem organizacional como uma política de mobilização de poder: o conhecimento é reconhecido como algo de valor e poder, que passa a ser compartilhado quando transmitido; e
- c) aprendizagem organizacional como uma tentativa de conciliar a tensão entre racionalidade substancial e formal: racionalidade substancial está relacionada ao aprendizado adquirido no trabalho, com a experiência, a ação e o comportamento e que não pode transformar-se automaticamente em regras, ou seja, em racionalidade formal. A aprendizagem pode surgir, inclusive, da desordem.

Além do desafio em se definir o termo aprendizagem organizacional dentro do contexto da coletividade e de compreender o conteúdo desta aprendizagem, o terceiro desafio

apresentado por Nicolini (2007) é conhecer quem é o sujeito da aprendizagem organizacional. Este é considerado o maior desafio pelo autor e implica em tentar responder a seguinte questão: “se o conhecimento fica armazenado no cérebro das pessoas, qual seria o sistema de armazenagem desse conhecimento nas organizações?” (NICOLINI, 2007, p. 77).

Wenger (1998) busca o entendimento da constituição de uma formação social de aprendizagem, sob uma perspectiva teórica e prática, partindo do pressuposto de que existem quatro premissas vinculadas à aprendizagem. A primeira delas é que somos seres sociais e esta é a concepção central da aprendizagem. A segunda estabelece o conhecimento como uma questão de competência. A terceira diz que conhecer é uma questão de participar em um processo de engajamento ativo com o mundo. Por fim, a quarta premissa é o “significado” como consequência da aprendizagem e resultante da capacidade de experimentar o mundo e envolver-se com ele.

Considerando a ênfase do questionamento de Nicolini sobre o sistema de armazenamento do conhecimento em nível de organização, como uma coletividade, e tomando como base a premissa de Wenger de que o centro da aprendizagem é que somos seres sociais, pode-se obter uma melhor compreensão a partir do argumento traçado por Gherardi e Nicolini (2001) ao escreverem sobre os fundamentos sociológicos da aprendizagem organizacional. As autoras apresentam a contribuição da abordagem construcionista para o estudo da aprendizagem organizacional a partir de dois conceitos: a participação e a refletividade.

Para Gherardi e Nicolini (2001) “o conceito de participação destaca o fato de que a aprendizagem não ocorre exclusiva ou principalmente na mente dos indivíduos, mas sim decorre da participação dos indivíduos em atividades sociais”. Neste sentido, aprendizagem organizacional significa aprender na organização, porque aprendizagem, organização e trabalho não são distintos quando inseridos em um contexto de prática. A refletividade está relacionada à participação, e é o que transforma experiência em conhecimento e dá origem a institucionalização destes conhecimentos dentro dos estudos de aprendizagem organizacional.

Tanto a ideia de participação e refletividade, bem como os conceitos já apresentados levam a compreensão de que o nível de aprendizagem individual e o nível de aprendizagem organizacional são interceptados pela aprendizagem que acontece no nível dos grupos ou equipes de trabalho. Assim, pode-se afirmar que o sujeito da aprendizagem organizacional, a princípio é o indivíduo, que, no entanto, aprende e compartilha conhecimentos dentro de um contexto coletivo. O conjunto destes grupos específicos forma a unidade organizacional, com sua identidade de aprendizagem.

Silva (2009) argumenta que não se pode negar a integridade dos indivíduos, mas é importante destacar que o que eles aprendem reflete o contexto social no qual aprenderam, e isso infere a aplicabilidade prática do que foi aprendido. Neste sentido, pode-se dizer que a aprendizagem é construída socialmente e está fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras (ANTONELO et al, 2011). Este é o ponto que fundamenta a constituição da **aprendizagem social**.

2.2.2 Aprendizagem Social: conceitos e característica

Segundo Elkjaer (2003), a teoria da aprendizagem individual se concentra nos processos mentais internos, no conhecimento que o indivíduo adquire, com foco unicamente nos aspectos epistemológicos, negligenciando a dimensão ontológica. Como consequência, analisa a aprendizagem do indivíduo separado do seu contexto. Para o autor, o contexto organizacional é um elemento fundamental para aprendizagem, socialização e desenvolvimento do aprendiz. Neste sentido, sobre a aprendizagem no âmbito organizacional, muitos autores concordam que aprender é um produto da interação entre as pessoas (ELKJAER, 2003; LE BOTERF, 2003; ANTONELLO, 2006)

O grande desafio é compreender o sentido da aprendizagem social para a aprendizagem organizacional. Para teoria da aprendizagem social, aprendizagem e desenvolvimento são processos que seguem juntos como participação dos processos sociais. Por esta razão, pode-se dizer que a teoria da aprendizagem social engloba tanto questões ontológicas (sobre a realidade que se vive) como epistemológicas (sobre o saber e sua aquisição). Considera tanto a existência humana e seu desenvolvimento, como o que as pessoas vem a conhecer sobre si e seu significado para o mundo (ELKJAER, 2003).

Existe a necessidade de se localizar a aprendizagem de forma contextualizada, situando-a, de acordo com as peculiaridades sociais, históricas, culturais e políticas, de maneira que esteja delimitada com o objetivo de não desassociar aprendizagem do lócus onde ela acontece (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012). Por esta razão, a aprendizagem social pode ser também chamada de aprendizagem situada. Segundo Gudolle, Antonello e Flach (2012), “em determinados momentos, situar significa localizar os pensamentos e as ações das pessoas no tempo e no espaço”. Desta maneira, o processo social, através do diálogo, determina a aprendizagem dos membros do grupo.

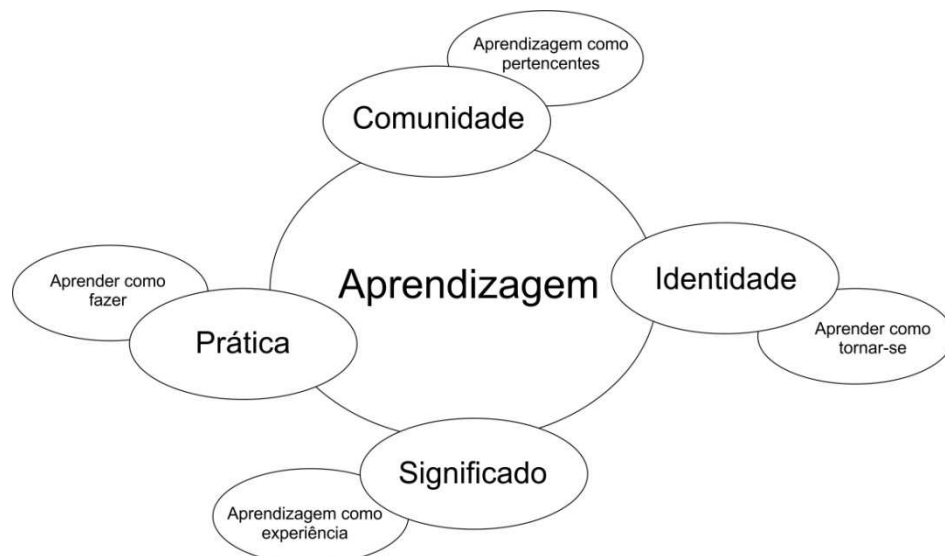
Pode-se dizer que a aprendizagem social se inicia pela imitação ou modelagem (JARVIS, 2006) e é provável que aconteça como resulta da reflexão da experiência

(ANTONELLO, 2006). Conforme explica Elkjaer (2003), a aprendizagem implica na aquisição de um “currículo situado”, relacionado às oportunidades existentes para os recém-chegados em seu encontro com uma comunidade dentro em uma organização específica.

A aprendizagem e a participação estão relacionadas a tornar-se membro da organização. O envolvimento do conhecimento dentro de um contexto de prática engloba o conceito de comunidades de prática e de legitimação periférica. No conceito de prática, considera-se que os sistemas da atividade humana são diferentes da dos animais, por três motivos que se pode destacar: (1) o uso de objetos manufaturados que intermediam as interações entre as pessoas; (2) as tradições, rituais e regras existentes nas interações entre indivíduo e comunidade; e (3) a divisão de trabalho que intermedeia a interação entre a comunidade e as ações dos seus membros (GHERARDI e NICOLINI, 2001). Aprender na organização, no entanto, segundo as autoras, não é apenas uma maneira de adquirir conhecimentos na prática, mas também uma maneira de mudar ou perpetuar esse conhecimento, para produzir e reproduzir a sociedade.

“A *interação social* é um componente crítico da aprendizagem situada; nela, os aprendizes ficam envolvidos em ‘*Comunidades de Prática*’, que portam certas convicções e definem comportamentos a serem adquiridos” (ANTONELLO,2006). Wenger (1998) afirma que todos nós pertencemos a várias comunidades de prática ao mesmo tempo, em casa, no trabalho e na escola. É nestas comunidades que o aprendizado se torna mais pessoalmente transformador. Nelas, é possível identificar quem são os seus membros, sem, necessariamente, haver uma lista explícita de critérios de classificação pré-estabelecidos. Neste contexto, podem-se destacar quatro componentes necessários para caracterizar a participação social dos membros (WENGER, 1998, p.5), conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2 - Componentes da participação social.



Fonte - Wenger (1998, p.5)

- a) Significado: “uma maneira de falar sobre a nossa capacidade (mudança) - individual e coletivamente - a nossa experiência de vida e do mundo como significativo”;
- b) Prática: “uma maneira de falar sobre os recursos históricos e sociais compartilhados, estruturas e perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo em ação”;
- c) Comunidade: “uma maneira de falar sobre as configurações sociais em que as nossas empresas são definidas como vale a pena perseguir e a nossa participação é reconhecida como competência”; e
- d) Identidade: “uma maneira de falar sobre como o aprendizado muda quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto das nossas comunidades”.

Nicolini (2007) afirma que a aprendizagem é fruto da interação e não apenas algo que acontece na mente dos indivíduos. É guiada pelo que as pessoas são, acreditam e fazem. Assim, os padrões de comportamento estão dentro de uma cultura organizacional vigente e são aprendidos pelos novatos por meio de um processo de socialização. Esta percepção leva a definição da chamada participação periférica legítima. Por isto, entende-se que os novatos precisam absorver a identidade sócio-cultural do grupo ou organização para que possam ter sua participação aceita socialmente. De acordo com Child & Heavens (2001, p. 309), “uma nova organização terá uma estrutura social idiossincrática e forma que tendem a suportar através de um processo de institucionalização. Esta institucionalização, ou inserção social, tem sua dinâmica própria, mesmo que seja uma de autoperpetuação”.

De forma objetiva, Lave e Wenger (1991) compreendem participação periférica legítima como o processo no qual os recém-chegados se tornam participantes de uma comunidade de prática. Desta forma, o significado da aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo se torna um participante pleno dentro do contexto social e cultural da comunidade na execução de suas práticas. O termo *periférica* indica que a participação está localizada nas áreas da comunidade e não no centro dela. O sentido de periférica implica, portanto, que há um caminho através do qual o novo aprendiz deve seguir para ser legitimado dentro da

comunidade (SILVA, 2009). “Além disso, perifericidade legítima é uma noção complexa, implicando nas estruturas sociais que envolvem relações de poder” (LAVE; WENGER, 1991, p; 36).

Na medida em que se torna participante, o indivíduo pode compartilhar suas experiências e competências com o grupo, ao mesmo tempo em que novas competências são adquiridas. Pelo engajamento, é possível que competências comuns a todos sejam construídas. A seção a seguir trata da lógica das competências, sendo o foco dirigido para a coletividade.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

Até o fim da idade média, a palavra competência estava associada à linguagem jurídica, indicando a faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões (BRANDÃO, 2005). Ou seja, no jargão jurídico, competência significava atribuição, alçada, aptidão. Este sentido foi ampliado a partir dos escritos de McClelland (1973), em seu artigo intitulado *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"* (Testando por competência e não por “inteligência”), considerado um dos pioneiros no movimento da gestão por competências. No artigo, o autor questiona a validade dos testes de inteligência e sistemas de notas realizados nas escolas como preditores do comportamento dos alunos no futuro. Considera que estes testes não possuem o poder de prever as reais competências dos futuros profissionais, nem se terão um bom desempenho ou uma vida profissional de sucesso e que boas notas escolares não garantem uma carreira bem sucedida.

Sob esta perspectiva, McClelland (1973) sugere uma abordagem alternativa para os tradicionais testes de inteligência e apresenta o que ele chamaria de um teste de competência, composto tanto da teoria quanto da prática, considerando a possibilidade da mudança no indivíduo por meio de experiências, não demonstrando apenas resultados profissionais, mas também aspectos sociais, como liderança e habilidade interpessoal. Assim, McClelland (1973) desenvolveu um novo sistema para avaliar se alguém pode ou não obter sucesso em determinada atividade a partir das competências que possui.

A partir dos trabalhos de McClelland (1973), a ênfase no estudo sobre gestão de competências passou a receber atenção na área acadêmica e profissional. Historicamente, assim como a maior parte das concepções relacionadas aos recursos humanos, a noção de competência aplicada ao contexto das organizações tem sua gênese e desenvolvimento no setor privado, onde a gestão de pessoas tem por objetivo principal assegurar melhor competitividade no meio concorrencial (HONDEGHEM, HORTON e SCHEEPERS, 2006).

No final da década de 1980, as universidades americanas da área de administração demonstraram que as organizações com lucros garantidos, expansão de mercado e perspectiva de futuro eram aquelas que haviam “aprendido a aprender”, a fim de assegurar sua posição em um mercado volátil por meio da gestão de competências essenciais e da gestão do conhecimento (BRITO, 2005).

Dentro da lógica da hegemonia capitalista, competência pode ser percebida como uma forma de credenciar o profissional ao exercício da sua função (BRANDÃO, 2005) com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais. Esta definição traduz a ideia de que as capacidades do indivíduo possam levar a um determinado desempenho na execução de suas atividades. No âmbito das organizações, esta é uma ótica mais funcionalista de compreensão de competências, associada ao cargo ocupado e ao exercício de um conjunto de tarefas.

De acordo com Brito (2005), algumas questões precisam ser discutidas com relação ao novo modelo, como a perda de direitos ao longo da história, salário, jornada de trabalho excessiva, qualidade de vida, desemprego, entre outras. Para a autora, a temática é sedutora, mas seus fundamentos estão a serviço de um modo de produção e sociabilidade – o sistema capitalista. Questiona, então, se algum dia será possível ressignificar os conteúdos do novo modelo de gestão de pessoas em favor do conjunto da sociedade e da classe trabalhadora e construir um aprendizado que favoreça aos interesses sociais.

O surgimento da noção de competência, portanto, tem início com base nos princípios da lógica privada e capitalista. Porém, a compreensão do termo, ao longo da sua aplicação no âmbito organizacional, gerou diferentes entendimentos sobre o seu significado. O debate conceitual da competência e de sua gestão torna-se pertinente, na medida em que permite compreender os vários posicionamentos em relação ao assunto e sua atual aplicabilidade no setor público.

2.3.1 Conceito de competência

O conceito de competências pode ser representado por duas linhas de pensamento, uma mais funcional e outra social. A linha mais funcionalista admite que competência é o conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes, conhecido como CHA, sob uma perspectiva mais instrumental (DUTRA et al, 2000; BRANDÃO, 2005; BARBOSA, 2003). O enfoque mais social amplia o conceito para o contexto coletivo e do ambiente social, onde os autores participam e interagem na prática de suas competências conjuntas (RAMOS, 2005; ZARIFIAN, 2008; LE BOTERF, 2006).

A. *Perspectiva funcional*

A noção de competências tem sido dirigida mais no sentido da ação, ou seja, da inteligência prática, numa visão behaviorista, onde o comportamento se confunde com o domínio do conhecimento (RAMOS, 2005). Corresponde a compreensão funcionalista. Nesta, o conceito de competência envolve aspectos como carreira profissional x achatamento da estrutura organizacional; desempenho x desenvolvimento x potencial; equidade salarial; dimensionamento de quadro, entre outros (DUTRA et al, 2000). Pode ser pensado tradicionalmente, e sob a perspectiva americana, como o conjunto formado por conhecimentos, habilidades e atitudes em torno de um determinado desempenho ou resultado esperado (BRANDÃO, 2005; BARBOSA, 2003).

Segundo Bruno-Faria e Brandão (2003), com o advento da Administração Científica e a preocupação das empresas em aperfeiçoar seus empregados, competência era referida, sob um enfoque operacional de trabalho, apenas como um conjunto de habilidades e conhecimentos. No entanto:

em razão das pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento de seus empregados, não só conhecimentos e habilidades, mas também aspectos sociais e atitudinais. (BRUNO-FARIA e BRANDÃO, 2003 p. 36).

Brandão (2005) conceitua cada um dos elementos componentes da competência. Segundo este modelo conceitual, conhecimento implica em “conjuntos de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema preexistente, causando impacto sobre seu julgamento ou comportamento” (p.17), corresponde ao **saber** em nível conceitual. Habilidade significa **saber fazer** algo. Está ligada a prática do saber e pode ser classificada como intelectuais – ligadas a processos mentais – e motoras - relacionadas à coordenação neuromuscular. Por fim, a atitude refere-se ao **querer fazer**. Trata-se da predisposição em realizar uma ação específica. Está relacionada a valores, a características pessoais, a sentimentos, emoções e aceitação ou mesmo a rejeição a outras pessoas, a objetos ou a situações.

Nesta concepção, as pessoas são competentes do ponto de vista cognitivo e também emocional. Assim, o indivíduo pode ser competente em uma atividade e em outra não e possuir diferentes dimensões de desempenho no seu trabalho. Este conjunto considera as

condições do trabalho e a cultura organizacional, que refletem as crenças ou convicções, atitudes e aspirações predominantes (SANTOS, 2001).

Apesar da ampliação do conceito, com a incorporação das questões relativas ao emocional e social, no movimento das competências, ainda, considera-se muito a questão da validade e da confiabilidade do indivíduo, responsabilizando-o pela execução de um trabalho eficaz. No entanto, este pensamento tem sido bastante questionado por expressar uma visão técnica e positivista e, por isso, é muitas vezes rejeitado no campo das ciências sociais (BURGOYNE, 1993).

A linha tradicional do conceito de competências ainda é balizada no pensamento *taylorista-fordista* e sob esta concepção é que se fundamenta a literatura acadêmica sobre o tema, assim como a prática administrativa (FLEURY & FLEURY, 2001). Neste sentido, o indivíduo precisa qualificar-se segundo a sua função e as exigências do cargo, seguindo uma lista pré-definida de tarefas, do mesmo modo como pregava Taylor em seus princípios de Administração Científica. Assim, segundo Ramos (2002, p.401) “a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental”.

B. Perspectiva Social

De acordo com Ramos (2005), os conhecimentos tem um sentido de “*saberes teóricos e práticos*” e concorda que as habilidades correspondem a um “*saber fazer*”. Mas, a estes conceitos a autora ressalta a importância dos valores para as relações de trabalho atuais e que estão relacionados ao “*saber ser*” em um contexto formado por elementos culturais e pessoais. A autora entende que:

Quanto à dimensão social, há que se considerar o contraponto com a característica individual da competência. A primeira valoriza as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, ampliando seu caráter político. Ao contrário, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações (RAMOS, 2002, p. 406).

Porém, segundo Santos (2001), na descrição de um cargo, a determinação das competências inseridas neste cargo, responde a questões, não apenas sobre “o que fazer?” ou “como fazer?”, mas também “por que fazer?”. Significa que não basta ter o conhecimento do que deve ser feito ou a habilidade para fazê-lo, uma vez que é necessário ter disposição e motivação para fazer. Isto implica a existência de fatores não apenas técnicos, mas pessoais e

sociais que podem melhorar ou inibir o desempenho. Portanto, no enfoque dado por Santos (2001) a competência relaciona-se tanto ao indivíduo quanto ao contexto. Segundo o autor, as competências são características subjacentes às pessoas, cujo desempenho no trabalho está contextualizado a uma cultura organizacional. Entende-se por esta afirmação que o desempenho não é responsabilidade apenas das pessoas individualmente, mas da organização como um todo, ambiente onde elas estão inseridas.

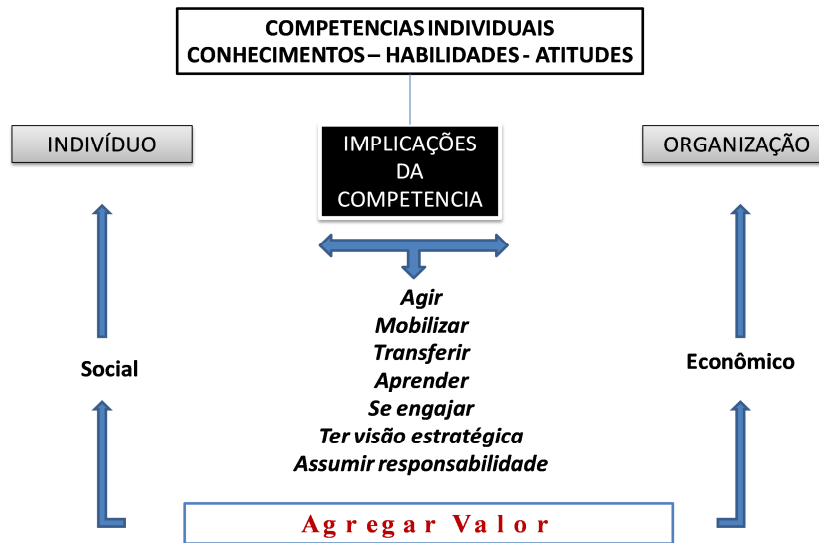
Contrariando a direção conceitual prescritiva, Le Boterf (2006) afirma que avaliar se um profissional é competente é avaliar a prática a que ele recorre para interpretar as prescrições de um trabalho. Assim, uma prática não corresponde, ponto por ponto, a uma prescrição, pois dessa forma, esta reduzir-se-ia a uma simples execução de orientações e de normas. Segundo o autor, os procedimentos, mesmo necessários, mas em excesso, podem tornar-se contra-produtivos.

Le Boterf (2006) considera ainda que o reconhecimento de competências leva a um conjunto de vantagens profissionais para o indivíduo, como classificação, remuneração, construção de percursos profissionais, posição e negociação no mercado de trabalho, valorização social, entre outra. Porém, por traz desta multiplicidade de vantagens, o que existe é a busca por um certificado de confiança profissional. Esta visão revela a clara competitividade e ameaça de exclusão do contexto onde operam os profissionais hoje.

É sob o enfoque da adaptação do homem ao contexto que Sennett (1999) argumenta sobre a existência de uma possível corrosão do caráter, manifesto como uma forma de se proteger da exclusão, adaptando seu comportamento à lógica do sistema vigente, seja na ação profissional ou na vida pessoal e em família. Mesmo o exercício da competência pode levar a uma situação de conforto ou desconforto. Diante da harmonia entre amadurecimento profissional e ascensão a níveis complexos, há a tendência de um sentimento de bem-estar, fluência e efetividade na tomada de decisão, enquanto que a desarmonia pode desencadear em sentimentos de ansiedade, medo e perplexidade e, de outro, sensação de aborrecimento, frustração e ansiedade (DUTRA et al, 2000).

Fugindo um pouco da concepção capitalista que causa no homem o sentimento de não pertencimento, ou pertencimento ameaçado pela concorrência, concebe-se que, para a organização, as competências devem agregar valor econômico e, para o indivíduo, valor social (FLEURY; FLEURY, 2001). Neste sentido, Fleury e Fleury (2001) definem competência como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3- Competências como fonte de valor econômico e social



Fonte - Adaptado de Fleury e Fleury (2001)

De modo geral, o conceito de competência está associado a saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Quanto ao entendimento de competência-chave pode-se dizer que está associada a um trabalho específico para diferenciar as competências essenciais dos indivíduos (as que possuem e as que têm necessidade) daquelas de menor importância (HONDEGHEM; HORTON; SCHEEPERS, 2006) para que possam atuar no contexto do trabalho.

Ao contrário do setor privado, o serviço público tem um foco maior no social, sendo que tanto no que diz respeito ao alcance dos objetivos, a finalidade estará sempre voltada para o interesse coletivo. Portanto, a maneira de gerenciar competências será diferente para ambos os setores. De acordo com Hondeghe, Horton e Scheepers (2006), no serviço público, a concorrência acontece relacionada aos processos de recrutamento, retenção de talentos, acesso aos recursos, fechamento de contratos no mercado e busca de resultados. Esta concorrência é um dos prováveis motivos porque o setor público tem despertado o interesse pela gestão por competências.

De acordo com Barbosa (2003, p. 287), “com o modelo de competência, o indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa”. Esta afirmação está mais associada à realidade do setor privado, cujos salários

são variáveis de acordo com a produtividade. No contexto do serviço público, o vencimento é fixado por lei e está relacionado ao cargo ocupado pelo servidor. No entanto, transformações vêm ocorrendo no sentido de atrelar a melhoria dos ganhos financeiros ao mérito, isto a partir de programas de avaliação de desempenho.

Tirado o foco da lucratividade, próprio das empresas privadas, a gestão por competências na esfera pública perpassa a lógica do conhecer a realidade da organização e buscar melhorias de gestão que levem ao alcance dos objetivos organizacionais – que em princípio devem estar associados ao atendimento das necessidades sociais. O mapeamento de competências serve, então, como um ponto de partida para a Gestão por Competências.

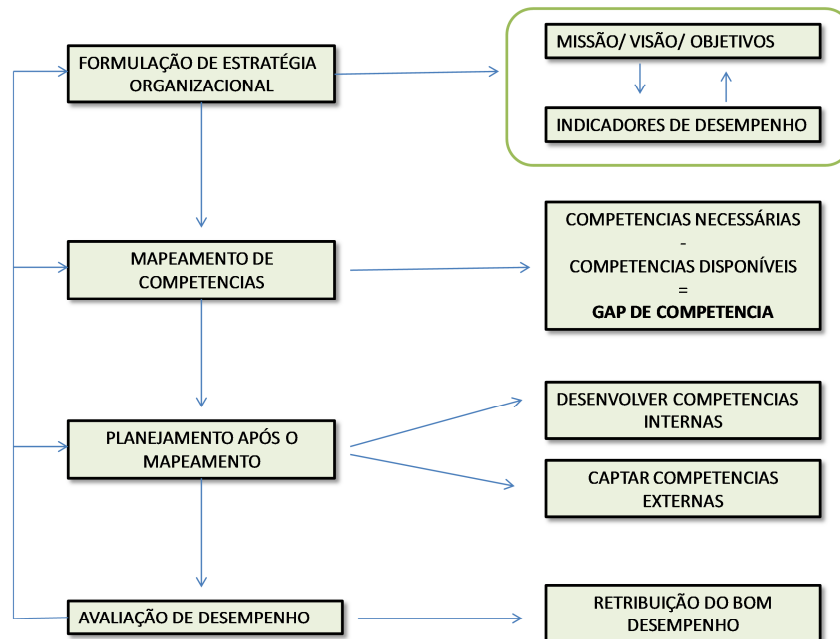
2.3.2 Gestão e mapeamento de competências

O Sistema de Gestão por Competências surge como alternativa real aos métodos tradicionais de se estruturarem as ações de recursos humanos e como uma tentativa de ajuste a partir de modelos que proporcionem ganhos organizacionais e, ao mesmo tempo, recompensem os indivíduos (DUTRA et all, 2000; BARBOSA, 2003). Por esta razão, na gestão por competências deve-se ter clara a visão e missão da organização, porque a partir da missão é que se definem as competências fundamentais da organização ou o *core competences*, que é o conjunto de competências essenciais (SANTOS, 2001).

O domínio de certos recursos é determinante para o desempenho das pessoas e da organização, propondo-se a gerenciar a lacuna de competências, também entendida como *gap* de competências, isto no sentido de reduzir a discrepância entre as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais e àquelas existentes na organização (BRANDÃO e BAHRY, 2005).

A identificação dos *gap's* está condicionada a realização de um mapeamento de competências. De acordo com Brandão e Behry (2005), para realização desse mapeamento, a organização pode fazer uso de diversos métodos e técnicas de pesquisa social, que auxiliam na realização de um diagnóstico, permitindo não apenas a identificação da lacuna de competências, mas também o planejamento de ações voltadas, inclusive, para o desenvolvimento profissional das pessoas, conforme etapas apresentadas na Figura 4.

Figura 4 - Desenvolvimento de competências



Fonte - Brandão e Behry (2005) com adaptações

Hondeghem, Horton e Scheepers (2001) entendem que a “gestão por competências considera o indivíduo como recurso primordial no seio da organização e como fonte de seu sucesso ou fracasso”. Brandão (2005) compreende que uma competência profissional resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos. Le Boterf (2008) propõe, no entanto, uma mudança radical a ideia de competências apenas como uma soma dos recursos, mas sim que seja compreendida como um processo. Para ele, ter recursos é uma condição necessária para que se possa agir com competência e ser competente é ter a capacidade de agir com sucesso em uma determinada situação de trabalho.

Brandão e Behry (2005) afirmam que, aplicado ao setor público, o mapeamento de competências pode nortear, entre outros, o planejamento de carreiras e o desenvolvimento de competências dos servidores públicos, de modo que traga melhorias na qualidade dos serviços prestados a sociedade. Os autores recomendam evitar listas genéricas de competências desprovidas de contexto ou desalinhadas das estratégias organizacionais, pois cada organização possui sua própria realidade e sua necessidade particular de um conjunto específico de competências.

2.3.3 Competências em diferentes níveis

No conceito de competências, o tripé formado pelos conhecimentos, habilidades e atitudes, a princípio, está relacionado ao plano individual das competências. No entanto, ainda que o movimento de competências considere a existência de competências individuais, pode ser melhor descrito como um conjunto de crenças e de práticas sobre como educação, treinamento e desenvolvimento pode e deve ser organizado em um contexto profissional e de trabalho, com ênfase para a definição e realização de propósitos (BURGOYNE,1993). Significa que, mesmo considerando a individualidade na construção de competências, esta acontece em um contexto, que pode ser o ambiente de trabalho, onde existe a participação de outros integrantes da organização. De acordo com Fleury e Fleury (2001, p. 187):

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

A afirmação de Fleury e Fleury (2001) estabelece que a prática da competência ocorre, necessariamente, em um determinado contexto e não por indivíduos separados de seu ambiente social. Portanto, “não existe uma competência sem referência a um contexto no qual ela se materializa” (MACHADO, 2002 p. 143). Este entendimento leva a compreensão de um nível mais complexo de competência que existe no plano coletivo. O plano coletivo da competência constitui mais do que o agrupamento dos conhecimentos individuais, pois surge da sinergia entre os membros do grupo (ZARIFIAN, 2008; LE BOTERF, 2003).

Desta maneira, competência pode ser compreendida em dois planos: o **individual**, cuja noção tem sido bastante explorada, tanto no campo acadêmico, quanto no empírico e o **coletivo**, encontrado no nível organizacional e no nível funcional, estando associado tanto as atividades da organização como um todo, quanto à de suas áreas ou funções específicas (RUAS, 2005). Brandão (2006) classifica de outra forma. Para ele as competências podem ser profissionais ou humanas, que são aquelas relacionadas ao indivíduo ou ao grupo, e organizacionais, ou seja, da organização como um todo ou de uma unidade produtiva, sendo que as primeiras (humanas) originam e sustentam as últimas (institucionais) porque levam ao alcance dos objetivos organizacionais.

Com base no pensamento de Ruas (2005) associado ao de Brandão (2006) pode-se inferir que as competências, no âmbito das organizações, existem em três níveis:

- individual – refere-se ao conjunto de competências do indivíduo em particular;
- coletivo – engloba as competências funcionais, dos grupos ou equipes que formam a organização. Origina-se da sinergia do grupo e da incorporação das competências individuais; e
- organizacional – envolve as competências da organização como um todo. São desenvolvidas a partir das competências funcionais.

De acordo com Zarifian (2008), é a organização que permite unir competência individual a coletiva. Para explicar a afirmação, ele apresenta duas pistas: a primeira pista refere-se ao fato de que para compor as suas competências individuais, a pessoa se vale de diversas fontes existentes na organização. O percurso educativo, neste sentido, está atrelado ao percurso profissional, composto de uma multiplicidade de conhecimentos, especialidades e experiências. É resultado da troca de saberes e conexões entre atividades diferentes. A segunda pista diz que a competência coletiva surge como resultado das interações sociais no seio do grupo, por isso significa mais do que a soma de competências individuais.

O desdobramento das competências organizacionais no espaço intermediário resulta no conhecimento das competências de grupo, sendo estas uma classe intermediária entre o nível individual e o organizacional. Assim, as competências coletivas parecem ser uma das instâncias mais adequadas para análise e compreensão das competências em nível organizacional (RUAS, 2005).

2.3.4 Competências coletivas

A competência coletiva pode ser compreendida como um elo chave na gestão por competências, primeiramente devido ao funcionamento coletivo das organizações e depois pela busca das empresas em identificar suas competências essenciais (RETOUR; KROHMER, 2011). A princípio, nas áreas de psicologia, psicossociologia e ergonomia, o conceito de competência coletiva estava associado a fenômenos sociocognitivos da coletividade do trabalho, em especial dos grupos e equipes. Já para ciência da administração, o conceito de competência coletiva desenvolveu-se na década de 1990, com maior expansão a partir do ano 2000, tendo sua concepção associada à aprendizagem coletiva na ação (MICHAUX, 2011).

Michaux (2011) aborda a questão da rotina organizacional como algo independente das competências individuais, porém dotadas de um fator cognitivo e um fator cooperativo, baseadas em um conhecimento preciso do trabalho a ser realizado em um contexto coletivo específico, do qual outras pessoas fazem parte em um processo de interação. Para ele, essas rotinas são memorizadas pelos coletivos e construídas ao longo da atividade cotidiana por meio de seleção de modelos eficazes. Assim, a rotina coletiva impõe limites, ou dão uma “trégua” (como expressa o autor) a divergências de visão, aos conflitos e as estratégias individuais das pessoas da organização. Compreende-se, então, que a rotina é derivada da aprendizagem coletiva, oriunda do compartilhamento e interação entre os membros da organização. “Por isso, a apropriação (ou mesmo, a imitação) de uma competência organizacional específica exigiria a reprodução desse processo de aprendizagem” (MICHAX, 2011, p.8).

Retour e Krohmer (2011) em seu artigo intitulado “A competência coletiva: uma relação-chave na gestão das competências”, apresentam a percepção de onze autores quanto ao conceito de competências coletivas. Os conceitos são diferentes, porém, complementares. De cada colocação apresentada, pode-se extrair as seguintes características da competência coletiva, como apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2- Características da Competência Coletiva segundo alguns autores

Características da Competência Coletiva	Autor
Não elimina, mas supõe competências individuais complementares	Montmollin, 1984
Está relacionada a um código genético de uma equipe	Nordhaug, 1996
Percurso cooperativo	Wittorski, 1997
Possui um componente indefinível, que é próprio ao grupo	Dejoux, 1998
É mais do que um desdobramento de regras organizacionais	Dubois e Retour, 1999
Não é a soma de competências individuais, mas uma construção sinérgica	Pemartin, 1999
Tem como finalidade atingir um objetivo comum	Dupuich-Rabasse, 2000
Está envolvido em um processo de produção em ação	Guilhon e Trépo, 2000
Combina recursos endógenos e exógenos de cada membro da equipe	Amherdt et al, 2000
Capacita a enfrentar situações que não poderiam ser assumidas por indivíduos isolados	Bataille, 2001
Relaciona-se com saberes e saberes-fazer tácitos	Michaux, 2003

Fonte - Adaptado de Retour e Krohmer (2011)

Após analisarem diversos conceitos de competência coletiva, Retour e Krohmer (2011) concluem que as definições estão marcadas, implícita e explicitamente, de vários

atributos de competências. Conforme descritos no Quadro 3, os autores apresentam quatro destes atributos:

Quadro 3 - Atributos das Competências Coletivas.

Atributos da Competência Coletiva	DESCRIÇÃO
Referencial Comum	A partir do compartilhamento das competências e dos esforços dos membros surge uma representação única e própria do grupo. Tem relação com o compromisso (DE TERSSAC; CHAUBAUD, 1990) dos membros e as informações detidas pelo grupo. É resultante do confronto das representações de cada membro.
Linguagem Compartilhada	Corresponde a um vocabulário particular da equipe que permite gerar uma identidade própria e distinta de outros grupos. Devido a linguagem compartilhada os membros conseguem se comunicar utilizando “meias palavras”
Memória Coletiva	Baseado em Girod (1995), os autores classificam a memória do grupo em: memória declarativa coletiva não centralizada (surge de um novo saber por meio da interação), procedural coletiva não centralizada (surge do confronto do saber-fazer entre membros) e memória coletiva de julgamento (origina-se do confronto de memórias de julgamento individuais. Assim, diante de um problema, os membros comparam seus julgamentos para chegar a uma solução comum).
Engajamento Subjetivo	Tem relação com a cooperação entre os membros na resolução de problemas e a capacidade de se organizarem de modo que o coletivo se torne capaz de enfrentar situações de incertezas. Os indivíduos tornam-se responsáveis por suas iniciativas.

Fonte - Adaptado de Retour e Krohmer (2011).

Após descrever os principais atributos da competência coletiva, Retour e Krohmer (2011) especificam a existência de dois tipos de fatores que permitem o desenvolvimento das competências coletivas: o individual (elementos próprio das pessoas) e os organizacionais (elementos pertencentes à organização), conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Fatores individuais e organizacionais no desenvolvimento de Competência Coletiva.

FATORES INDIVIDUAIS	
O capital das competências individuais	O desenvolvimento das competências coletivas também está relacionado ao conjunto de competências individuais. Quanto maior o potencial destas, maior a possibilidade de criação de Competência Coletiva.
As interações afetivas	Possibilita maior disposição em realizar o trabalho em equipe e possibilita a constituição de uma comunidade. A compreensão de sua importância, não anula a ideia de possíveis ganhos a partir das divergências e conflitos no grupo.
As relações informais	Com o tempo, as interações informais levam ao desenvolvimento de competências, advindas do compartilhamento cotidiano e da rotina de trabalho.
A cooperação	A cooperação, e não apenas a comunicação, leva a expansão do desenvolvimento das competências coletivas. Vai além de uma simples coordenação, pois refere-se a reciprocidade, acordos sólidos, a identidade dos objetivos, ao sentido das ações e a convergência das motivações.
FATORES ORGANIZACIONAIS	

A composição das equipes	Refere-se a formação dos coletivos de trabalho, na busca pela “combinação mais harmoniosa dos talentos, reunindo perfis e experiências variadas, compatíveis com a personalidade de cada um” (p. 52)
As interações formais	É a constituição deliberada de unidades ou estruturas formais de trabalho, formada por profissionais e que permitem o desenvolvimento de CC.
O estilo de administração	O estilo de gestão pode estimular ou criar barreiras à contribuição entre um grupo e outros grupos (interno ou externo à organização), de modo a aumentar ou não o capital de CC, a partir deste compartilhamento.
Fatores relacionados a Gestão de RH	A gestão de Recursos Humanos tem participação no desenvolvimento das competências no momento de recrutamento de talentos, nos procedimentos de avaliação de desempenho, ao desenvolver as bases de cálculo da remuneração dos trabalhadores e, especificamente, na elaboração de ações de formação ou capacitação.

Fonte - Adaptado de Retour e Krohmer (2011)

Com base no quadro apresentado, as fontes de criação de uma competência coletiva são derivadas de fatores humanos e organizacionais. Ao enfatizar os fatores humanos considera-se que as competências coletivas dependem da constituição das competências de cada pessoa, do prazer que possuem em trabalhar com outros membros, das relações informais no dia-a-dia do trabalho e da disposição em cooperar. Quanto aos fatores organizacionais, ressalta-se no desenvolvimento das competências coletivas a importância da formação adequada das equipes de trabalho, das interações e instalações de estruturas formais que favoreçam a dinâmica do trabalho em grupo, do modelo de gestão adotado e, por fim, da atuação dos gestores de recursos humanos, quanto ao recrutamento e desenvolvimento de pessoas na organização.

Child e Heavens (2001) argumentam que, a menos que as organizações sejam muito pequenas, elas desenvolvem seus grupos especializados, departamentos e subunidades que possuem seu próprio conjunto de competências. Esses grupos expressam seus valores e conhecimentos por meio de códigos particulares. A partir destes códigos e linguagem, os membros encontram um reflexo da identidade social do grupo do qual fazem parte. Os autores aconselham que uma organização deve recorrer ao conhecimento especializado e a inter-relação entre os diferentes grupos a fim de obter contribuições substantivas e *insights* necessários para a aprendizagem. De modo que esta argumentação faz alusão à possibilidade de competências contribuírem no processo de aprendizado, além da concepção de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento de competências.

2.4 DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COLETIVAS À LUZ DA APRENDIZAGEM SOCIAL

Antonello (2006) entende que, para definir o que constitui uma competência, é preciso observar como elas se desenvolvem, considerando os seguintes aspectos: ligação entre competência e ação, contextualidade, elementos constitutivos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes), adição de valor por meio da competência, interação entre os indivíduos e práticas de trabalho. Para autora “trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas” (p. 209).

Aqui, a ênfase dada a aprendizagem passa da perspectiva individual - onde o indivíduo aprende e influencia o grupo e onde “o papel do coletivo é descrito principalmente no sentido de fomentar condições para a aprendizagem de capacidades do indivíduo” (ANTONELLO, 2011) - para a perspectiva social, onde o aprendizado acontece em conjunto.

No campo das organizações, a aprendizagem se fundamenta na aquisição, conversão e criação de conhecimentos que visam facilitar a consecução dos objetivos organizacionais (CHILD e RODRIGUES, 2003). O conhecimento pode ser tácito ou formal e é gerado a partir do desenvolvimento de novas ideias, disponibilizadas por meio de fontes internas e externas (RAELIN, 1991).

A aprendizagem - e não apenas o conhecimento - tem sido considerada a chave da sustentabilidade organizacional no mercado. Isto porque o saber torna-se rapidamente obsoleto diante das mudanças que ocorrem externa e internamente às organizações. Nesta percepção as organizações precisam não apenas unir os conhecimentos individuais dos seus membros, mas promover mecanismos de aprendizagem coletiva para obterem melhor desempenho advindo da sinergia dos grupos.

Betencourt (2001), em um estudo realizado sobre a contribuição da aprendizagem no desenvolvimento de competências, argumenta que, nas organizações a aprendizagem se refere ao “como” o aprendizado acontece, em seus processos de construção e utilização do conhecimento. A autora destaca que alguns conceitos devem estar associados à aprendizagem nas organizações, são eles:

- a) **Processo** – indicando continuidade.
- b) **Transformação** – mudança de atitude.
- c) **Grupo** – ênfase no coletivo.
- d) **Criação e reflexão** - ótica da inovação e da conscientização e;
- e) **Ação** - apropriação e disseminação do conhecimento, a partir de uma visão pragmática.

A estes, Antonello (2005) acrescenta dois conceitos: (f) a situação, considerando que a aprendizagem sempre ocorre em função da atividade, do contexto onde está situada e (g) a cultura, pela construção de significados, como uma forma compartilhada de dar sentido a experiências. Aprender também pode envolver situações formais e informais (JARVIS, 2006) e ocorrer de forma intencional e deliberada ou acidental (MEZIRROW, 1991).

Sadler (2001) expressa que as organizações precisam aprender a construir e manter a coesão interna, como construir e manter relacionamentos com parceiros externos, e não menos importante, sendo a melhor forma de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem. Referente as organizações, Sadler (2001) ressalta que o processo de aprendizagem é composto pelos seguintes elementos:

- **Entradas.** São entradas com origem interna ou externa. Incluem cenários, desenhos, resultados de pesquisas, levantamentos de funcionários e clientes, mecanismos de feedback, benchmarking etc;
- **Processamento de insumos.** Corresponde ao ato de processar entradas e filtrá-los, a fim de aceitar ou rejeitar os resultados gerados, que servirão de base para tomadas de decisões futuras;
- **Modalidades de armazenamento e recuperação de entradas aceitas.** Este armazenamento pode ser na mente das pessoas, em documentos manuais ou em arquivos digitais;
- **Reforço de divulgação e andamento do que foi aprendido.** Corresponde a transmissão do conhecimento por meio de canais de transferência de aprendizagem dentro da organização, como as declarações de missão e prescrições para o comportamento. A tecnologia da informação pode ser um forte aliado neste processo.

Nesta mesma lógica, se for tomada em consideração a competência como objeto, a aprendizagem será equivalente ao processo, ou seja, ao “como” da competência. As organizações que atentam para importância da aprendizagem possuem uma estrutura que favorece a aquisição e transmissão de novos conhecimentos. De acordo com Raelin (1991) a aprendizagem surge do próprio trabalho. Este processo leva a construção de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, alicerçado na reflexão e ação em situações problema e em busca do desenvolvimento de competências (ANTONELLO, 2005).

Cabe considerar a influencia que alguns aspectos contextuais exercem sobre a aprendizagem. Fatores específicos como estilo de liderança, estrutura e cultura corporativa

podem influenciar a gestão do processo de aprendizagem dentro das organizações (SADLER, 2001). A identificação das pessoas com a organização, por exemplo, também contribui para a aprendizagem (CHILD; RODRIGUES, 2003).

Taylor (1991) considera que compreender o contexto envolve apreciação e compreensão profunda dos fatores pessoais e sócio-culturais que desempenham influência na aprendizagem. Em síntese, toda aprendizagem inclui dois tipos de processo: o processo psicológico interno de elaboração e aquisição nos quais os novos impulsos são conectados com resultados de aprendizagem anterior e o processo de interação externa entre o profissional e o ambiente social, cultural e material (ILLERIS, 2007). O primeiro processo descrito tem caráter cognitivo, o segundo tem caráter social.

Ao tratar da relação entre competência e aprendizagem, Brandão (2008) afirma que aprender corresponde a mudar conhecimentos, habilidades e atitudes anteriores, o que significa promover o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o conteúdo aprendido satisfaz aos elementos constitutivos da competência. Sob a perspectiva das competências coletivas o conteúdo do aprendizado é absorvido não apenas por um indivíduo, mas pelo grupo. De acordo com Drejer (2000) o conhecimento do grupo pode ser considerado uniforme porque haverá uma maioria com o mesmo nível, além do que os com menor nível, ao longo do tempo, alcançará a média dos demais. Por isso, a maioria define o nível de competência do grupo.

Com enfoque no desenvolvimento de competências coletivas, Boreham (2004) apresenta três princípios normativos:

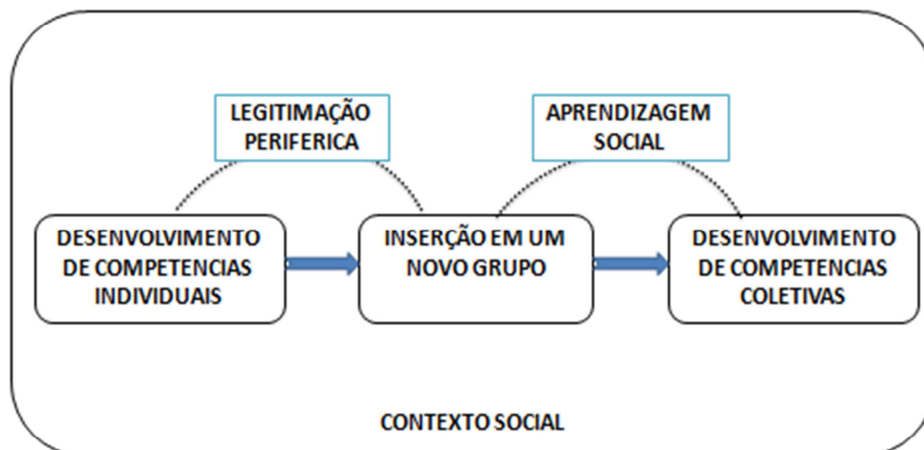
- *sensemaking*. É a construção de **sentido coletivo** dos eventos no local de trabalho. Estabelece um sentido comum para os membros do grupo. Surge por meio da compreensão do objeto ou objetivo da atividade. Entanto, pode haver contradições entre os membros quanto ao entendimento do objeto. Para que um grupo possa ser competente na resolução de problemas, precisa resolver as incertezas e contradições existentes. A comunicação ocupa papel importante para que isto possa ocorrer;
- desenvolvimento e utilização de uma **base de conhecimento coletivo**. Está relacionado com a identidade da organização. Esta adquire singularidade quando alcança a capacidade de formar uma estrutura de conhecimentos que seja mais duradoura do que a base dos conhecimentos individuais dos membros. Desta forma, quando um membro se separa, não perde o conhecimento do grupo;

- desenvolvimento de um **sentido de interdependência** entre os subsistemas organizacionais. Ocorre a partir da cooperação. Assim, competências individuais podem levar a promoção de competências coletivas e competências coletivas podem gerar competências individuais.

Estes três princípios apresentados são resultantes do aprendizado desenvolvido no grupo. No caso do serviço público, a articulação entre competência e aprendizagem vai além de um conceito banalizado, reduzidos apenas ao saber e ao saber-fazer (SILVA; GODOI, 2006), porque engloba uma responsabilidade pública, além de treinamentos prescritivos voltados para produtividade e lucratividade.

O Decreto nº 5.707/ 2006, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, já citada anteriormente, conceitua a capacitação dos servidores como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Este conceito evidencia um entendimento de que há influência direta das competências individuais para a formação das competências organizacionais e isto dentro de um processo de aprendizagem. No entanto, apresenta apenas dois níveis de competência, o individual e o institucional, sem, contudo, fazer menção da intermediação das competências coletivas, existentes no nível funcional da organização, ou seja, nos grupos e equipes de trabalho. Além disso, inclui apenas os processos deliberados de aprendizado que acontecem por meio dos programas de capacitação do servidor. Este lapso no conceito revela que a implantação da gestão por competências no serviço público precisa amadurecer e ampliar suas concepções. A Figura 05, a seguir, sintetiza o que foi tratado até o momento:

Figura 05 - Desenvolvimento de competências coletivas a partir da aprendizagem social



Fonte - Elaboração própria (2013)

Pela figura acima representada, o contexto social constitui parte de todo processo de desenvolvimento de aprendizagem e, conseqüentemente, de competências, mesmo no plano individual. Ao iniciar sua participação em um novo grupo ou comunidade, o indivíduo terá que adaptar-se por meio da aquisição dos conhecimentos do grupo. A legitimação periférica está relacionada ao pouco conhecimento que o aprendiz tem do grupo e a sua necessidade de se legitimar plenamente. No grupo o indivíduo irá interagir com os outros membros em um processo sinérgico de construção do saber. Este processo denomina-se aprendizagem social. É a partir da coletividade que se desenvolvem as competências próprias da unidade do grupo, conhecidas como competências coletivas.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Sintetiza, com base nos objetivos propostos para o estudo, o delineamento da pesquisa, o tipo da pesquisa, o método utilizado, o contexto e sujeitos, o processo de coleta e os procedimentos para análise dos dados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é balizada pelo paradigma interpretativo, segundo a classificação de Burrell e Morgan (1979). De acordo com os autores, este tipo paradigma “busca explicação dentro do reino da consciência individual e da subjetividade, dentro do quadro de referência do participante, em oposição ao do observador da ação” (p. 18). O paradigma interpretativo, portanto, permite a obtenção de uma visão de mundo de acordo com a percepção dos indivíduos envolvidos no fenômeno.

Por seu caráter subjetivo e em função da escolha pela adoção de um paradigma interpretativo, o estudo corresponde a uma pesquisa exploratória e qualitativa básica (MERRIAM, 2009). Este tipo de estudo está ligado tanto ao interpretativismo quanto ao construcionismo. De acordo com Gray (2012), a pesquisa qualitativa é altamente contextual, coletada em um contexto natural, na “vida natural” e produz dados abertos a múltiplas interpretações.

Quanto ao método que foi utilizado, corresponde a um estudo de caso por está centrado em um evento particular com importância voltada para o fenômeno de investigação (GODOI; BALSINI, 2010).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A unidade de análise é a Secretaria de Recursos Humanos (SRH). A delimitação do contexto e da unidade de pesquisa se justifica pelo fato da pesquisadora atuar como participante deste ambiente de trabalho, com o qual pretende contribuir, compartilhando os resultados obtidos no estudo.

A UFCG é uma entidade autárquica criada, em 2002, pela Lei nº 10.419 e gerada a partir do desmembramento com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui sede na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba, e estrutura *multicampi*, com unidades nos municípios de Patos, Souza, Cajazeiras, Sumé e Cuité.

Os sujeitos da pesquisa são:

- O secretário de recursos humanos;
- Os gestores de cada coordenação; e
- Os servidores técnico-administrativos componentes da SRH, localizada na sede, em Campina Grande.

Atualmente, a unidade possui um quantitativo de 38 servidores, ocupantes de cargos de nível fundamental, médio e superior.

Os coordenadores que formam a SRH e que farão parte desta pesquisa são ocupantes dos seguintes cargos: Coordenador de cadastro e lotação, Coordenador de Cargos e Salários, Coordenador de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, Coordenador de Recursos Humanos e Coordenador de Legislação e Normas. Quanto ao perfil, os coordenadores a serem entrevistados são: dois homens e duas mulheres (há duas coordenações assumidas por uma só pessoa), todos são graduados (em Letras, Comunicação Social, Ciências da Computação e Farmácia), em idade superior a 50 anos e com mais de 15 anos de tempo de serviço na instituição. Sem um registro formal ainda aprovado, a SRH apresenta o organograma como demonstrado na Figura 06:

Figura 06: Organograma simplificado da Secretaria de Recursos Humanos – UFCG



Fonte: http://www.srh.ufcg.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2

A responsabilidade de cada coordenação está descrita a seguir, de acordo com informações extraídas do *site* da SRH:

- **Coordenação de Cadastro e Lotação (CCL):** responsável pelo gerenciamento dos dados funcionais e pessoais do servidor;
- **Coordenação de Cargos e Salários (CCS):** órgão seccional do Sistema de Recursos Humanos do Poder Executivo (SIPEC), responsável pelo gerenciamento da folha de pagamentos dos servidores da UFCG;
- **Coordenação de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (CGDP):** responsável pela implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal regida pelo Decreto 5.707/06 e do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação estruturado por meio da Lei 11.091/05 e regulamentado pelos Decretos 5.824 e 5.825 de 30 de junho de 2006;
- **Coordenação de Recursos Humanos (CRH):** responsável pelo gerenciamento da política de Recursos Humanos da Universidade;
- **Coordenação de Legislação e Normas (CLN):** Responsável pela emissão de parecer sobre os processos de solicitações dos servidores, com base no Regimento Jurídico dos Servidores Públicos, lei 8.112/90 e na legislação complementar.

3.3 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

No caso do uso de uma pesquisa qualitativa, a adoção do método de coleta de dados tende a ser altamente flexível (GRAY, 2012). Os dados, portanto, neste estudo, foram coletados em dois momentos, conforme sintetiza o quadro a seguir:

Quadro 5: Descrição das etapas de coleta de dados

ETAPA	MÉTODO	SUJEITOS
1º etapa	Entrevista Semi-estruturada	04 Coordenadores da SRH e o Secretário de Recursos Humanos
2º etapa	Grupo Focal	12 Servidores que atuam na SRH

Fonte: Elaboração própria (2013)

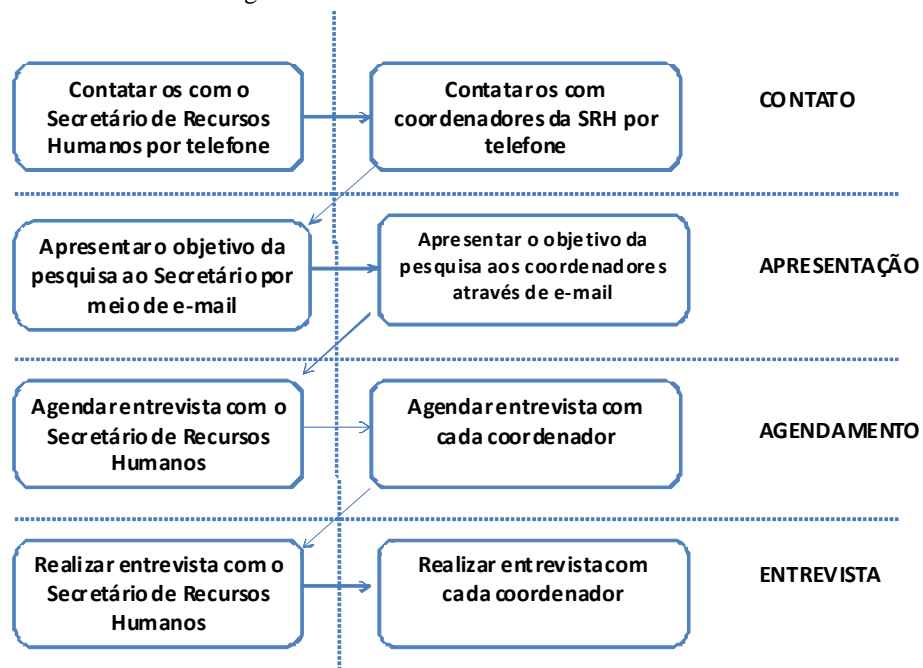
No primeiro momento a pesquisa foi realizada com os coordenadores da SRH e com o Secretário de Recursos Humanos por meio de entrevistas semi-estruturadas. Merriam (2009), ao descrever os tipos de entrevistas, apresenta as seguintes particularidades da entrevista semi-estruturada: o guia para entrevista é uma combinação de perguntas mais e menos estruturadas, as questões são usadas de forma flexível, dados específicos são exigidos de todos os respondentes, a maior parte da entrevista é guiada por uma lista de perguntas que devem ser exploradas e, por fim, as perguntas não ocorrem em uma ordem predeterminada.

Tomando como base as considerações de Merriam (2009), para elaboração do instrumento de pesquisa neste primeiro momento, foi construído um roteiro de entrevista, com uma lista de perguntas feitas a partir do referencial teórico, mas principalmente do modelo de Retour e Krohmer (2011), os quais descrevem os atributos das competências coletivas e os fatores que influenciam o seu desenvolvimento, a saber: os fatores individuais e organizacionais. Desta maneira o roteiro apresenta os seguintes elementos (Verificar roteiro no Apêndice):

- a) Caracterização da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG;
- b) Inserção do servidor na SRH;
- c) Identificação dos fatores individuais e organizacionais que influenciam no processo de desenvolvimento das competências coletivas.
- d) Descrição do processo de aprendizagem na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG;

Após realização de uma entrevista piloto, o roteiro foi reformulado e aplicado. O piloto foi realizado com uma servidora aposentada recentemente e cuja escolha se justifica pelo seu notório conhecimento da SRH. Para efeito de operacionalização, as entrevistas com os gestores foram realizadas em única etapa. Os contatos para agendamento foi realizado via telefone e depois pessoalmente. Antes da entrevista, foi enviada para cada gestor uma carta convite por e-mail contendo: convite para participação voluntária da pesquisa, roteiro simplificado da entrevista, uma síntese do estudo e cópia do termo de consentimento livre e esclarecido. Para sistemática da coleta de dados, neste primeiro momento, foram seguidos os passos abaixo demonstrados na Figura 07:

Figura 07: Sistemática da coleta de dados



Fonte: Elaboração própria (2013)

O número de entrevistas realizadas foi determinado de acordo com os princípios de acesso e disponibilidade dos gestores da SRH, sendo que todos se dispuseram a participar. Depois de agendadas e confirmadas por telefone, as entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora no local de trabalho do entrevistado, ou seja, na Secretaria de Recursos Humanos. A entrevista foi registrada por meio de um gravador, após serem reapresentados os objetivos da pesquisa e sua importância para instituição, bem como ser transmitido ao gestor a relevância em que fosse gravada a entrevista para análise posterior dos dados. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas literalmente para fins de análise.

Para segurança do entrevistado quanto ao posicionamento sigiloso e ético do pesquisador e também para segurança da investigadora, com o objetivo de que os dados

fossem utilizados e publicados, foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido por ambos (Ver Apêndice).

O segundo momento da pesquisa foi realizado por meio de grupos focais. O grupo focal pode estar associado à entrevista individual, como uma forma adicional de obter informações sobre questões que surgiram na fase da entrevista e precisam ser esclarecidas por possuir pontos ainda obscuros (FREITAS e OLIVEIRA, 2010).

Seguindo a classificação de Freitas e Oliveira (2010), para a realização dos grupos focais adotou-se as seguintes etapas: planejamento, condução e análise dos dados.

A fase de planejamento teve início com a construção de um roteiro para condução das reuniões (Ver Apêndice), incluindo a elaboração de apresentação em Power Point para facilitar o entendimento dos grupos entrevistados. Esta fase foi concluída após o término das entrevistas com os gestores da SRH, quando o roteiro do grupo focal pôde ser revisto, seguindo algumas dúvidas que restaram do primeiro momento da pesquisa (entrevista com os gestores). Nesta fase do grupo focal foram definidos:

- a) sujeitos; as pessoas que formaram os grupos. Escolhidos segundo o critério de acesso e disponibilidade;
- b) local: uma sala adequada para o bom andamento da reunião, composta de birôs e cadeiras;
- c) conteúdo final da entrevista com o grupo;
- d) contato com os servidores via telefone;
- e) envio de e-mail contendo: carta convite, síntese da pesquisa e cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

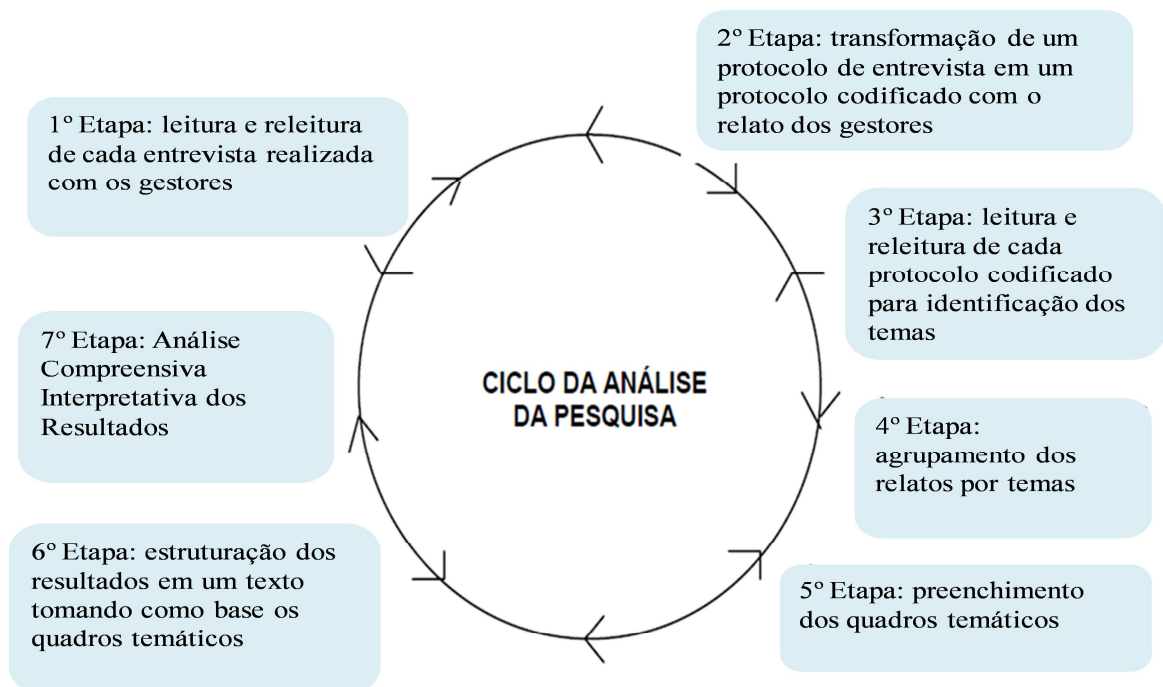
A fase da condução seguiu as diretrizes do planejamento, mas com a flexibilidade necessária a coleta de informações em grupo. Durante as reuniões, que tiveram duração de uma hora e uma hora e meia, após os participantes tomarem conhecimento da gravação como importante etapa da pesquisa, o diálogo foi gravado. Durante a realização, a pesquisadora tomou nota de impressões consideradas importantes na fala e discussões dos entrevistados.

Foram realizados dois grupos focais heterogêneos, com seis servidores cada, e lotados nas diversas coordenações.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados teve início após a transcrição literal das entrevistas. “Todo discurso contém elementos excluídos do campo da dizibilidade” (GODOI, 2010, p. 391). Neste sentido, compreendendo que o estudo leva a uma análise particular de cada entrevista e pela riqueza do método, optou-se, como método de análise, pela análise compreensiva interpretativa, proposta por Silva (2005), conforme apresentado na Figura 08. O uso desta metodologia se faz pela necessidade de ir além do discurso manifesto, por identificar que nem sempre as pessoas dizem aquilo que elas realmente sentem ou vivem (GODOI, 2010). Segue-se o mesmo ciclo de análise tanto para as entrevistas semi-estruturadas com os gestores como para o grupo focal com os servidores.

Figura 08: Ciclo da Análise Compreensiva Interpretativa da Pesquisa



Fonte: Silva (2005), com adaptações

O método de análise proposto por Silva (2005) compreende um processo subdividido em seis etapas integradas, dentro de um sistema cíclico. Para este trabalho, portanto, foram realizados dois processos para a análise compreensiva interpretativa: um referente as entrevistas semi-estruturadas e outro para os grupos focais.

O ciclo se inicia com leituras repetidas do protocolo das entrevistas transcritas literalmente, a fim de obter uma visão geral da percepção dos entrevistados em relação aos objetivos da pesquisa. Com base nesta primeira etapa é elaborado um “protocolo codificado”, resultante da seleção das respostas mais relevantes ao estudo. Para referência das falas, os coordenadores foram identificados, simbolicamente, da seguinte forma: G1, G2, G3, G4 e G5,

incluindo o Secretário de Recursos Humanos, onde “G” indica que a fala é de um gestor e os números 1, 2, 3, 4 e 5 indicam o código para cada gestor no protocolo de entrevista. De igual modo, os dois grupos focais receberam a seguinte identificação: F1 e F2, onde “F” refere-se à fala de um dos servidores participantes de um dos dois grupos entrevistados e os números 1 e 2 indicam o código de cada grupo dentro do protocolo de entrevista.

Após a codificação das falas, a releitura dos protocolos permitiu a identificação e posterior agrupamento de temas e categorias, seguindo os objetivos propostos para o estudo. Desta forma, ao final das falas apresentadas na análise dos dados, as respostas dos entrevistados no caso das entrevistas semi-estruturas, bem como dos grupos focais foram classificadas de uma das seguintes formas:

- (Identificação do gestor entrevistado. Identificação do tema/categoria. Localização no protocolo); ou
- (Identificação do grupo focal. Identificação do tema/categoria. Localização no protocolo)

O quadro seguinte descreve a classificação dos temas, segundo suas numerações, do modo como ficaram distribuídos os quadros temáticos dos protocolos e a partir dos quais foi realizada a análise compreensiva interpretativa:

Quadro 6: Identificação de temas

TEMA	Dimensão	Categoria
01	Inserção do servidor	
02	Aprendizagem na SRH	
03	Fatores determinantes no desenvolvimento de competências coletivas	A. Dinâmica das atividades B. Quadro de pessoal C. Características e disposições individuais D. Comunicação E. Integração F. Estrutura Física G. Papel do gestor H. Plano de carreira e PNDP

Fonte: Elaboração Própria

Como se pode observar no quadro, o protocolo da pesquisa foi organizado segundo três temas, ou três dimensões, relativo aos objetivos específicos desta pesquisa. O Tema 3 possui oito (08) categorias, identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G. Por fim, ao término das análises, as considerações finais foram o resultado da análise das entrevistas individuais com os gestores em paralelo com o do grupo focal. Os resultados da pesquisa são apresentados no próximo capítulo.

4 ANALISE DOS RESULTADOS

Com foco nos objetivos propostos, este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com os gestores e dos grupos focais realizados com os servidores da Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da UFCG e toma como base um conjunto de categorias específicas, delimitadas a partir da fundamentação teórica, e cujo propósito é analisar o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento das competências coletivas.

A descrição e interpretação dos resultados estão subsidiadas pela percepção dos entrevistados quanto aos temas levantados, os quais levaram a evidências que serviram de base para a análise. As seções deste capítulo foram estruturadas tomando como referência as categorias e dimensões identificadas. Primeiramente, apresenta-se uma descrição do processo de inserção do servidor no contexto da ação profissional. Em seguida, descreve-se o processo de aprendizagem. Por fim são dispostos os fatores identificados como determinantes para o desenvolvimento das competências coletivas no setor estudado. Foram identificados os seguintes fatores determinantes: dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal, características e disposições individuais; comunicação; estrutura física, a integração da equipe; o papel do gestor e Plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

4.1 COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS E INSERÇÃO DO SERVIDOR NO CONTEXTO DA SRH

Mesmo com previsão em outras constituições, é a partir da Constituição Federal de 1988 que o ingresso de servidores públicos passa a ser a partir de concurso público, estando este modelo ainda em vigência.

Os processos na SRH funcionam em um sistema de encadeamento, ou seja, cada coordenação realiza um ou mais procedimentos que servirão de base para uma próxima etapa a ser realizada por outra coordenação. O processo de entrada de um novo servidor na instituição exemplifica bem este encadeamento. A nomeação dos candidatos aprovados acontece na Coordenação de Legislação e Normas (CLN), onde também acontece a tomada de posse. A documentação do servidor, referente aos seus dados pessoais é encaminhada para a Coordenação de Cadastro e Lotação (CCL), para registro dos dados cadastrais no sistema SIAPE (Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos), e assim ser efetivado como servidor da Universidade Federal de Campina Grande. Com o servidor já cadastrado no sistema, a Coordenação de Cargos e Salários (CCS) executa os procedimentos necessários para a remuneração mensal deste servidor. A partir de então, o desenvolvimento da carreira será acompanhado pela Coordenação de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (CGDP), responsável pela execução da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na UFCG.

A inserção de novos servidores acontece devido a identificação de uma necessidade no setor e é relativa ao quadro reduzido de pessoal e alta demanda de trabalho, de acordo com os entrevistados. A designação para a SRH, em geral, acontece segundo critérios de ordem de classificação do candidato na instituição ou pela formação do recém-egresso e as lacunas encontradas no setor, ou seja, atividades para as quais não existam servidores disponíveis.

Bom, eu creio que no meu caso foi mais a questão da **necessidade** (F1.1.11)

Quando eu fui chamado, eu fui chamado pra SRH. (F1.1.12)

Eu fui nomeada e já fui nomeada direto pra o setor na Secretaria de Recursos Humanos, mesmo porque, quando eu cheguei só tinha uma pessoa nesse setor, parece que já tinham entrado pessoas que não tinham se adaptado... (F1.1.13)

[...] assim, não havia formalmente a necessidade de um novo servidor, mas quando eu cheguei aqui eu percebi que realmente havia. Se eu não tivesse entrado, realmente eu acredito que a situação estava bem pior no meu setor. (F1.1.17)

As falas demonstram que a busca do setor por novos servidores parece estar atrelada a uma urgência relacionada às demandas de trabalho, ainda que não haja percepção de um registro formal das lacunas no quantitativo de servidores. A expressão “a situação estaria bem pior” sugere que a situação atual não é considerada ideal pelo servidor. Ao adentrar em seu contexto de trabalho, ele percebe, então, os primeiros desafios que estará enfrentando, com destaque no processo de aprendizagem das funções que exercerá. O servidor, após aprovação em concurso público, ingressa com seu conjunto pessoal de

competências, porém, em alguns casos, de acordo com as respostas, ele exercerá atividades diferentes das que supunha realizar e sem um treinamento ou orientação prévios.

Agora, eu acho difícil os... ouvi os colegas falar... pra uma pessoa que é, por exemplo, ele passa em um concurso na universidade, pra exercer determinadas funções, aí, geralmente, quando ele chega na universidade, as vezes, ele vai exercer outra função. Exercer outra função. Eu tenho visto isso. É muito problemático. E, como a colega terminou de falar, sem treinamento. Então **joga: “Você vai fazer isso”** E sem uma orientação antes. Eu acho muito problemático. (F2.1.16)

Olha, a gente teve assim... na primeira semana, **duas horas de aula teórica**. Assim, uma conversa explicando, dizendo: “Você vai ter que ler tal legislação e as contas é assim”. Pronto, só isso. Depois a gente tinha que pegar, ler a legislação, aí ia a uma pessoa: “Olha, isso aqui é assim?” “E isso é assim?”. Aí ia de um em um. (F1.1.14)

Uma vez que esteja na instituição, o servidor poderá solicitar relocação, ou seja, mudança de setor. A alteração pode incluir outros *campi* e depende de autorização da gestão e acontece em favor das necessidades percebidas pela administração em relação a cada setor. Além destas modalidades de ingresso, servidores poderão ser redistribuídos de outras universidades ou poderão ser cedidos de outros órgãos do serviço público, seja municipal, estadual ou federal.

Observa-se, de acordo com as formas de ingresso no serviço público e, mais especificamente, na universidade, que os gestores não desfrutam da possibilidade de escolher quais serão os membros da sua equipe de trabalho, uma vez que, a princípio, não possuem afinidade com o novato e não participam do processo de seleção. Além disso, até o presente momento não foi desenvolvido um trabalho de dimensionamento de pessoal na instituição. Assim, logo que o servidor seja lotado em determinado setor, só a partir daí será possível perceber se o mesmo possui ou não o perfil para realizar as atividades daquele setor. Quando este perfil se encaixa com o da coordenação, considera-se como sorte e não algo deliberadamente concebido. Além de receber orientação dos colegas e estar pronto a aprender, o servidor novato possibilita que novas competências e conhecimentos sejam agregados à equipe por meio da transmissão de seus conhecimentos, por isso há interesse e necessidade das coordenações por novos membros. No entanto, uma das questões ressaltadas entre os gestores foi a possibilidade do novo servidor não possuir interesse em permanecer na instituição.

A sorte é que quando essas pessoas que chegam aqui se encaixam com o nosso perfil, sabe? Graças a Deus, até o momento está ocorrendo isso, as pessoas que são... vamos dizer, nomeadas pra essa coordenação, normalmente chega aqui, mas eu não tenho afinidade. Eu... **não foi eu que solicitei aquela pessoa**, mas, felizmente, só está chegando gente boa, pessoas boas que se encaixam no perfil da coordenação. (G2.1.3)

Existe um interesse enorme aqui, não só na minha coordenação, mas em todas as coordenações de recursos humanos, de um servidor novo, é sangue novo. **A gente vê que a pessoa vem com um interesse grande de aprender e transmitir.** Existe isso, em torno de 90%. **Tem gente que chega aqui com interesse de sair,** mas tem gente com interesse de permanecer.[...] (G5.1.5)

Mesmo a formação do corpo administrativo da SRH aconteceu conforme as necessidades iam surgindo no período pós-desmembramento com a UFPB. Os gestores reclamam de que tiveram pouco ou nenhum treinamento, sendo necessárias horas de estudo e leituras até compreenderem suas atividades.

Escolhida por livre pressão. [...] chegaram lá e disseram: - a partir de hoje você vai tomar conta desse setor. Não tive treinamento, não tive orientação. (G3.1.4)

Depois de percorrer as vias legais, como designação de lotação, assinatura de termo de posse, cadastramento no sistema SIAPE, dentre outros, o servidor novato é recebido pelo Secretário de Recursos Humanos e, posteriormente pelo(a) coordenador(a) com o(a) qual estará trabalhando. A recepção se dá de modo informal e prefigura uma espécie de orientação básica para que o recém-chegado na unidade compreenda quais são as atribuições da coordenação que fará parte.

Normalmente, quando chega um novo membro aqui, chegava aqui, o cara era colocado, muitas vezes, pra desempenhar uma função que não tinha muito conhecimento. Então, isso já causava um impacto grande. Quando eu assumi, **tentei mudar um pouquinho isso aí.** Quando um membro novo chega, eu faço questão de recebê-lo pessoalmente aqui. Falo da legalidade, do trabalho aqui dentro[...]. (G1.1.8)

O início das atividades do servidor no setor principia com uma rápida conversa com o seu chefe imediato. No primeiro momento, é indicada a legislação pertinente às atividades e orientados alguns procedimentos operacionais. Esta etapa é considerada pelo respondente como aulas teóricas, não sendo feita qualquer menção a questão prática do trabalho.

Não me ensinaram, me jogaram pra ser responsável por um setor sozinha. Eu estou executando a tarefa de três pessoas. (F2.1.15)

A recepção do novo membro objetiva passar as informações necessárias para que possa iniciar seu trabalho. A partir daí, a inserção do servidor é caracterizada pela imediata iniciação do servidor em suas funções.

Apesar do ingresso no serviço público acontecer por meio de concurso e supor a entrada de servidores qualificados em determinadas áreas, há possibilidade de que não domine a atividade que desempenhará, o que significa a necessidade de uma preparação ou treinamento. A princípio, o servidor é chamado para uma conversa informal, na qual será recepcionado e receberá as primeiras informações sobre o setor.

A chegada de um novo membro na equipe. Foram poucos (risos). Quando chega um servidor novo, a gente senta, procura mostrar a legislação, mostrar como o trabalho é feito, mostrar como os pareceres são dados, como é feito o planejamento. [...] A gente passa adiante e vai acompanhando a pessoa. (G3.1.9)

Após recepção, o servidor estará responsável por um conjunto de atribuições e será acompanhado pela coordenação, conforme a colocação dos gestores. Na medida em que houver necessidade, o servidor será chamado, por vezes, individualmente para discutir sobre os processos de sua atividade. A conversa leva ao debate e revisão de conceitos até que uma ideia seja concebida como um projeto final. É uma oportunidade para que o servidor expresse suas ideias com o(a) coordenador(a). No entanto, às vezes, esse momento não é compartilhado de maneira formal com os membros da equipe.

Bem a gente, normalmente, quando vai aplicar um processo, vai fazer uma mudança no processo, a gente procura fazer uma primeira discussão com... as vezes, nem com a equipe toda, mas com a pessoa que está envolvida diretamente naquela atividade. **A partir daí a gente vai discutindo**, vai ouvindo, vai dando responsabilidades, vai lendo o projeto que chega aqui, vai dando opinião, vai revendo algum conceito, até que a gente chegue em um projeto final. (G3.1.10).

O primeiro mês após a chegada do novo membro pode ser considerado como mês de adaptação, no qual servidores mais experientes irão ajuda-lo a aprender suas atribuições. O treinamento é informal e representa uma maneira de apoio por parte dos colegas e da administração.

Esse pré-treinamento. Olha, normalmente, quando ele chega aqui, **a primeira semana, o primeiro mês, eu chamo mês de adaptação**. Então, o treinamento é feito ele **sentando** e, primeiro, **observando** como a máquina **funciona e depois começando a praticar** com a supervisão de alguém mais antigo. Eu experimentei isso aí pra tentar ver se o cara não chegava tão a pouco pra tentar fazer as coisas e não tinha nenhum apoio. (G1.1.1).

Chegando um novo membro aqui, nós vamos **passar os trabalhos** que ele vai ter a executar. Vamos analisar o perfil dele, ver se realmente ele vai se adaptar ao nosso setor, que, graças a Deus, até agora, todos se adaptaram e vamos recebê-lo bem e **vamos passar o serviço e ensinar** como nós ensinamos aos demais para que ele se integre a equipe e seja um novo componente da família. Novo componente da equipe. (G2.1.2)

Quando a parte que chega tem interesse em absorver. Mas tem parte que, aqui, foi uma decepção. Foi que essa pessoa tentou destruir. Isso aí foi uma coisa que você num tem... você olha pra os olhos da pessoa, você não vê o instinto que a pessoa tem. Você, com a convivência, é que você verifica quem é aquela pessoa. Esse é o perigo do gestor. Que você tem aqui não como profissional. Porque se fosse só como profissional... “Eu quero que você faça isso...” (G5.1.7)

No interior de cada coordenação, a cooperação inicial dada ao novo membro que chega na equipe depende de seu interesse em aprender. Quando isso ocorre, os servidores mais antigos orientam os mais novos, até que estes se familiarizem com o setor e as atividades que lhes forem atribuídas. Nesta lógica, como consequência da convivência, problemas

relativos a relações interpessoais com os novatos podem constituir uma primeira barreira para que a colaboração dos colegas aconteça.

O processo de inserção dos servidores na SRH acontece de modo informal e não padronizado. Segue-se os parâmetros da lei nos processos de recrutamento, porém, não há favorecimento disto para o desenvolvimento das competências internas. A ideia de que o perfil do novato se encaixe com o perfil da equipe traduz a falta de planejamento do processo. O aprendizado será influenciado por este formato adotado pelo setor e, conseqüentemente, redundará na aplicabilidade das competências.

4.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA SRH

De acordo com Antonacopoulou (2001), o contexto no qual acontece o aprendizado poder indicar o que e porque o indivíduo escolhe aprender, além de determinar o modo pelo qual o indivíduo procura aprender. Assim, ela indica a importância de um clima construtivo para encorajar os indivíduos a aprender, a reconhecer suas necessidades e deficiências de aprendizagem, a enfrentar as mudanças necessárias e a estar pronto a aprender.

Com foco neste olhar da autora, ou seja, compreendendo as nuances do ambiente social na aprendizagem, a pesquisa identificou como ocorre o processo de aprendizagem no contexto do setor em estudo. O processo é sistematizado neste capítulo e ressalta pontos inibidores e facilitadores do aprendizado, conforme a percepção dos entrevistados.

Ao encontrar-se em seu ambiente de trabalho, ao **servidor é designado as suas atribuições**, em geral sem treinamento formal específico para as suas atividades. Diante da responsabilidade que lhe é confiada, deverá dotar-se de uma série de conhecimentos que não possui, o que o faz sentir-se sem direção ou mesmo perdido. “Ser jogado” pode indicar que o servidor não é direcionado sobre os procedimentos necessários para executar suas obrigações.

Quanto a maneira que eu fui inserido, eu vim, mas eu não tive nenhum treinamento formal sobre as minhas atribuições. Eu **fui jogado**. “Faça isso, faça aquilo”. Não tive nenhum treinamento formal. Fui aprender a manusear o SIAPE **na marra**. [...] Consegui aprender bastante, mas apoio da Secretaria de Recursos Humanos da universidade formal, eu não tive não, mas conhecendo mesmo, estudando a SRH, como funcionava, aí eu fui desenvolvendo. Consegui resolver os problemas que foram designados pra mim. (F1.2.13)

Observa-se que o desenvolvimento se dá por uma busca do servidor ao mesmo tempo em que ele compreende que alguns problemas foram designados a ele individualmente e não a uma equipe ou a coordenação onde está inserido. Em relação à expressão “ser jogado”, há uma quase unanimidade deste termo nas falas, demonstrando um sentimento homogêneo dos servidores ao ingressarem no contexto da SRH. Também há um consenso no

sentido de “aprender na marra”, ou seja, aprender de maneira não sistemática, forçada pela urgência da necessidade.

a gente é meio que **jogado** na instituição. Não houve treinamento formal, não existe um processo de socialização do servidor com a instituição, com as atividades que ele vai fazer. Você é meio que **jogado** ali, naquele ambiente, e aí tem uma tarefa: “Não, faça isso aqui, acesse a internet, entre nesse sistema aí e faça isso”. Aí você faz. Terminou, faz outra tarefa que também é jogada e você tem que aprender fazendo. Não existe um treinamento dizendo a sequência que você deve seguir. Não existe nada disso. (F1.2.15)

Fui nomeada para Secretaria de Recursos Humanos, direto pra o setor onde eu me encontro, [...] Porque só tinha uma pessoa nesse setor e eles precisavam colocar mais gente. Eu sei que tinham já passado outras pessoas que não tinham se adaptado, não sei qual o motivo real. Não tive nenhum treinamento formal. **Eu aprendendo tudo na marra mesmo**. Chegava e ia pra um perguntava o que era aquilo. Perguntava aquele outro e assim a gente desenvolve. (F1.2.14)

Antonacopoulou (2001), depois de analisar uma série de estudos sobre aprendizagem, concluiu que, pela pesquisa existente, os indivíduos não podem ser forçados a aprender contra a sua vontade. Knowles (2011), autor que trata da aprendizagem em adultos, considera que um dos fatores importantes para que o aprendizado ocorra é a existência de motivação no aprendiz. Nesta mesma lógica de pensamento, é provável que a expressão “aprender na marra” não indique que o servidor se sinta obrigado a aprender sem querer. Ao contrário, a pesquisa demonstra a existência de interesse dos servidores pelo aprendizado eficaz, ou seja, que possibilite a execução correta de suas atividades. Desta forma, “aprender na marra”, possivelmente revela o modo como ocorre o aprendizado.

“Ser jogado” e “aprender na marra” parecem indicar um processo sequencial. Primeiro o servidor é inserido em um cargo com diversas funções, exige-se dele agilidade e rapidez pela urgência daquela atividade que, em alguns casos, os entrevistados indicaram estar atrasadas. Depois, ele se depara com prazos. Neste sentido, ele deverá responder com fluidez ao que lhe for solicitado, o que o obriga a aprender rapidamente e sem qualquer sistematização desse aprendizado. “Aprender na marra” também pode estar relacionado à responsabilização individual na busca pelo conhecimento.

Então, a gente estava fazendo, mas não conhecia a história anterior, que sistema era aquele, qual o objetivo, nada disso. Era pra fazer a atividade. [...] A gente foi aprendendo fazendo. Quando tinha alguma dúvida... todos nós éramos novos na instituição... então a gente, sempre que possível, **mantinha contato com pessoas daqui** [...], no sentido de tirar as dúvidas que a gente ia tendo. Nisso a gente foi **aprendendo e fazendo**. (F1.2.16)

A urgência em que as atividades sejam iniciadas impede que o servidor se apodere do conhecimento que envolve o contexto em geral como, por exemplo, os objetivos e o histórico ou, em outras palavras, o sentido que aquela atividade possui. Inicia-se, portanto, o

trabalho sem que o servidor domine os conhecimentos necessários à operacionalização do serviço.

Eu acho que a **cobrança** está vindo primeiro que a preparação. Você já é jogado logo ali: “Eu quero isso”. Isso aí você não tem nenhuma preparação. (F1.2.23)

Eu acho que a gente é cobrado antes de ser preparado. (F1.2.24)

Aprender se torna um processo imposto pela necessidade, sem uma prévia construção e direcionamento. Neste sentido, cabe ao servidor gerenciar seu próprio aprendizado, segundo as falas, de acordo com as cobranças e os prazos. Assim, a aprendizagem na Secretaria de Recursos Humanos pode ser caracterizada, de acordo com os entrevistados, como um processo individualizado, tanto no caso dos gestores como dos demais servidores.

Em geral, **a aprendizagem dos gerentes acontece de forma isolada** e sem contar com um trabalho de integração entre as coordenações, cujas atividades são consideradas complementares, devido ao fluxo dos processos, porém distintas. Os gerentes tem se colocado na posição de condutores da equipe, o que faz com que busquem a informação sozinhos e depois repassem para os outros membros da sua equipe.

[...] Então, eu estou tomando o pé da coisa. Depois que eu tiver o conhecimento da coisa, eu passo pra os demais. (G2.2.4)

(risos) Processo de aprendizado no setor público, você não tem quem buscar. [...] Eu tive que estudar bastante. Então, aqui é **tentativa e erro** e uma busca intensiva, ta certo, de informações. (G1.2.3)

Não tinha condições e, aqui, é o famoso te vira. Famoso te vira. (G5.2.6)

No contexto da aprendizagem, conforme as falas, vale destacar a presença de aspectos como: as particularidades do serviço público, o pouco discernimento por parte dos novatos, a falta de uma capacitação formal aprofundada, a ausência de uma metodologia que propague o treinamento conjunto no serviço e, sobretudo, a falta de orientação, encontrada na realidade do “Famoso te vira”. Os gestores podem cometer diversos erros até dominarem os processos de trabalho como um todo. A aprendizagem surge a partir das experiências do dia-a-dia, incluindo as que deram certo e as que não deram certo. Deste modo, foram identificados três métodos principais utilizados no contexto da SRH no processo de aprendizagem. Segundo Zarifian (2008), para compor as suas competências individuais, a pessoa se vale de diversas fontes que existem na organização e que estão atreladas ao percurso profissional e educativo advindo da multiplicidade de conhecimentos, especialidades e experiências.

O primeiro mecanismo de aprendizado identificado nas falas é o **questionamento informal aos colegas**, na medida em que as dúvidas vão surgindo. O servidor vai fazendo suas atividades e tirando dúvidas com os colegas de maneira quase paralela. Deste modo, com o tempo, ele aprende suas funções a partir da **prática profissional**. A responsabilidade e comprometimento gera a busca pelo conhecimento durante a ação no trabalho, o que leva os servidores a recorrerem a seus pares a procura de ajuda e orientação.

Ninguém foi apresentado formalmente, no sentido de adquirir novas atribuições, no sentido de aprender. A nossa aprendizagem foi uma coisa imposta, sem base nenhuma. Nós **aprendemos por interesse próprio**, porque temos uma responsabilidade em executar um trabalho. As nossas vivências cotidianas são de **perguntar ao colega** que tem uma suposta experiência ou outros que tenham uma comprovada experiência, no sentido de muito mais tempo na universidade. Então você se recorre a um outro colega para fins de concluir o seu trabalho. Então, com isso você vai adquirindo uma experiência paralela, que é a de aprender de verdade o seu trabalho, executar a atribuição a que você foi designado e também você precisa escolher a pessoa pra poder perguntar se aquele trabalho está sendo feito correto. (F1.2.17)

O colega escolhido para que se possa buscar auxílio é aquele com mais tempo na instituição do que o novato e é considerado porque tem uma maior vivência das situações de trabalho. O objetivo é voltado para a conclusão da atividade individual, não havendo uma percepção quanto ao impacto que terá no todo ou no sentido de alcançar um objetivo em comum com a Secretaria de Recursos Humanos. Desta forma, quanto a troca de conhecimentos dentro da SRH, há um reconhecimento da falta de formalidade e da necessidade de que mais reuniões sejam feitas com toda a equipe para que se possa debater ideias. A ausência desta formalidade culmina na centralização das responsabilidades, que passam para o(a) coordenador(a) e impede que a equipe compreenda e participe da resolução de problemas mais complexos.

Há necessidade da formalidade, de reuniões pra discutir problemas, de reuniões onde a gente possa crescer determinadas responsabilidades que são de determinada unidade, mas que, pelo fato da proximidade ser tão grande, então, o processo de discussão inexistente diante de determinado problema e a gente termina resolvendo a parte difícil [...]. A difícil termina ficando por conta da gente. (G3.2.11)

Com a falta de formalidade nas questões que envolvem a disseminação de informações e a solução de problemas, **as relações informais (ou a comunicação informal)** passam a ser o veículo de difusão de conhecimentos, por meio do **contato pessoal**. Ao realizar um treinamento, o servidor passa a ter a responsabilidade de repassar os conhecimentos adquiridos, atuando como um multiplicador, mas também de modo não sistematizado.

Olha, eles perguntam muito a pessoa, ficam perguntando como é. Se o servidor tiver fazendo um curso de capacitação fora ou tiver fazendo um trabalho que é novo pra

equipe ali, eles fazem muita pergunta. “Como foi, o que é que ta acontecendo?” Que já houve isso, né. ‘O que foi que houve em relação a esse tipo de trabalho? Tem novidade?’. Eles querem saber das novidades. “Tem novidade?”[...] E, geralmente, assim, desde o início, eu coloquei isso na cabeça deles, da seguinte forma: quando vai fazer um curso é importante que, ao chegar, repassa para o pessoal, porque ele pode ser um multiplicador. Então, nem precisa mais... eles mesmos fazem isso, quando um chega, querem logo saber como foi. Ele já chega contando as novidades. “Sabe aquela portaria que era assim, já tem uma nova, já chegou essa, já passaram por isso, então tem essa novidade, não sabemos se vai dar certo” [...] O diálogo ajuda muito. (G4.2.12)

Esta transmissão após um treinamento formal não ocorre de maneira planejada, mas informalmente, no dia-a-dia das atividades. De acordo com os gestores entrevistados, conforme a necessidade, apenas alguns servidores participam de treinamento, fato que foi atribuído à impossibilidade de treinar todos os membros, em decorrência da escassez de recursos da instituição.

Os fatores que mais facilitam a difusão do conhecimento é o contato pessoal e o treinamento. O contato pessoal e o treinamento entre os servidores. [...] Um vai fazer o treinamento, é obrigado quando retornar repassar pra os outros, porque, por limitação orçamentária, não tem dinheiro pra treinar todo mundo. (G1.2.9)

A conversa pessoal. Ta certo? No caso, a transmissão do conhecimento via oral. O pessoal, normalmente, o mais novo se acosta no mais velho, o mais velho vai passando um pouco de experiência. [...] É assim que é passado o conhecimento entre os membros da equipe. (G1.2.10)

Desta forma, os servidores **aprendem com os colegas que possuem mais experiência**, e isto a partir da difusão verbal do saber. Este modelo de aprendizagem se assemelha com o que Antonello (2011) classifica como aprendizagem incidental, ou seja, aquela que não é intencional ou deliberada e consiste em um subproduto de outra atividade, por isso é difícil de ser avaliada. Acontece na experiência da prática diária, no ambiente do trabalho. Neste caso, o servidor não está totalmente ciente do que está aprendendo em cada ação que realiza. É, portanto, resultado do que ele faz e do contato com os gestores, colegas e usuários dos serviços que presta.

De modo inconsciente, ele aprende ao observar quem são seus colegas, quais os mais qualificados a ensinar, como funciona seu ambiente profissional, quais as atitudes dos gestores, quais as necessidades e problemas do setor. Quando ele percebe o que precisa para fazer suas atividades, neste ponto, ele já tem vivenciado um processo de aprendizagem, sobre o qual é possível que não tenha refletido. Neste sentido, o contato humano exerce papel importante na construção do saber.

O percurso da informalidade na aprendizagem dentro da SRH parece representar a saída encontrada pelos servidores para que obtenham os conhecimentos que necessitam para concluir suas atividades. No entanto, em um contexto como o de uma universidade federal

é necessário seguir o princípio da legalidade, existindo o risco de que os conhecimentos repassados de um colega para outro estejam desvinculados da lei. Portanto, cabe considerar aqui a importância de que haja supervisão do trabalho dos servidores e de que existam atividades deliberadas de aprendizagem a fim de confrontar o aprendizado incidental com os ditames legais e exigências institucionais. Assim, a organização evita a ocorrência de erros, que possam comprometer seu bom desempenho e imagem perante a sociedade e órgãos fiscalizadores.

Observa-se, particularmente entre os gestores, devido a pouca interação entre as coordenações e, ainda, pelo foco nas competências isoladas de cada uma, a busca por estabelecer vínculos com pessoas de fora da instituição e com outras organizações que possam ajudá-los quanto as suas dúvidas e problemas que surgem. Uma das fontes tem sido o Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), como apresentado a seguir:

Foi sacrificante. Foi sacrificante porque [...] requer um treinamento que, infelizmente, o treinamento que eu tive foi muito pequeno e que aprendi graças aos meus empen... primeiramente a Deus, segundo aos meus esforços e **apoio de alguns amigos que possuo**. Esses amigos não são daqui, são de Brasília, são de Sergipe, João Pessoa. Então, bastava telefonar que esses amigos estavam sempre dispostos a me socorrer nos problemas que eu sentia no momento de operacionalização [...]. (G2.2.7)

Então, aqui eu aprendi mais no dia-a-dia. Eu li muito, pesquisei muito, procurei sair daqui. Porque se eu tivesse aqui, fixado aqui, eu acho que não ia sair nada não. Eu procurei me distanciar de recursos humanos da UFCG, que tava começando, e **procurei entidades** que tinham alguma coisa para oferecer. Não são todas não, mas cito uma que eu me espelhei muito, que hoje é exemplo no Brasil, é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Excelentes pessoas. Me espelhei muito lá. Eu me espelhei no Ceará. Procurei buscar na de Santa Catarina. Tenho vários amigos lá. Quer dizer, juntei alguma coisa disso aí e comecei a aplicar. Acho que fui reconhecido um pouco. Um pouco. (G5.2.8)

Além do contato com os colegas e pessoas de fora da instituição, o servidor pode fazer uso de instrumentos precisos e formais de aprendizagem. Assim, o segundo mecanismo utilizado pelo servidor é a **pesquisa**. Em geral, está relacionada aos textos da legislação e ao site de busca Google. O advento da Internet foi considerado, inclusive, como um dos instrumentos que facilitam a aprendizagem no ambiente de trabalho. Por meio desta ferramenta, os servidores pesquisam modelos e leis, bem como realizam procedimentos de trabalho.

A gente se esforça, pesquisa a legislação, mas muitas vezes nem as legislações são claras. A gente tem a base que é a lei 8.112, mas todos os dias a gente se depara com **situações novas**, que requer um conhecimento mais apurado, que requer **pesquisa**, e isso exige tempo, que requer **diálogo** com outros colegas pra discutir aquele assunto e ver pra que ponto converge. (F1.1.30)

Um dos desafios enfrentados no momento da pesquisa é que a legislação torna-se de difícil compreensão devido a sua linguagem. Para que o conhecimento possa ser aprofundado, a leitura exige tempo e debate com outras pessoas sobre o assunto estudado, inclusive pelo fato de ser algo diferente, uma “situação nova”.

No caso dos coordenadores e secretário de recursos humanos, a iniciação dos entrevistados como gestores representou um momento de impacto com a realidade do serviço público e com os desafios referentes à gestão de recursos humanos, até mesmo para aqueles que já tinham trabalhado em empresas privadas e exercido o cargo de administrador. A pouca experiência no setor público e os problemas advindos do desmembramento da UFCG com a UFPB caracterizaram os primeiros passos destes gestores como um processo individualizado de aprendizagem, onde a pesquisa representou uma das principais fontes na busca pelo conhecimento.

E eu tive que ler muita coisa, ler coisas voltadas tanto da parte legal como da parte de administração pública, pra poder tentar entender um pouquinho disso aqui, pra poder administrar, mas foi muito difícil. (G1.2.2)

Autoaprendizado, muitas horas estudando, lendo, buscando caminhos pela legislação, por trabalhos publicados, por pessoas que tinham trabalhado na gestão pública dentro dessa área. Não foi uma literatura fácil de encontrar [...] (G3.2.5)

O **autoaprendizado**, bem como o sentimento de não ter pessoas que o orientem e esclareçam suas dúvidas, sugere a existência de um baixo nível de cooperação na SRH nos níveis da gestão. Neste sentido, o conhecimento é adquirido por meio de leituras, principalmente, da legislação ou de literaturas e publicações. Outras pessoas que também trabalham na área de gestão de pessoas tornam-se parâmetro para estes gestores, por meio da observação.

É possível compreender que, a semelhança de um aprendizado autodirigido, existe nos servidores que compõem a SRH uma noção de autonomia no ato de aprender. No momento em que eles tomam decisões e medidas necessárias na aquisição do saber, estão se enquadrando em um dos princípios fundamentais da autoaprendizagem. Contudo, não se pode perceber intencionalidade nos procedimentos utilizados, nem pode ser vista como uma prática planejada. Brookfield (1986) especifica a aprendizagem autodirigida como deliberada e intencional, que se refere a atividades de aquisição de habilidades e conhecimentos com um mínimo de assistência profissional.

Compreendendo o pensamento do autor, observa-se que o servidor na SRH apresenta independência e interesse pessoal em aprender, no entanto, o faz na lógica das necessidades. Não há um procedimento pensado para que as técnicas de autoaprendizagem

sejam conscientemente concebidas. Provavelmente, o espaço para reflexão crítica é mínimo ou nenhum, o que impede a construção de significados no aprendiz e dificulta a existência de uma forma plena de aprendizagem autodirigida. No caso da SRH ela é apenas autônoma e independente.

O terceiro modelo de aprendizagem, em geral, acontece por “**tentativa e erro**”. O servidor realiza seu trabalho, na medida em que descobre a maneira correta de fazê-lo. A exigência para que as atividades sejam executadas com rapidez impede o preparo prévio e efetivo do servidor. Isso pode ser causado pelo reduzido quadro de pessoal, como apontado pelos entrevistados, e, paralelo a isso, o acúmulo de atividades e a responsabilização individual do servidor em tarefas isoladas.

Porque a gente faz uma coisa... **no princípio muitas coisas dão erradas** até você aprender a fazer o certo e depois lá na frente é que você vai ver que o que você fez é errado, realmente por pura inexperiência, por ninguém passar nada do que você tem que aprender. Então, você assim, na **marra** entre aspas, você tem que ir atrás buscar pra ver se você consegue fazer aquilo. E fora a pressão que você tem de você ser responsável pra conseguir aquilo e **você se vire pra procurar alguma pessoa que entenda, e-mails, internet, essas coisas, telefone, pra você procurar.** (F1.2.19)

É a necessidade. O cara é jogado naquela função, tem que resolver aquele problema. Muitas vezes **a gente erra** porque o limite é dado por um sistema. Por exemplo, você vai até onde aquele sistema permite. Se o sistema permitir de forma errada, então você acaba errando e... (F1.2.22)

Em nome de uma necessidade emergente, é evidente que o aprendizado aconteça durante e após a atividade e a partir da **reflexão sobre a ação e não da reflexão na ação, com a possibilidade de ocorrência de erros**. As atividades são realizadas e, apenas posteriormente, o servidor analisa e estuda a partir de leituras e pesquisa, como descrito anteriormente no segundo método de aprendizagem da SRH.

Porque, vamos supor que eu faço o meu trabalho direito, mas alguém não fez, então aquilo ali passou. Por conta disso eu não vou fazer o meu. Às vezes a pessoa até volta e a pessoa não quer ajeitar, aí continua... Mas aquele erro continua sendo feito porque não existe uma cobrança da coordenação em geral nesse sentido. Só, como ele disse, só lá pra frente, quando alguém vem reclamar... a pessoa que foi prejudicada, se perceber, que as vezes nem percebe, mesmo assim não vai corrigir o primeiro erro. (F1.2.32)

Na verdade você **aprende fazendo**. Você aprende porque existe uma necessidade. Quer dizer, tudo é em nome da **necessidade**. Você está fazendo em nome da necessidade e isso vai se prolongando, se prolongando... é preciso fazer, mas as pessoas não se preocupam em que você, trabalhando dessa forma, **você pode cometer mais erros, a instituição pode ser mais auditada**. Por que? Porque você está fazendo porque tem que fazer, porque é uma necessidade, porque é pra ontem, porque as coisas surgem muito pra ontem e quando é essas coisas pra ontem, na maioria das vezes, o que é que acontece? São **situações novas**. (F1.2.28)

Um ponto relevante da reflexão é conferir se o que foi feito está certo e, caso não esteja, há a tentativa de refazê-lo, com a possibilidade de que o erro não seja percebido pelos requerentes ou mesmo que sejam criadas barreiras à correção destes defeitos. O risco de a universidade ser auditada torna-se maior, tanto pela falta de treinamento, como pela possível orientação inadequada dos colegas.

Quanto à expressão “Na verdade você aprende fazendo”, utilizada em uma das falas, cabe considerar aqui a diferença entre “aprendizagem durante a ação”, que acontece no caso da SRH da UFCG, e “aprendizagem em ação”. Enquanto que na primeira o conhecimento é adquirido de modo incidental, na segunda o aprendizado é deliberadamente produzido, ou seja, é planejado. “Aprender fazendo” no caso do setor em análise não redundava na “aprendizagem em ação”, pois, como Antonello (2011) argumenta, na aprendizagem incidental a reflexão não existe ou é mínima durante a ação. De acordo com O’Neil (2007), o desejo de produzir resultados tangíveis e o reconhecimento da motivação das pessoas podem ser considerados razões importantes para que a organização decida-se por implantar a aprendizagem em ação. Nesta, o indivíduo compreende o processo e seus possíveis resultados. Ele reflete sobre o que faz e extrai daí seus conhecimentos.

O que acontece na SRH difere desta modalidade, pois, segundo indicam os entrevistados, a demanda de trabalho e a pressão estabelecida pelos prazos impedem que o servidor reflita durante a ação. Cabe ao setor repensar seu processo de aprendizagem e buscar remodelar de modo dinâmico e planejado a aquisição do conhecimento, não apenas individual, mas também em equipe.

Em síntese, os métodos de aprendizagem acontecem segundo a realidade do contexto social onde são gerados, o qual induz a busca pessoal por aprender, ou seja, não foi identificada nenhuma ação conjunta de aprendizagem em grupo. Observa-se, ainda, que as necessidades de atender rapidamente as demandas da SRH também impedem que o servidor seja **alocado segundo seu perfil** e competências ou que o mesmo crie seu próprio sistema de trabalho no início das atividades, no sentido de ser ágil e proceder corretamente, com aproveitamento e potencialização de suas habilidades.

A gente se esforça ao máximo, mas como você não tem... eu acho que uma coisa... as coisas são muito determinadas, chega pra você: “Você vai fazer isso aqui”. Mas não pergunta pra mim, por exemplo: “esse trabalho é feito dessa forma, você tem alguma sugestão, de que outra forma poderia ser feita?”. Ou então, eu chego pra fazer uma atividade que ele faz, mas a gente sabe que as pessoas são diferentes, tem **habilidades, tem aptidões**. Então, muitas vezes eu me adapto melhor numa tal atividade que é diferente daquela. Isso não é visto. E muitas vezes o trabalho não flui por quê? Porque a pessoa está em um lugar errado. Está exercendo uma atividade que, na verdade, deveria ser feita por outro. E isso não existe. (F1.2.20)

Assim, mediante este fato, o servidor precisa confiar no conhecimento de outras pessoas, a respeito das quais ouviu que possuem conhecimento sobre o assunto ou que ele mesmo percebe com uma maior experiência. O objetivo é fazer corretamente o que lhe foi solicitado. No entanto, isso gera insegurança em relação ao que está fazendo e, em alguns casos, o levam a execução errada de suas atividades. Ele deve, então, retornar a fazê-las com as correções devidas. Como conclusão do processo de aprendizado, os consecutivos erros e acertos, bem como as constantes leituras e contato com os seus pares, o fazem perceber e criar um modo mais eficiente de trabalhar, ou seja, ele sistematiza a atividade de modo independente do colega, quando finalmente se sente seguro em relação aos conhecimentos e procedimentos. As falas a seguir sistematizam como acontece esse processo:

a gente vai atrás de outras pessoas, que por intermédio de outras pessoas que já disseram que tem um conhecimento mais apurado, então, a gente acaba recorrendo aquela pessoa com o intuito de evitar que a gente venha a cometer erros, embora que isso não impede. Aqui ou ali erros são cometidos, mas a gente tenta se esforçar ao máximo para evitá-los. (F1.2.21)

you have to accept the knowledge that is from the other, that you don't have any, you don't have the condition to judge if that is right or wrong. Then, you choose a person that you think she really knows the right one, at that moment... and if you made a mistake, only after you will fix it. (F1.2.25)

You do it because you need to solve that at that moment. Only after you will study, read and see the right one... it can be that I did it wrong, because I had to do it with the knowledge that I acquired at that moment there, passed on by a person. (F1.2.26)

É aquela coisa. “Aceite, você vai fazer do jeito que eu vinha fazendo até o prazo”, a partir do momento que você aprende, entre aspas, aquilo, **you are looking for other ways** pra fazer aquilo mais rápido, fazer de maneira correta, fazer de uma outra forma, da forma que você acha que é certa, não da forma que a outra pessoa fazia, porque você... às vezes, você continua o que a pessoa faz, mas você pensa totalmente diferente. “Ah, essa pessoa está fazendo desse jeito, então eu vou fazer dessa maneira que pra mim é mais rápida, é mais fácil, é mais prática”. (F1.2.27)

Como resultado do uso dos diversos métodos de aprendizado, com o tempo, o servidor adquire o que se pode chamar de saber não instituído, cuja existência está prevista em lei. De acordo com a Lei 11.091/ 2005, a gestão dos cargos do plano de carreira obedecerá, dentre outros, ao princípio do reconhecimento do saber não instituído, como resultado da ação profissional na dinâmica do ensino, pesquisa e extensão (art. 3º, IV). Segundo um dos gestores entrevistados, o **saber não instituído**:

it is that knowledge that the teacher acquires through practice, through his experience and that he, necessarily, did not need to take courses or graduate, nor after graduation, to acquire that knowledge. Only that I need to legalize it. [...] You reach it because, with time, you are acquiring knowledge. You practice, you solve problems, you change, you are solving problems, you are making people change, you are solving problems, you are making your knowledge superior to what you received. (G3.2.1)

O saber não instituído pode ser compreendido pela fala acima como o conjunto formado pelo conhecimento mais as experiências práticas que tornam o servidor capaz de solucionar problemas e realizar mudanças. Neste sentido, a aprendizagem, ainda que processada pelo servidor individualmente, teria vínculo com um fazer transformador ao longo do tempo, com resultados voltados para a instituição. É um saber atrelado às ações do dia-a-dia e adquirido no exercício do cargo, no ato de aprender fazendo e, desta forma, não está relacionado à aprendizagem em sala de aula, mas ao ambiente de trabalho. O saber não instituído recebe este nome porque não está vinculado a educação formal, como nos cursos de graduação ou pós-graduação. Apesar disto, pode ser comprovado por meio do desempenho do servidor, na medida em que este se torna capaz de ampliar os conhecimentos que recebe na instituição. Por seu caráter transformador, a lei prevê a construção deste saber. No entanto, cabe ressaltar que os incentivos estabelecidos em lei e que favorecem o servidor financeiramente ainda estão direcionados apenas ao aprendizado formal, pois, quanto ao saber não instituído, apesar de previsto legalmente, não existe regulamentação sobre o tema até a presente data.

Após a conclusão de um ciclo de aprendizagem, dentre os desafios enfrentados pelo servidor estão as constantes **mudanças de procedimentos** exigidas pelo governo por meio das legislações, regulamentações e portarias, o que faz com que os conhecimentos adquiridos, formal ou informalmente, se tornem obsoletos, como demonstra a fala a seguir.

Eu tive duas semanas de treinamento. Só que hoje, essa... isso que ele me passou representa, no máximo, trinta por cento do que hoje eu faço. Porque sempre surge alguma coisa nova. A pessoa tem que pesquisar, saber se realmente está certo... (F1.2.18)

Tem diversas situações. Às vezes acrescenta, às vezes altera totalmente. A partir de tal momento não é mais isso... é isso. Então, a pessoa, a partir de tal data, já tem que se adaptar a nova situação. Então, você vai ter que aprender a fazer aquilo, começar do zero. Às vezes uma situação totalmente nova, que é uma coisa que manda... você tem uma semana pra fazer. Por exemplo, você tem cinco dias pra fazer, então não dá tempo. Então você continua fazendo errado até você aprender a fazer o certo. (F1.2.31)

O **surgimento de novidades** no serviço prestado pela SRH pode representar mudança em todo o procedimento ou em parte dele. Quando isto ocorre, o aprendizado se reinicia, porém, segundo os entrevistados, não existem sistemas de promoção dos novos modelos dentro do âmbito do trabalho, o que faz com existam novamente **erros** nos procedimentos dentro das coordenações.

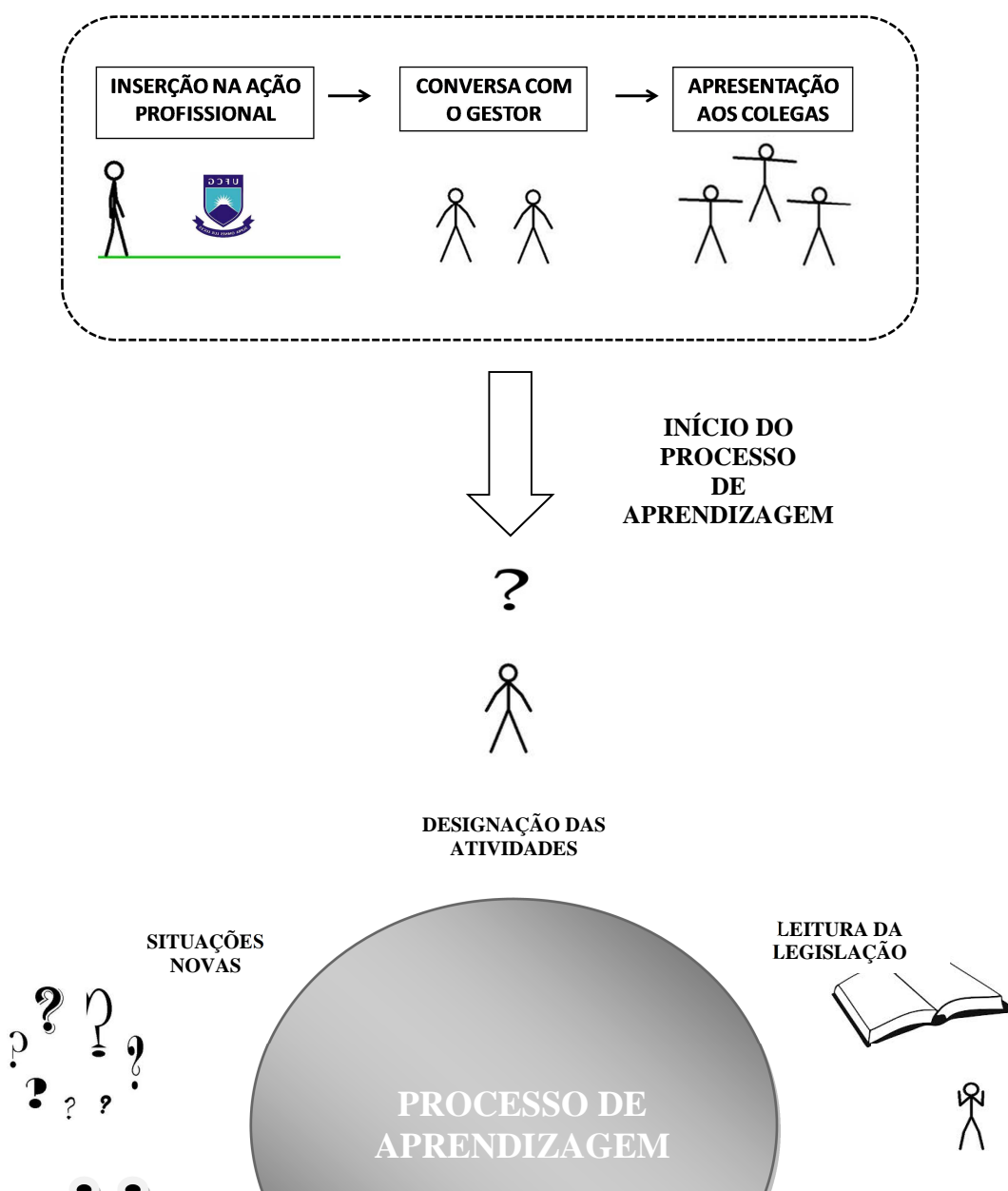
Situações novas, portanto, indicam o recomeço do processo de aprendizagem com o mesmo formato de quando o servidor entrou na instituição, sem treinamento, por

iniciativa pessoal e individual e em caráter de urgência. O servidor sente-se sozinho neste processo, uma vez que cada pessoa é responsável por uma atividade específica e fragmentada. Com apenas uma pessoa por função, dissipa-se a possibilidade de se gerar novas ideias por meio do debate e compartilhamento de experiências. Geralmente, o servidor não divide responsabilidades com outrem dentro do que realiza. Daí surge uma insegurança como alguém que não tem um suporte, ou seja, sem ter quem o oriente ou ajude efetivamente, como expresso na resposta a seguir:

Pra o cotidiano é muito fácil, você sabe daquela rotina de trabalho, mas quando surge uma situação nova, que não foi vivenciada ainda, fica difícil. Você vai recorrer a quem? **Você não tem um suporte.** No entanto, você tem um prazo pra fazer. [...] Você tem que fazer baseado no conhecimento de outra pessoa. Você não tem nem com quem dialogar. (F1.2.29)

O ciclo demonstra ser repetitivo. A cada nova alteração dos procedimentos, o servidor aprenderá a partir do autoaprendizado, utilizando os métodos de consulta aos colegas, pesquisa e por **tentativa e erro**, corrigindo posteriormente as suas falhas em um contexto marcado pelas pressões dos prazos. Isto acontece tanto para os gestores como para os demais servidores. A Figura a seguir representa o processo de aprendizagem no contexto da Secretaria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande.

Figura 9: Processo de aprendizagem da SRH/ UFCG





**CONSULTA AOS
COLEGAS**



Fonte: Elaboração Própria (2013)

Em síntese, de acordo com os entrevistados, o processo de aprendizagem acontece no próprio ambiente de trabalho (onde?), por meio da reflexão sobre a ação. O aprendizado acontece de modo individualizado (como?), a partir do interesse do servidor em executar suas atividades. Os principais mecanismos utilizados para aprendizagem são: consulta aos colegas, pesquisa em legislação e a partir de sites de busca e compreensão por tentativa e erro. O foco do aprendizado do servidor (o que?) está voltado para os procedimentos de trabalho, ou seja, para a operacionalização das atividades. Ele aprende como realizar suas funções corretamente, desenvolve mecanismos próprios para agilizar suas ações, conhece seus pares e aprende a utilizar eficientemente as relações de afinidade para obter informações importantes e promover a fluidez em suas atividades.

Na realidade dos entrevistados, em torno do que acontece em seu aprendizado, o servidor é capaz de analisar criticamente as lacunas que emperram seu desenvolvimento e de seus colegas no aspecto profissional. Em geral, há um consenso nas ideias apresentadas e as insatisfações pairam em razão dos mesmos aspectos ou de aspectos semelhantes. Embora os servidores tenham apontado os principais problemas existentes na questão da aprendizagem, da inserção dos novatos e da integração da equipe, na medida em que as opiniões foram expressas em relação ao tema, eles definiram ou apontaram um conjunto de soluções que acreditaram ser pertinentes para melhoria das atividades. Dentre estas soluções podem ser consideradas as seguintes:

- Padronização dos processos de aprendizagem e socialização dos conhecimentos;
- Realização de reuniões frequentes que envolvam toda a equipe;
- Definição de um tutor para cada novato, a quem este possa recorrer quando estiver com dúvidas quanto ao seu trabalho;

- Realização de treinamentos e envio de servidores para serem treinados pelos órgãos do governo;
- Promoção de confraternizações e cursos que proporcionem maior integração da equipe;
- Maior fiscalização da chefia em relação às atividades do servidor, a fim de evitar erros;
- Distribuição dos servidores de acordo com o perfil de cada um.

A legitimação do servidor ocorre na medida em que o mesmo consegue adquirir os conhecimentos para efetuar o seu trabalho e ser compreendido pelos seus colegas como alguém que irá contribuir sem se aproveitar dos outros, como demonstram em suas falas. Eles comentam que, pela forma como são jogados, adquirem a postura de individualistas, se retraem e são tidos como antipáticos ou incompetentes pelos servidores mais antigos. Este fato faz com que os mais experientes tenham receio em transmitir seus conhecimentos, temendo que o novo servidor recorra sempre a ele para resolver seus problemas. No entanto, quando as atividades vão fluindo e o novato demonstra que consegue e busca cumprir suas responsabilidades, esse receio vai sendo minado, levando à legitimação do servidor, a qual pode estar relacionada a três pontos principais.

O primeiro ponto é a aquisição dos conhecimentos necessários para a realização das atividades, ou seja, o servidor deve conhecer os processos de trabalho. É a partir daí que ele demonstra sua capacidade de se “virar sozinho” e ir além das limitações encontradas no início, quando foi inserido no contexto da ação profissional. Mas não basta conhecer, ele também precisa aprender a pesquisar sempre que novas situações surgirem e enfrentar problemas emergentes. Assim, ele evidencia perante seus colegas seu compromisso com o exercício de suas funções.

O segundo ponto é o domínio total ou parcial da legislação pertinente às atividades a serem realizadas, pois é a partir deste conhecimento que será possível aplicar as competências individuais no trabalho, uma vez que indica o comprometimento com a legalidade, princípio que rege a conduta do serviço público. Quando o servidor conhece as leis, há um indicativo de que realizará sua função da maneira correta. Talvez seja esta a razão por que, ao ser inserido na SRH, o servidor é logo chamado a conversar com sua chefia imediata, a qual lhe indicará a legislação que deve conhecer. A legitimação está relacionada à capacidade em compreender esta legislação e tornar o conhecimento aplicável.

O terceiro ponto é a integração com os colegas por meio das relações de afinidade. Wenger (1998) ressalta que a aprendizagem acontece no engajamento em ações e interações. Quando consegue integrar e criar laços de amizade, o servidor pode, então, sentir-se como parte do grupo e aceito pelos colegas. A afinidade abre as portas ao aprendizado, pois facilita os processos de cooperação e difusão do conhecimento. Observa-se, portanto, que a legitimação do servidor está relacionada à prática do saber não instituído e à socialização com os membros da equipe.

A aprendizagem, como uma construção social, é fruto do ambiente onde ocorre, o qual determina a forma de aprender e o conteúdo do aprendizado. Este ambiente envolve características da organização, dos grupos e das pessoas. A eficácia do processo depende, então, de uma série de fatores que facilitarão ou dificultarão que esta aprendizagem redunde no desenvolvimento de competências no contexto da ação profissional.

4.3 FATORES DETERMINANTES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS

Esta seção apresenta os principais fatores identificados no contexto da SRH e que podem facilitar ou dificultar o processo de desenvolvimento de competências coletivas. Identificou-se a presença de dez fatores considerados relevantes na análise compreensiva interpretativa. São eles: dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal; características e disposições individuais; integração da equipe; comunicação; estrutura física; papel do gestor e Plano de Carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

4.3.1 Dinâmica das atividades no contexto profissional

A dinâmica das atividades diz respeito à forma como as atividades são distribuídas no contexto da ação profissional e ao modo das equipes realizarem seu trabalho. Dependendo de como as competências são aplicadas, a rotina diária pode ou não favorecer a troca de conhecimentos e o desenvolvimento das competências coletivas. Raelin (1991) analisou a aprendizagem baseada no trabalho e reconhece que a aprendizagem está relacionada a situações específicas. Em um determinado contexto, os conhecimentos preexistentes podem ser considerados como provisórios e passíveis de serem substituídos. Aprender, portanto, tem ligação com a prática, onde as pessoas se tornam capazes de resolver problemas e improvisar. O autor considera este processo natural e relativo ao instinto humano.

No âmbito da SRH, os servidores aprendem de forma individual provavelmente porque as atividades são distribuídas para serem executadas isoladamente. Geralmente, a cada servidor é atribuído um conjunto específico de tarefas. Apesar do exercício do trabalho dos servidores ser considerado satisfatório pelos gestores, a separação das pastas e **responsabilização individual** leva a personalização do cargo. O servidor é, individualmente, responsável por determinada atividade, não havendo, provavelmente, conhecimento aprofundado quanto ao trabalho referente a outras coordenações e à Secretaria de Recursos Humanos como um todo. Segundo as respostas, esta é uma cultura que tem raízes desde o desmembramento da UFCG com a Universidade Federal da Paraíba, como pode ser visto nas respostas a seguir:

É o que eu falo, aqui, os cargos são personalizados. [...] Quando eu cheguei, essa política, essa prática era, extremamente, arraigada. Então, hoje, eu já me dou o luxo de mexer um pouquinho pra tentar despersonalizar isso aí. Mas, é o que eu te falo, é a cultura que já vem desde 2002. Pra você romper assim, de uma vez, é complicado. (G1.3A.1)

Procurando... comecei o seguinte: período de férias. Eu comecei a botar... a preparar as pessoas antes das férias pra substituir. Começou por isso aí, né. [...] Aí eu já pegava e indicava alguma pessoa. [...] Então, servidor, quando vai tirar férias aqui, normalmente, tem outro que antes já se aproxima dele pra... então já comecei a diversificar um pouquinho essa personalização de conhecimento, tentando despersonalizar o cargo. (G1.3A.2)

As falas indicam a busca de ações de resolução sendo efetuadas no sentido de despersonalizar estes cargos e possibilitar o conhecimento compartilhado das atividades, tornando possível a substituição de servidores em caso de ausências e, portanto, a continuidade das atividades do setor. No entanto, no contexto das atividades internas, eles ainda se percebem isolados uns dos outros.

Devido ao isolamento dos servidores, há dificuldades no compartilhamento dos conhecimentos entre os membros das equipes. Isto impede a construção do envolvimento das pessoas com as competências uns dos outros a fim de levar ao desenvolvimento das competências do grupo como um todo. Uma vez que a demanda de trabalho é alta, característica que os entrevistados colocam como inerente a gestão de recursos humanos, então não se tem muito tempo para que ocorra a aprendizagem em equipe. O foco passa a ser, então, a operacionalização das tarefas, mesmo as mais simples, e a solução de problemas emergentes. Este é um dos aspectos que dificulta a interação, formal e informal, entre os membros de cada coordenação.

Uma pessoa só fazendo o trabalho, cada, como se fosse um setor. Então, não tem como, porque ou você esta fazendo a sua tarefa ou você está fazendo a do outro. Então, assim, essa interação pra tornar a competência da coordenação mais forte, com o número reduzido de pessoas que eu tenho hoje, eu prefiro trabalhar com elas

individuais. Não tem como, porque se eu for... se as pessoas forem colaborar com a outra pessoa, ela vai deixar a tarefa dela e não vai fazer. Então, assim, processo de discussão, como são assuntos diversos, são assuntos específicos. (G3.3A.7)

A questão de número reduzido de funcionários, eu acho um numero reduzido, pra poder o funcionário fazer... ter mais tempo de fazer aquele trabalho, com mais tranqüilidade, aplicar melhor aquele trabalho que ele faz. Se tiver um número maior de funcionários... eu acho que a demanda de trabalho é tão grande que dificulta esse aprendizado, digamos assim, porque ele faz rápido, vai fazendo outra coisa, ta com trabalho acumulado, ele vai fazendo... E aí, talvez só o tempo, a experiência, com o tempo ele vá fazendo aquilo, mas às vezes, uma pequena coisa deixa a pessoa de aprender ou de fazer, pelo fato da pressa, de ser muito trabalho, tem a ver com o quantitativo, é o caso específico que eu vejo no Recursos Humanos, onde eu trabalho. (G4.3A.8)

Existem muitas situações em que não há um conjunto de pessoas em uma mesma atividade, com as quais se possa compartilhar competências em prol de um único objetivo específico. Por força da necessidade e pela falta de pessoas disponíveis no setor, os coordenadores podem optar pelo não compartilhamento das funções a fim de evitar que algumas atividades paralitem em detrimento de outras. A pesquisa revela, porém, na percepção dos gestores, a preferência do servidor em realizar seu trabalho sozinho. Desde modo, é possível que ele crie um modelo de individualidade tanto no aprendizado – específico a sua função – quanto na execução do trabalho. A troca de conhecimentos surge a partir da necessidade e entre pessoas que possuem atribuições distintas.

Vai pela necessidade. Se for possível fazer sozinhos, eles fazem. Individualistas demais. Ainda são muito individualistas. Mas, como é pela necessidade de concluir o trabalho, aí eles interagem. (G5.3A.4)

Dentro do grupo... Cada setor, cada setor tem uma pessoa que toma conta da sua pasta [...] (G4. 3A.3)

De modo mais amplo, a SRH como um todo funciona qual um sistema interdependente, onde cada coordenação depende das demais. No entanto, apesar desta suposta coletividade, há evidências de que as coordenações executem e compreendam suas competências também de modo isolado. Assim, na realidade das coordenações, a cooperação existe minimamente e devido ao comprometimento de cada equipe no sentido de permitir a operacionalização dos fluxos de processo. Nesta lógica, ao concluir sua participação na etapa de um processo, cada equipe busca passar o trabalho para a próxima fase com o mínimo de erros ou corrigi-los caso seja necessário.

São meus colegas de SRH, mas não aprende não, porque eles são de coorde... Nós, assim, por exemplo, convivemos dentro da SRH, mas nós somos coordenadores de coordenações totalmente diferentes [...]. (G2.3A.6)

A fala acima indica que os coordenadores não aprendem em conjunto, uns com os outros, de maneira socializada. Ao contrário, demonstra a existência de uma visão individual

que impera no exercício das atividades nas coordenações que compõem a SRH. Apesar da convivência no mesmo setor, a percepção é de que as coordenações são totalmente diferentes, ou seja, exercem papéis independentes. Outro fator que corrobora com este fato é o volume de trabalho no setor como um todo.

Porque assim... por exemplo, em determinadas épocas do ano, o nosso serviço aqui, ele se avoluma demais. Então, normalmente, a gente sente a dificuldade, porque, por mais que nós trabalhemos em equipe, sempre há excesso de trabalho a realizar. Então, quando a gente vai pedir socorro ao nosso chefe imediato, a gente sente um pouco de impacto, por que? Porque já o quadro é resumidíssimo na SRH e ele não tem como nos socorrer. Então, sente esse impacto nesse lado. (G2.3A.5)

Pode-se considerar, portanto, que o desenvolvimento de competências coletivas e da aprendizagem em grupo, no âmbito da SRH, é negativamente influenciado pela forma como as atividades são distribuídas. Isto tem levado ao acúmulo de trabalho, principalmente em determinadas épocas do ano, e ao não compartilhamento do saber. Esta realidade pode ter como causa principal o reduzido quadro de pessoal que compõe a SRH, dificultando a composição dinâmica de equipes.

4.3.2 Quadro de pessoal

Este fator tem relação com as competências individuais dos membros, o quantitativo de pessoas no setor e a alocação por perfil em cada coordenação. O potencial individual de cada membro, em uma equipe com um número adequado de pessoas distribuídas nas coordenações de acordo com suas habilidades, pode favorecer o desenvolvimento das competências coletivas no trabalho.

O quadro da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG é formado por servidores com ensino fundamental e médio completo ou, ainda, com formação em Engenharia Química, Administração, Letras, Contabilidade, Comunicação Social, Geografia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica etc.

A SRH possui um conjunto de servidores qualificados. No entanto, um fator que cabe destacar é a existência de pessoas em cargos de nível médio e com formação superior de relação indireta ao exercício das suas funções. Neste caso, observa-se o não aproveitamento da formação para o exercício das competências relativas ao cargo ocupado, pois o servidor possui um conjunto de competências superior ao que a lei exige para o exercício de suas funções.

Existe, portanto, a possibilidade de que os cargos de nível médio sejam ocupados por servidores com escolaridade superior as necessárias. A Lei 8.112/1990, no entanto, não

admite realização de concursos internos, o que impossibilita a instituição realizar um melhor aproveitamento potencial humano para progresso do desempenho organizacional. Até mesmo porque, quando um cargo é disposto em concurso, há uma lacuna no setor quanto aquele cargo específico. Isto pode levar a insatisfação do próprio servidor porque possui competências individuais que não são potencializadas no trabalho ou mesmo sem qualquer ligação com as suas atividades ou de seus colegas.

A legislação reforça esse tipo de acontecimento, pois conforme a Lei 11.091/2005, que estabelece o Plano de Cargos e Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos (PCCTAE), há incentivo financeiro para o servidor que possuir formação superior ao exigido para o exercício do cargo para o qual fez concurso, incluindo a formação com relação indireta, ou seja, que desenvolva competências que não estão relacionadas ao que a organização, de fato, necessita, como apresentado a seguir:

Art. 11. Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento.

Art. 12. O Incentivo à Qualificação terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, na forma do Anexo IV desta Lei, observados os seguintes parâmetros:

I - a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor ensejará maior percentual na fixação do Incentivo à Qualificação do que em área de conhecimento com relação indireta;

Observa-se, com relação a isto, o paradoxo da própria lei, quando a mesma institui, de acordo com o artigo 1º, V e III, que a gestão dos cargos do Plano de Carreira observará, dentre outros princípios, “o desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais” e a “qualidade dos processos de trabalho”. Ao incentivar a educação formal desvinculada ao cargo e à gestão por competências, a lei permite o desenvolvimento de competências individuais incompatíveis com a real necessidade do cargo ou mesmo do setor no qual o servidor está lotado. Desta forma, os pressupostos legais induzem ao crescimento pessoal e individual do servidor, não justificando o investimento financeiro a ele atribuído na forma de incentivo, que termina por ser apenas dirigido ao servidor e não ao desenvolvimento institucional. Além disso, essa realidade pode indicar que mesmo o elevado potencial de competências individuais pode não representar maior capital de competências coletivas.

[...] ao mesmo tempo em que a equipe crescia, um quadro especializado de pessoas, todas com um curso [...] essas pessoas terminaram se tornando uma ilha dentro da própria instituição. [...] tive que aceitar determinadas atividades dentro da instituição pra ajudar a própria instituição, **desvirtuando**, muitas vezes, aquilo que a gente deveria fazer dentro do próprio trabalho [...] É a história do que eu dizia anteriormente, as atividades são colocadas, não porque a unidade administrativa é

responsável pelo desenvolvimento destas atribuições ou destas competências e sim porque as pessoas que estão em determinados lugares, elas tem capacidade para desenvolverem e ir além. (G3.3B.1)

Em contrapartida, às benesses que o servidor adquire a partir do desenvolvimento pessoal, a contar do incentivo por qualificação, para ele o desenvolvimento de competências individuais pode representar acúmulo de atividades e, inclusive, implicar na absorção de tarefas que caberiam a outros setores ou a outros servidores. Este fato, portanto, pode ser uma das razões que leva a **desmotivação para a aprendizagem**, uma vez que aquele que sabe mais, provavelmente, será convocado a fazer mais.

Delicado. Há uma... há um conceito de não querer mais aprender, pra não ter que fazer mais. Então, é **um conceito que começa a pairar**. Por isso há pouco disse que você chega numa hora que você tem que sentir que o que você já fez daquele ponto não passa (G3.3B.4)

Um novo conceito que começa a ser difundido (“a pairar”) é a ideia de que quem sabe mais faz mais, ou seja, o servidor com maior conhecimento será acumulado de atividades, não apenas por sua capacidade conceitual, mas por suas habilidades e atitudes. O temor de acumular atividade de responsabilidade de outros servidores pode ser um fator que conduz o servidor a não aprofundar seus conhecimentos, como visto na expressão “daquele ponto não passa”, o que pode referir-se não apenas ao aprendizado, mas também a execução do cargo. Este saber estaria atrelado não apenas ao conhecimento técnico advindo de uma graduação, como administração e comunicação, ou de uma pós-graduação, mas também a habilidade de aprender coisas novas, de ter a “capacidade para desenvolverem e ir além” das próprias atividades.

Vê-se, portanto, que a conclusão de cursos formais pode não implicar, necessariamente, na aplicação dos conhecimentos adquiridos. O servidor pode limitar-se apenas a aquisição de certificado ou diploma que comprove sua nova formação, evitando reciclagem, exposição e, conseqüentemente, o compartilhamento de seus conhecimentos. Cabe destacar que, ao metaforizar um grupo de pessoas como uma “ilha”, compreende-se a percepção do entrevistado quanto ao desnivelamento das competências de algumas pessoas dentro da instituição. Em outras palavras, significaria o agrupamento de servidores com maior capital de competências individuais e aos quais podem ser atribuídas atividades que diferem das que são de sua obrigação no setor onde trabalha. Além da desmotivação em aprender, o servidor pode sentir-se também desmotivado a permanecer na instituição, como ilustra a fala a seguir:

Agora, o que ocorre aqui em Recursos Humanos que me deixa, como gestor, altamente atabalhoado é que **os servidores novos que entram não tem interesse em permanecer na instituição**. Até porque, uma, se vier pra Recursos Humanos, o

volume de trabalho é muito grande. O interesse do servidor que entra hoje na cabeça do servidor, é o que? É um mestrado, uma pós graduação, um doutorado. E isso demanda tempo, demanda afastamento e o interesse ainda do servidor ao concluir é ir embora. É pra se preparar pra concurso fora. [...] (G5.3B.10)

A universidade tem o ensino, pesquisa e extensão como atividade fim. Mas, eu só posso fazer acontecer a atividade fim na instituição, se eu oferecer com competência os meios. Mas como o objetivo, até da própria instituição... se você pegar o PDI da instituição, a missão da instituição, os objetivos, não são claros, não tem como você chegar também pra o pessoal novato e colocar ele às claras. Inclusive porque há uma alta **rotatividade** dentro da SRH, não fixam, você não consegue fazer as pessoas entender qual é o valor do seu trabalho. Agora isso eu colocaria até de uma forma mais abrangente, não é só dentro da SRH não, é dentro da instituição. As pessoas não entendem, elas entram com um objetivo e, muitas vezes, **até se surpreendem quando são pegas pra determinados setores que são obrigadas a trabalhar**, e trabalhar muito, e trabalhar **feito relógio que a gente não dá corda**. Ou seja, você pode ter hora pra entrar, mas você não tem hora pra sair. (G3.3B.3)

Neste sentido, há uma confusão evidenciada quanto aos objetivos individuais e aos objetivos institucionais. Apesar da qualificação seletiva decorrente de concurso e, conseqüentemente, o ingresso de servidores com elevado capital de competências individuais, os novos servidores, ao entrarem, possivelmente permanecem dispostos a realização de novos concursos em outras instituições, ocasionando uma alta rotatividade dentro da Secretaria de Recursos Humanos. Uma das prováveis causas para tal fato é a ausência de divulgação e conscientização da universidade quanto aos seus objetivos e metas.

Sem a conscientização da importância social da universidade e da participação de cada servidor, os novos entrantes não compreendem o valor do exercício de suas competências e do compartilhamento com os outros membros de seu grupo de trabalho. Há evidência de que a percepção quanto ao valor da competência está associado ao crescimento profissional e individual. Destaca-se a colocação do entrevistado de que as pessoas entram na instituição com uma visão a respeito do serviço público e se surpreendem ao terem de trabalhar “feito um relógio que a gente não dá corda”, expressão que indica alta demanda de trabalho em determinados setores da universidade. É possível que a imagem do serviço público perante a sociedade possa levar os novos servidores a entrarem sem o desejo de aplicar, desenvolver ou compartilhar suas competências individuais com foco na melhoria do desempenho institucional, possivelmente por esta razão se surpreendam ao se depararem com setores onde exista alta demanda de trabalho.

Isso daria até um estudo mais profundo. Existe uma diferença muito grande entre o objetivo pessoal e o objetivo institucional. Quando as pessoas fazem concurso, elas fazem porque elas querem uma segurança no emprego e já chegam com a ideia de que elas vão ganhar, não precisa trabalhar muito e que podem escolher o lugar para ir. O objetivo institucional é outro. (G3.3B.2)

Observa-se, pelo relato dos entrevistados, que existe um elevado capital de competências individuais. Segundo Retour e Krohmer (2011), a formação das competências coletivas depende das competências individuais e quanto maior o potencial dos servidores, maiores as oportunidades de desenvolvimento de competências em nível coletivo. No entanto, no caso estudado, as falas demonstram que os servidores entram na instituição bem qualificados e com alto nível de conhecimento, porém, com poucas possibilidades para aplicação de todo seu potencial, o que pode prejudicar sua motivação no “querer-fazer”. O desenvolvimento de novas competências está mais associado ao alcance de objetivos pessoais do que à melhoria do desempenho do setor. O fato é que há subsídio e estímulo legal para tal realidade, além da imagem desvirtuada propagada socialmente e que pode produzir a ideia de que o serviço público é um meio do indivíduo ser bem remunerado e trabalhar pouco.

O desempenho de novos servidores em realizar novos concursos e, conseqüentemente, a alta rotatividade do quadro de pessoal pode diminuir a capacidade da equipe em aprender coletivamente. Há possibilidade de que isto ocorra também devido ao desconhecimento do servidor em relação ao valor do seu trabalho para a instituição como um todo, podendo levar a falta de comprometimento.

Além da questão do potencial dos membros que formam o corpo de trabalhadores, outro ponto a considerar é o quantitativo de servidores no setor. Há uma percepção unânime de que o quadro de pessoal da SRH é bastante reduzido se comparado com as necessidades do setor. Foram relatadas ocasiões em que o governo, por meio do Ministério do Planejamento, solicitou informações em relatórios, cuja elaboração exigia a presença de servidores com conhecimentos específicos, os quais a secretaria indispunha no momento. Em situações como estas, as competências são buscadas fora do setor para que se possa suprir uma necessidade emergente. Desta forma, a aprendizagem acontece por necessidade e as lacunas de competências internas leva a procura de competências externas, quer sejam em outros setores ou outros órgãos públicos.

Procura buscar fora. Procura buscar fora a informação. [...] Então, nós corremos atrás de alguém lá fora, solicitamos a possibilidade... se era possível vir pra aqui nos esclarecer como fazia, e essa pessoa que foi indicada pra fazer esse trabalho, teve esse treinamento e fez e, por sinal, muito bem elogiado [...]. (G5.3B.12)

Outra questão decorrente do baixo quantitativo de pessoal é que, quando um servidor falta ao trabalho, há sobrecarga dos demais. A aprendizagem em relação ao trabalho do colega, portanto, tem o objetivo de não parar as atividades do setor caso haja uma ausência. Não se evidencia uma orientação para o trabalho em equipe ou o desenvolvimento de competências coletivas.

[...] somos um pra cada atividade. É uma equipe pequena. [...] Então, quando falta um membro da equipe, há uma sobrecarga dos outros. Mas, ninguém da equipe vive também faltando por irresponsabilidade. São pessoas extremamente responsáveis e, quando faltam, tem as suas razões. Não vou dizer que não haja alguns vícios. Há. Mas não é um vício que traga um prejuízo desagregador ao trabalho de equipe. (G3.3B.8)

Aí a gente já coloca uma substituição. Acúmulo de trabalho, mas pega um servidor que não tenha tanta... não é que ele não tenha tanto trabalho, mas é que ele possa acumular aquele serviço, dividindo com a coordenação, pra que a coordenação, dando as informações, a coordenação geral e o setor fazer o trabalho e procurando suprir a necessidade daquela lacuna. (G4.3B.9)

Nós temos um quadro muito reduzido. A substituição, quando temos falta de um servidor, é muito complicada. Muito complicada. Isso é uma coisa que a gente tem que tomar decisão na hora. E muita gente não quer assumir. To nessa situação hoje (G5.3B.11)

Um desafio com que os gestores por vezes se deparam é a possível redução da sua equipe já formada. Tal fato se deve a uma série de fatores, tais como: adoecimentos de alguns membros, licenças diversas, afastamentos para qualificação ou capacitação, exoneração, que geralmente ocorre quando o servidor é aprovado em outro concurso, dentre outros. Percebe-se que em todos estes aspectos apresentados encontra-se o amparo legal, por meio da Lei 8.112/90. O modo, portanto, de composição da equipe, segundo a percepção dos entrevistados, não tem facilitado o aprendizado em equipe, causa diminuição da produtividade e, pode ser compreendido como um fator limitante ao desenvolvimento de competências coletivas. Desta forma, fica evidente pela pesquisa que, as fases de recuperação de uma enfermidade, bem como, os longos períodos de afastamento do servidor, podem prejudicar a frequência das reuniões e do desempenho da equipe, como um todo.

Como destacam Retour e Krohmer (2011), quanto mais rico o capital de competências individuais, maior o capital de competências coletivas. Boreham (2004) compreende que as competências individuais e coletivas são mutuamente constitutivas e que no comportamento individual podem ser encontradas explicações sobre os processos construídos pelo grupo. No entanto, no contexto da SRH, o perfil apropriado para cada setor não é definido no momento da formação das equipes. Por esta razão, o servidor que chega vai se encaixando as necessidades daquela coordenação específica, na qual será lotado. Designar as pessoas segundo suas competências e habilidades pode ser considerado, hoje, como um desafio para a SRH no sentido de possibilitar que as competências coletivas sejam desenvolvidas, dentre outros aspectos, a partir da potencialização das competências das pessoas que a compõe.

Cabe considerar que, devido à descontinuidade da gestão pública, os novos gestores têm que encarar uma equipe já formada em gestões anteriores, tendo que se adaptar

àquela equipe. A partir daí o que poderão fazer é buscar qualificar seu grupo de trabalho conforme o modelo de gestão que irá utilizar. Quanto a servidores cedidos ou redistribuídos ou mesmo relotadas, a sua nova lotação poderá acontecer segundo suas experiências em outro órgão ou setor. Desta forma, ao saber que um servidor está chegando à instituição, os gestores poderão solicita-lo para sua coordenação, não sendo garantido o deferimento de tal solicitação.

Com relação à competência dos membros, os gestores defendem a qualidade e integração da sua equipe, considerando-a como atuante, coesa e dinâmica ou atribuindo-a o caráter de excelência no contexto da SRH. Ao longo dos anos, devido aos processos de entrada, movimentação e saída de servidor, a equipe passa por modificações, as quais os gestores buscam adaptar-se.

E a tendência nossa da coordenação é se tornar, cada vez mais, essa ilha de excelência [...] (G3.3B.7)

Graças a Deus, a minha equipe de trabalho é a melhor que existe na SRH, é uma equipe coesa, é uma equipe integrada, uma equipe amiga, que um auxilia ao outro nos momentos precisos, que, graças a Deus, é a única coordenação que funciona a todo vapor aqui na SRH. (G2.3B.6)

Como se pode notar, há uma demonstrada satisfação dos respondentes em relação ao conjunto das equipes de trabalho, as falas acima, no entanto, dizem respeito ao contexto de coordenações específicas e não da SRH como um todo. Em síntese, observa-se que a composição das equipes ocorre, principalmente, por concurso e posterior lotação segundo necessidade dos setores e com participação mínima dos gestores, a não ser em casos de relotação, quando é possível um conhecimento prévio do perfil dos servidores. Deste modo, não se pode falar de formação de equipe segundo o potencial de competências individuais. O concurso permite apenas uma seleção no nível da qualificação técnica dos candidatos.

Apesar dos conhecimentos que já possui ao adentrar a universidade como servidor, o indivíduo necessitará desenvolver novas competências que tenham relação com a atividade que desenvolverá. Uma vez que seu perfil não condiga com a coordenação, o mesmo poderá ser movimentado para outros setores, flexibilizando minimamente os processos de composição das equipes da SRH. A importância da formação correta do quadro de pessoal em um setor, de modo que favoreça o desenvolvimento das competências coletivas, está relacionado não apenas aos conhecimentos de cada membro do grupo, mas também a disposição em colaborar uns com os outros, como descrito na próxima seção.

4.3.3 Características e disposições individuais

Este fator está relacionado à disposição dos servidores em aprender e ensinar, bem como sua capacidade de integração e de comunicação com a equipe. Le Boterf (2003) argumenta que “não há competência coletiva se não houver conhecimento compartilhado para coagir e co-produzir. A coordenação das atividades supõe colocar a disposição da equipe as competências individuais”. A existência de um espírito colaborativo é condição para a construção de um saber coletivo. As pessoas unem suas diferenças em um sentido de complementaridade, além de buscarem obter juntos os conhecimentos, como um conjunto integrado. A fala a seguir evidencia que, segundo a percepção do entrevistado, cada servidor possui competências diferentes de acordo com seu interesse pessoal em obtê-las.

As competências individuais de cada membro da minha equipe, elas **são próprias da atitude de cada pessoa**. Elas fazem a diferença pelas atitudes que tem. Então, eu posso desenvolver uma capacidade específica, eu posso buscar desenvolver uma... um **saber-fazer**, um **querer-fazer**, mas eu não posso dar pra todas as pessoas o mesmo grau de **discernimento**. Minha equipe é exatamente isso, ela é bem eclética nesse sentido. Ela é bem heterogênea em termos de atitude. [...] Então, são capacidades muito específicas e que, assim, a meu ver, **são inerentes da natureza de cada uma dessas pessoas**. [...] Então, isso pra mim são habilidades muito pessoais e que não tem como fazer essa troca. Eu tenho mais é que unir essas habilidades pra fortalecer o ponto mais fraco. (G3.3C.2)

Porque nós não temos só servidores é... nível superior, capacitados, que tenha chegado a esse patamar de compreensão. Não é que eles não entendam, essas pessoas entendem, mas eles entendem de uma forma diferente. Então, até chegar a um entendimento do que realmente a instituição quer, então, ele tem que ter uma certa experiência de conhecimento, no sentido de conhecimento. Entendeu? Mas são pessoas que dão a sua contribuição de forma competente [...]. (G4.3C.3)

Neste sentido, ainda que seja uma ação relativa ao agrupamento das pessoas, a cooperação pode ser considerada um fator individual porque depende da atitude de cada um, da disposição pessoal em fazer a diferença. Nem todos possuem o mesmo discernimento quanto às atitudes que devem ter no contexto coletivo, nem a compreensão das necessidades institucionais. As competências individuais são, então, reforçadas em detrimento das coletivas e isto pela visão de que, pelas indisposições pessoais, se torna inviável efetivar uma troca de competências entre os membros.

A razão apresentada para que haja diferentes formas de compreensão sobre o sentido do trabalho é que, apesar dos servidores entrarem na instituição com conhecimento técnico, uma vez que o ingresso ocorre exclusivamente via concurso e, apesar de exercerem com competência o seu trabalho, é a experiência que permite o entendimento do real significado da SRH para a instituição. Chen e Chang (2010) explicam que competência em algum grau é pessoal, enquanto que uma organização especificamente alcançar vantagem no

mercado. Neste sentido, do conceito de competência no contexto de trabalho para o contexto organizacional é alterada a ideia e independência para a de dependência. Esta transição muda a visão de “empregabilidade individual” para “vantagem competitiva organizacional”. O argumento dos autores traz a compreensão de que o conceito de competência no âmbito organizacional alcance uma visão mais ampla, que se dilate do individual para o organizacional. Quando isto acontece, ocorre a colaboração e as pessoas passam a dispor seus conhecimentos em uma construção coletiva.

O conhecimento das pessoas ajuda no processo de discussão, de construção coletiva.
(G3.3C.1)

A necessidade de compartilhamento com a equipe de trabalho pode passar despercebida, devido às diferenças entre as pessoas e, mais propriamente, quando suas competências individuais são vistas isoladamente e apenas de maneira complementar. É na integração entre os membros que a troca de conhecimentos se torna possível. Porém, não existe metodologia de socialização na SRH, de modo que acontece pela necessidade e de acordo com a disposição individual de cada servidor e é a partir daí que as experiências e os conhecimentos são compartilhados, como mostra a fala a seguir:

No caso da **socialização**, da minha parte, pra conhecer as pessoas aqui da SRH, eu nem fui formalmente apresentado. Eu me lembro que eu fui conhecendo as pessoas assim: “Ó, você tem isso pra fazer, quem sabe fazer é Fulano”. Aí eu ia até Fulano e conhecia essa pessoa, mas não fui apresentado. Eu acho que teve pessoas que eu só fui conhecer depois de um mês que eu trabalhava na SRH, mas pela necessidade eu fui conhecendo as pessoas. **Hoje eu conheço a SRH toda, mas puramente por necessidade.** Nunca fui apresentado a ninguém formalmente. (F1.3C.5)

Olhe, foi difícil porque não existe muito uma preocupação da SRH em **aproximar as pessoas** e tão pouco com o treinamento com as atividades que vai fazer. Não existe. Essa preocupação não existe. **Eu é que sou um cara** que gosto de me aproximar das pessoas e acabei me aproximando e que tive a sorte de ter uma pessoa que me recebeu, que foi me ensinar o trabalho e ser muito solícita, ser uma pessoa que... tinha muitos defeitos, mas pra ensinar as suas funções, ela realmente tinha uma habilidade fantástica. Me passou tudo com maior paciência, não se ofendia, nem se incomodava com as minhas recorrentes buscas a ele para ajudar. (F2.3C.6)

Observa-se que o conhecimento entre os membros da equipe pode acontecer lentamente, como em um mês, por exemplo, e segundo as necessidades de entender determinado processo de trabalho. Encontrar a pessoa certa para receber dela a necessária orientação passa a ser uma questão de sorte uma vez que o servidor ainda não conhece como são os colegas em relação aos seus conhecimentos, habilidades, temperamentos ou mesmo atribuições. A prontidão em ensinar por parte dos mais experientes ou daqueles que detém um conhecimento específico torna-se elemento determinante para o aprendizado do novato ou daquele que busca aprender algo novo.

Pelo que já foi tratado, no âmbito da SRH, observa-se que as pessoas estão dispostas a aprender e a ensinar ao colega na medida em que surgem as necessidades do serviço. No contexto geral, nem sempre é percebida essa prontidão ou disposição em cooperar no sentido de obter melhor desempenho organizacional. A razão dada a este fato está inerente às particularidades do serviço público que tornam as pessoas menos preocupadas com a realidade institucional, conforme ressalta a fala a seguir:

Olha, no serviço público, a coisa que mais funciona... porque, por exemplo, no setor privado, uma coisa que pesa, dada a facilidade que a gente tem, é você vestir a camisa da instituição. Ou você veste ou você tá fora da instituição. Aqui, você não tem essa facilidade. Tá certo? Porque, se o cidadão tivesse o medo de não deixar bem a desejar, comprometer o desempenho da instituição, de ser demitido... no público essa facilidade não existe. Então, você tem que começar a agir com relações até familiares, tratar as pessoas, tentar puxar as pessoas pra o seu lado, como amigo, como aliado, tá certo? (G1.3C.4)

A diferença colocada com relação ao serviço privado leva a ideia de que no setor público, de modo geral, exista um menor comprometimento com o desempenho institucional. Isso pode ser visto na expressão “no setor privado, uma coisa que pesa [...] é você vestir a camisa da instituição”, atitude considerada um facilitador para gestão devido as maiores possibilidades de cobrança. Desta forma, segundo a percepção do respondente e de modo generalizado, compreende-se que não existe o medo de deixar o serviço sem qualidade, diferente de como acontece na empresa privada, onde o desempenho organizacional pode afetar a empregabilidade do funcionário. Nesta lógica, no contexto da SRH, cultivar amizades e fazer aliados passa a ser a forma de garantir que o trabalho aconteça com maior comprometimento com a instituição, como detalha a seção que segue.

4.3.4 Integração da equipe

A integração entre os membros da equipe refere-se à capacidade que o grupo tem de interagir e compartilhar experiências. Esta ligada as interações formais, bem como as relações de afetividade. A aprendizagem “implica tornar-se capaz de se envolver em novas atividades, para realizar novas tarefas e funções, para dominar novos entendimentos. Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente, mas são parte de um sistema global de relações em que eles tem um significado” (WENGER, 1998, p. 53). As falas evidenciam que, na SRH, o relacionamento amigável pode ser compreendido como um determinante no sentido de que as exigências e necessidades do serviço sejam atendidas, como expresso a seguir:

E isso aí, por um lado é bom, porque você se desenvolve como uma pessoa carismática e aí o pessoal passa a não fazer o mínimo possível, mais um pouquinho e

te comunicar algumas falhas, evitando que você cometa erro, porque o erro é sempre do gestor, não é do... você é quem responde aos órgãos fiscalizadores. (G1.3D.1)

Então, aí o que é que acontece? Isso aí gera um outro lado também, que é o lado da promiscuidade, porque você passa pra isso aí. Tem um relacionamento mais familiar e aí, o que é que acontece? Você dá margem pra o cara começar a ter um nível maior de liberdade com você e aí você perde seu poder de pressão pra algumas coisas. Então, o gestor do serviço público, ele tem que saber dosar isso aí. Saber dar grito, quando é necessário dar grito. Tá certo? Saber ficar nervoso, quando é necessário ficar nervoso, que é pra vê se faz pressão. Você brincar, você ficar calmo, você cobrar. Isso aí pra mim é um desafio constante, né. Todo dia é um desafio para mim. (G1.3D.2)

Deste modo, a busca pela melhoria das interações afetivas tem relação com a elevação da produtividade, pois o servidor passa a fazer mais do que o mínimo exigido. Também tem relação com a busca pela ampliação da capacidade de comunicação e da troca de informações que circulam na SRH, tornando possível a detecção de falhas nos processos de trabalho. Há, portanto, proeminências de que as relações afetivas sejam vistas como um mecanismo que possibilite o bom andamento das atividades no setor e maior integração entre os membros de cada equipe. No entanto, por outro lado, a má interpretação das relações de amizade pode levar a insubordinação dos servidores por causa da proximidade que passa a ter com o gestor. Assim, surge a necessidade de equilibrar as relações afetivas, de modo que os vícios sejam evitados e favoreça a organização.

A constituição de afetividades representa um desafio para o gestor no sentido de manter a qualidade dos serviços e evitar acomodação, identificada pela palavra “promiscuidade”, que seria um desvio real da intenção na construção de relações afetivas. Além de ser constituída conscientemente como uma forma de alcançar os objetivos organizacionais, existe a ocorrência espontânea das interações, fruto do cotidiano e da rotina do dia-a-dia. Pode, portanto, ser identificada, segundo a percepção dos entrevistados, a existência de coesão e amizade entre os membros das equipes de trabalho dentro de cada coordenação, como visto nas falas a seguir:

Eu acho que aprender **algo novo** sempre é... esse algo novo é fácil de ser aceito pela equipe. Como eu te falei anteriormente várias vezes, porque ela é muito **coesa**, muito **amiga**, muito **dinâmica**. É fácil de **assimilar**. (G2.3D.3)

[...] é uma irmandade, são amigos, então a facilidade é grande. (G2.3D.4)

Bem, as afetivas, apesar de ser uma relação de trabalho, ela se dá muito bem. Eu, até hoje, não vi, não vejo problemas na interação, inclusive de quem passou na equipe, de quem saiu por um motivo ou outro, de quem retornou. A gente costuma fazer os encontros anuais, todo mundo participa. (G3.3D.7)

Não apenas no ambiente de trabalho, na relação do dia-a-dia, as interações são ampliadas também por meio de encontros anuais, onde todos podem participar e gerar um

maior vínculo entre os servidores. O ciclo de amizade, considerado como uma irmandade, permite a dinamicidade da equipe e favorece a aquisição e assimilação de novos conhecimentos. No entanto, como colocou Retour e Krohmer (2011), citando Pemartin (1999), o excesso de cooperação pode levar as pessoas a imaginarem que só existe uma maneira de fazer as coisas. Por isso, faz-se necessária a dissonância em um sistema para que ele evolua e isto de maneira equilibrada para que não ocorra esfacelamento no todo.

É necessário estabelecer *trade-offs* no processo de aprendizagem, de modo que haja um equilíbrio, privilegiando a unificação e a diversidade, uma vez que, se por um lado o compartilhamento de ideias, valores, objetivos cumpre um papel fundamental no alinhamento das organizações, por outro lado é a partir da diversidade que gera a inovação. (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006). Analisando sob esse prisma, identifica-se a existência de conflitos e pensamentos opostos dentro da SRH, relativos ao trabalho em si e as pessoas que o envolvem.

Conflitos tem, porque existem pessoas que não entendem, não querem, as vezes não querem, acham que não vai dar certo, tem pensamento diferente, não é contra a minha pessoa, mas é contra a coordenação, a coordenadora, no sentido, mas com o tempo ta havendo aquele... o tempo foi passando e as pessoas foram vendo que tava dando certo [...]. (G4.3D.8)

Às vezes a gente não quer dizer, mas eu digo nessa entrevista, porque isso é uma coisa que acontece. Não vive de amores, qualquer setor não vive de amores. Cabe, não só ao gestor, mas cada um que tem o seu trabalho, o seu setor, procurar viver bem no seu ambiente organizacional, procurar... porque a gente vive, praticamente, mais no trabalho do que em casa. (G4.3D.10)

Apesar da possibilidade da construção de ideias por meio do conflito construtivo, marcado pela multiplicidade de pensamentos como aludido nas palavras dos autores citados, as respostas demonstram a existência de conflitos decorrentes das discórdias e da falta de compreensão, e refere-se não a um único setor específico, mas as coordenações de modo geral. Surge daí a necessidade de que cada membro da equipe busque a harmonia com seus colegas, em prol da constituição de um ambiente de trabalho que seja saudável a todos, ou seja, onde todos possam se sentir bem, uma vez que há um reconhecimento de que, durante a jornada de um dia, se passa mais tempo na universidade do que em outras atividades.

Então, **a gente tem que formar um ambiente saudável**, mesmo que você não tenha tudo que quer fazer ou tudo que você queira, mas que você respeite o colega do lado, o colega vai lhe respeitar. Então, já é uma coisa muito boa você ter o seu espaço. Então é isso aí. Eu acho que é nesse sentido. (G4.3D.11)

Você veja que você... 70% da sua vida é dentro do ambiente de trabalho. O que você só faz? Almoçar e dormir. **É o dia todinho aqui**. Então, a única coisa que a gente tem é fazer o ambiente um ambiente extremamente, como é que eu posso dizer? Extremamente saudável. Porque daí você extrai [...]. (G5.3D.17)

A pesquisa revela que a ocorrência de críticas afeta negativamente as relações entre as equipes de trabalho e mostra-se como algo contrário aos objetivos do serviço, é considerada como um desserviço e de cunho destrutivo, tanto para o setor como para o próprio servidor – autodestrutivo - e que dificulta as atividades.

Elkjaer (2001) compreende que, entre os interagentes, não pode haver isolamento. O indivíduo não pode ser visto como uma entidade isolada, pois participa e forma uma sociedade, sendo ele mesmo um ser social. Com esta mesma visão do autor, uma vez que prejudique a integração no setor e a harmonia em seu contexto social, as ideias conflitantes e posturas contrárias entre os servidores podem representar um fator limitantes ao desenvolvimento das competências coletivas, porque dificultam a conexão entre os membros do grupo, tanto no que diz respeito à produção de uma aprendizagem social, como na atuação conjunta do trabalho.

Além da interação entre os membros das equipes que formam cada coordenação individualmente, foram levantadas questões referentes à interação entre as coordenações da SRH. Percebe-se que, neste ponto, ainda existe precariedade nas relações intergrupais, mesmo com a evidência de melhoria ao longo dos anos, inclusive ao se evitar intermediações como elo de comunicação entre os membros. Ainda assim, não se pode falar, pelos relatos, sobre a existência de afetividade, mas sim sobre o comprometimento dos coordenadores e membros da equipe com a execução do seu trabalho, dentro de cada coordenação. As prováveis causas deste fato, de acordo com as respostas que foram dadas, expressas a seguir, são o distanciamento físico de uma das coordenações, a diferença de visões em relação ao trabalho, bem como a impossibilidade de realizar reuniões com mais frequência.

A interação é precária [...]. (G2.3D.6)

Tem, tem. Tem seus deslizes, **que nada é perfeito no mundo**. Vamos logo ao que realmente é: **Nada é perfeito** no mundo, mas existe um bom relacionamento. [...] Não existia isso. Por isso que era um caos. Porque a integração entre os servidores deixava muito a desejar, porque fulano num fez isso, eu errei porque veio daquilo. As coordenações estão se interagindo mais. (G5.3D.15)

Eu sempre disse o seguinte: - me bota como ponto intermediário entre ninguém não. Você faz o seguinte, se você precisa... e se eu não estiver aqui? [...] (G5.3D.16)

As visões, elas são diferenciadas. Não há visão igual. **Eu faço o meu, você faz o seu**, ele faz o dele. [...] o processo, ele tem início e só finaliza quando ele tá [...] na folha de pagamento ou na pasta, no arquivo do servidor. Então, é um projeto multifuncional. Eu dependo de diversas pessoas para conseguir atender os objetivos da minha coordenação [...]. (G3.3D.9)

Além da minha coordenação, eu tenho que interagir com as outras coordenações, pra que a coisa vá fluindo[...] Aquela historia das veias que eu disse, pra todas as unidades, todos os setores, a informação da melhor forma possível, pra as pessoas lá,

a gente não sabe quem vai receber as informações, possa captar da melhor forma possível. Então, passar para os seus servidores [...]. (G4.3D.13)

Essa interação é interação via documento. E a interação pessoal, a gente tá sempre dentro da SRH, tá sempre se encontrando [...]. (G4.3D.14)

Cabe ainda notar que a interação entre as coordenações tem sido realizada pela necessidade do encadeamento das atividades. O fluxo dos processos tem relação com diversas coordenações. Alguns envolvem todas elas. Para que o trabalho seja executado em todas as etapas é necessária a colaboração de todos. O início pode ocorrer em qualquer coordenação da SRH, mas o encadeamento termina, geralmente, na Coordenação de Cargos e Salários e posteriormente segue para a pasta do servidor e arquivamento. Isso sugere que há um caminho a ser seguido e qualquer barreira pode quebrar a cadeia, prejudicando as atividades. Provavelmente, seja esta a razão para que haja relação amistosa entre os coordenadores, o que permite o fluxo contínuo dos processos, revelando a existência de comprometimento com a instituição e seu desempenho.

Desta forma, a afetividade e integração na SRH revela-se mais presente entre os membros de cada coordenação separadamente do que entre as coordenações. Como afirma Retour e Krohmer (2011) o fator afetivo permite a formação de uma comunidade. Portanto, convém encontrar um equilíbrio justo. Assim, percebe-se a necessidade de nivelar as relações externas das coordenações, tanto quanto se apresentam internamente a cada uma delas. Em geral, as relações são constituídas pela necessidade advinda do fluxo dos processos, o que configura uma interação mais formal do que afetiva. Os contatos ocorrem mais via documento do que relativo à existência de laços de amizade. No entanto, dentro de cada coordenação evidencia-se a presença de vínculos fortes que favorecem a aprendizagem e o desafio de aprender algo novo.

[...] Como a equipe é uma verdadeira família, irmãos, então a gente sabe o problema do outro e tenta aconselhar, dar opinião e mostrar o caminho certo pra que ele saia daquele problema, se caso ele tiver um problema. E se caso não tiver a gente aconselha a como ele deve caminhar pra não quebrar a cabeça mais na frente. Não quebrar a cara. (G2.3D.5)

As interações afetivas... O pessoal cumprimenta, os cumprimentos, a forma de falar, é um povo formal. Mas aí, quando eles estão descontraídos, eles brincam, tem aquela coisa mais afetiva, ajuda um ao outro, se é um problema de saúde “Vá assim, existe tal médico”. [...] Então, sem querer, sai uma forma carinhosa. Então, é uma coisa espontânea [...]. (G4.3D.12)

A pesquisa revela que a boa relação diária pode ser prejudicada por problemas pessoais do servidor e por problemas relativos ao próprio trabalho. Assim, há uma tendência a se reservarem, evitando diálogo com outros colegas. O engajamento com o lado pessoal, no sentido de ajudar uns aos outros naquilo de que tem necessidade, como na área da saúde, por

exemplo, enseja na geração espontânea de interações afetivas, apesar da adoção de um comportamento formal entre eles.

A integração no âmbito da SRH ainda é considerada precária. Observa-se que ela surge da busca individual pela execução das atividades de cada membro que forma o setor. Configura-se mais em uma interação com objetivos específicos do que visando ao alcance dos objetivos da equipe de modo geral. A visão é de que cada um faça a sua parte. A pesquisa demonstrou não haver uma consciência de coletividade nas interações. Apesar de o trabalho ser realizado e das responsabilidades serem cumpridas em cada coordenação, as interações não se apresentam como facilitadores na formação de competências coletivas. A dificuldade encontrada tem relação com a forma como a comunicação acontece no setor.

4.3.5. Comunicação

É a partir da comunicação que se torna possível disseminar os conhecimentos individuais e compartilhar as experiências vividas em um contexto social. Esta seção retrata a forma como as informações são difundidas no contexto da SRH e como a comunicação influencia no processo de aprendizagem.

A pesquisa mostra que, no aspecto da comunicação, no contexto da SRH, ainda existem falhas no diálogo entre os membros e as equipes. As críticas, em destaque, se evidenciaram como elementos desfavoráveis a construção da coletividade e de rápida disseminação. Portanto, constituem um desafio à melhoria da comunicação na SRH e à unicidade da visão dos membros que a compõe, de modo que se tornem incentivadores das atividades realizadas. Há, contudo, pessoas bem esclarecidas quanto a esta questão, como se pode perceber na expressão “tem gente de cabeça boa”, vista na fala a seguir, e representa a necessidade de um nivelamento da equipe com relação a este fator.

E muita gente, técnico- administrativos, que eu não sei porque que... eu fico muito chateado, mas é que se autodestrói. Porque um chega soltando uma piada, outro, né. Não existe aquele incentivo, mas **tem gente de cabeça boa**. E não é poucos não. (G5.3E.3)

Quer dizer, críticas que não são construtivas, ela presta um desserviço e ela corre ligeiro, não só fica ali, ela corre como água no rio corrente, a crítica desconstrutiva, [...] que a gente tem que ajeitar, que é normal, o pensamento humano é assim. Então, a crítica desconstrutiva, ela não facilitou, não chegou a facilitar os trabalhos, entendeu? A crítica, ela é muito árdua nesse sentido. (G4.3E.1)

[...] eles tem conhecimento, são pessoas competentes, tem suas competências comprovadas, então [...] inclusive ajudam até os outros, quando é uma coisa mais específica parecida com o dele, ou então portarias, ajuda muito e o que não ajuda é quando acontece o que eu já disse, a questão da desconstrução, que uma crítica, quando algum tem uma raiva, tem alguma coisa que critica, aí deixa truncado o

ambiente, deixa truncada a resposta e ai fecha muito, que é uma coisa muito ruim. Não é bom. (G4.3E.4)

Então, eu acho assim, às vezes ele ta com problema pessoal e não quer compartilhar, não quer compartilhar com a equipe, não se sente bem no sentido de falar. Então, ele fica trancado, ele fica chateado. Às vezes é problema do próprio trabalho, às vezes ele pode ter problema comigo e não quer dizer, às vezes ele tem problema com um colega de trabalho, com outro colega [...] Então, alguém da equipe ta chateado e não quer... fica daquela forma, chateado, fica fechado. Então, qual é a reação? É calar, que a gente sabe que diálogo ajuda tudo. Então, cala, pronto [...]. (G4.3E.2)

Ao defender seu posicionamento crítico com relação à gestão por competências, Brito (2005) ressalta que a aprendizagem decorrente do trabalho, e formada por pessoas com habilidades complementares, consiste na interação das visões, pelo confronto das ideias, não sendo necessária afinidade pessoal para realização de um projeto, mas sim a convivência como um exercício contínuo de comunicação, diálogo, negociação, gestão de conflitos e motivação. Em outras palavras, a interação dirigida para o aspecto pessoal não seria, necessariamente, essencial para o desenvolvimento da aprendizagem no trabalho, desde que os membros da equipe saibam construir um ambiente de respeito, onde se possam apresentar as diversidades de pensamento entre eles e onde a comunicação possa fluir sem barreiras. Cabe lembrar que a autora, de forma crítica, apresenta essa questão como a que é propagada na visão da gestão por competências e que, segundo ela, está dentro de um contexto referente às diversas formas de exploração ao trabalhador. Pelas falas dos entrevistados, observa-se que a reação do servidor mediante um problema pessoal ou de trabalho pode constituir uma barreira contrária à comunicação.

Um fator que cabe, ainda, considerar com relação à fluidez da comunicação está relacionado ao corporativismo, o qual prejudica o fluxo de informações. Existe uma percepção de que os novos servidores ingressam com vícios, antes atribuídos apenas a servidores antigos. Neste sentido, não se pode falar da existência de um engajamento eficaz em favor do desenvolvimento institucional, porque a cooperação confunde-se com o corporativismo, que assume o papel de limitador do aprendizado pela falta de conscientização e cobrança pelos próprios colegas. Assim, ainda que discordem uns dos outros em algumas práticas, até mesmo prejudiciais ao desempenho dos outros colegas, existe um acobertamento, como um código de ética, mantendo o silêncio entre os membros da equipe. Tais práticas comprometem a qualidade do serviço prestado pela universidade e desfavorecem que a ação dos gestores corrobore com a disseminação do conhecimento, conforme demonstram os discursos a seguir:

Então, ele recebe... de primeiro, se pensava que era porque o servidor mais antigo não tinha entrado aqui com os rigores que a lei estabeleceu... é... questão de concurso. E aí a gente sempre culpava o servidor mais antigo como aquele culpado

pela ineficiência da administração. Mas o servidor novo já está entrando com esse vício, porque vê que ele tem a benesse da lei e o corporativismo dos colegas, que não procuram agir ajudando, tanto na conscientização como até cobrando do colega um empenho maior. Então, o serviço público no Brasil sempre é transformado num serviço de segunda e a prestação do serviço fica muito a desejar. (G1.3E.5)

Primeiro tentar se arrumar uma forma de acabar com esse **corporativismo** dentro da instituição. O colega passar a cobrar do outro: - Não, por que você num vai?... O cara... Porque... Por exemplo, eu indico um cidadão pra fazer. Se esse colega não chegar pra mim e não disser que o cara não está passando as informações, eu não vou saber jamais. Entendeu? Então, eu acho que passa primeiro por essa quebra de corporativismo. O próprio colega ter o compromisso de chegar pra o colega e dizer: - Olha, você foi fazer o curso, eu estou precisando de tal informação. E você chegar e **comunicar** pra o gestor: - Olha, infelizmente, Fulano foi, mas ele ta fazendo corpo mole pra passar isso aí. E a gente passar a cobrar. O primeiro ponto é isso aí e o segundo ponto seria uma ampliação de **recursos** pra que todos fossem treinar, porque eu acho que se todos treinassem o lucro que a gestão, a administração, teria, seria muito maior. (G1.3E.7)

O corporativismo leva os servidores a não cobrarem de seus colegas um bom desempenho e implica no silêncio perante a gestão, que passa a desconhecer as lacunas referentes à disseminação das informações, incluindo os conhecimentos que são adquiridos por meio de treinamento formal. Assim, mesmo que, dentre eles, alguns não se disponham a transmitir seus conhecimentos e disponibilizar as informações que retém, tal fato, possivelmente, não será comunicado à gestão, o que acarretará ausência de ações corretivas. Uma das prováveis causas para retenção do conhecimento, segundo as falas, é o uso do saber como fonte de poder e barganha, uma forma de conseguir benesses.

A falta de compromisso com a instituição. Muitas vezes o cara treina, ta certo, passa o mínimo possível de... algumas pessoas, não são todas... passa o mínimo possível pra os colegas e passa a usar aquele conhecimento como moeda de troca, como barganha. Então, a falta de compromisso com a instituição é o que mais compromete essa difusão do conhecimento. Infelizmente, isso é uma realidade. (G1.3E.6)

O corporativismo representa a falta de compromisso com a instituição e impede o foco na difusão do conhecimento e que medidas sejam tomadas para facilitar essa difusão. Os colegas protegem uns aos outros perante a administração, ainda que discordem de determinadas atitudes ou mesmo necessitem das informações detidas por um de seus companheiros. Como a falta de recursos não permite que todos sejam treinados, o conhecimento pode ser domínio apenas da pessoa que participou do curso ou treinamento.

Porque, se todo mundo trabalhar integrado e começar a tentar desenvolver artifício pra se romper esse corporativismo, o conhecimento vai ser disseminado com facilidade. A questão é o seguinte: infelizmente, se criou uma cultura da centralização da informação e da administração. Isso aí prejudicou demais... de ver setores da universidade que são extremamente emperrados pela concentração demais na mão de uma pessoa. (G1.3E.8)

Por uma questão cultural há uma aceitação de que ocorra centralização das informações, sem, contudo, haver reação contrária por parte das pessoas que necessitam desta informação. Essa realidade parece ter abrangência maior do que apenas no âmbito da SRH, compreendendo o contexto que envolve outros setores da instituição, conforme a percepção dos entrevistados.

Pode-se considerar, ainda, nesta lógica de centralização das informações, que a ausência de reuniões traduz o arquivamento individual do conhecimento, até que alguém necessite dele e venha ao encontro do servidor que o possui, caso descubra com quem este conhecimento se encontra. A obtenção do conhecimento é resultante das práticas do trabalho, por vezes acontece de modo não intencional, o que demonstra a falta de padronização e formalidade da comunicação no contexto da SRH, como ilustra a resposta a seguir:

Só dizer que, realmente, o processo é fragmentado, é casual. A gente aprende uma ou outra informação. Outro dia eu aprendi... eu vi sozinho. Estava lá que o GEMAS, a gratificação agora está incorporada no vencimento básico. Então tá lá. [...] Eu aprendi sozinho, quando eu fui olhar a tabela. Que dizer, ninguém me disse. Se tivesse a gestão compartilhada da informação, não culpando alguém, claro que não, mas é questão do fluxo da informação, da **comunicação**. (F2.3E.9)

Em síntese, o que se pôde observar na pesquisa é que, na medida em que a comunicação entre as coordenações ocorre mais formalmente, por meio de documento, entre os membros de cada equipe, ela acontece mais informalmente. De acordo com Le Boterf (2003), o conteúdo da competência coletiva envolve “um saber comunicar-se”. Refere-se a uma maneira particular da equipe dialogar e se forma a partir da experiência profissional. Daí surge uma linguagem natural pertencente ao grupo e compreendida por cada um dos membros. Segundo o autor, “o código compartilhado é fator e sinal de integração. Ele reforça a coesão da equipe por diferenciação com aqueles que não fazem parte dela” (p.236). A pesquisa identificou a presença de jargões e expressões comuns entre as pessoas e facilmente compreendidas, tais como: “tem que ter jogo de cintura”, “você aprende na marra”, dentre outros. No entanto, a falta de integração entre as equipes e de fluidez da comunicação, adicionada a estruturas de trabalho consideradas inadequadas, impedem a socialização do saber e estabelece barreiras ao desenvolvimento de competências coletivas no contexto da SRH.

4.3.6 Estrutura física

Esta seção busca analisar a influencia do espaço físico que acolhe a SRH na aprendizagem e desenvolvimento de competências coletivas. Trata do *layout*, tamanho e

distribuição das salas, além da separação entre as coordenações e entre chefes e equipe de trabalho. Jarvis (2006) ressalta que o ambiente físico é um dos principais constituintes em todas as nossas experiências de aprendizagem, pois é a partir dos nossos sentidos que aprendemos. Quando acontece alguma alteração no ambiente, o aprendiz se conscientiza da influência do espaço físico nos contínuos processos de aprendizado.

No caso da SRH, a composição da estrutura física foi identificada como um ponto que emerge negativamente no desenvolvimento das competências coletivas. O arranjo das salas e birôs representa um aspecto desfavorável para reuniões e realização de encontros na equipe, o que compromete a constituição de relações afetivas e a troca de experiências. A partir da pesquisa é possível diagnosticar que não existem, ainda, ações deliberadas para construção de maiores vínculos entre as coordenações e seus membros.

Então, recurso pessoal aqui da UFCG tá precisando ter um avanço em termos de estrutura física, pra deixar mais a vontade, pra dar mais tranqüilidade nesse sentido de... entendeu? Então, ele precisa dessa parte física e, pra que haja uma difusão dos conhecimentos, ele precisa de... eu acho que precisa do servidor se capacitar mais, de dizer o que quer fazer pra ele se sentir bem, porque ele se sentido bem, ele vai botar pra fora tudo que ele... ele jamais vai dizer: Ih! É só o que tem de bom mesmo! Essa coisa de fechar é quando a pessoa ta ruim, ta ruim pra ele mesmo. (G4.3F.4)

De modo geral não. Eu acho que existe entrosamento entre algumas pessoas. Pessoas que, como eu disse, tem essa facilidade de interagir. Esse tipo de pessoa que tem essa facilidade, que busca e consegue. Mas quem não tem, não consegue, porque a estrutura não é pensada para isso e deveria. (F2.3F.8)

[...] Precisaríamos também de mais espaço pra qualificação dos servidores nas diversas rotinas da SRH, precisaríamos fazer rodízio entre os servidores pra despersonalizar as ações aqui dentro da SRH. Então são muitas ações. Modernizar a SRH em termos de infra-estrutura mesmo. Fazer estrutura mais moderna em termos de acabar com essas paredes, ta certo? Que viciam o servidor a não se envolver muito com o trabalho dos outros. [...] (G1.3F.1)

As divisões estruturais por meio de paredes impedem o envolvimento do trabalho entre os membros das equipes, entre membros e gestores e entre as coordenações. Diminuir as “paredes” representa, portanto, uma forma de despersonalizar as atividades, ou seja, acabar com a ideia de que cada pessoa é responsável apenas pela “sua” atividade. Para tal também se faz necessária a implantação de um ambiente adequado para capacitação dos servidores de acordo com a realidade da SRH e de um sistema de movimentação de pessoal, para que as competências sejam inerentes ao grupo e não apenas a pessoas isoladas.

Como solução para falta de espaço físico na SRH para capacitação, o que consequentemente dificulta a aprendizagem em grupo e o melhor desenvolvimento de competências coletivas, está sendo criado o ambiente virtual de aprendizagem, que tem como objetivo oferecer cursos a distancia com alguns encontros presenciais. O modelo corresponde

a um sistema de autogestão do aprendizado e tende a ampliar significativamente o quantitativo de servidores capacitados. No entanto, se os cursos não forem administrados no sentido de incentivar debates e troca de experiências, o método pode tornar a aprendizagem ainda mais individualizada. Compreenda-se, portanto, que a construção de conhecimentos em coletividade não está atrelada, necessariamente, a um lugar físico. Merriam e Brocket (2007, apud Silva et al, 2012) destacam três dimensões de ambiente para aprendizagem: (a) ambiente físico, relativo ao espaço onde acontece o aprendizado; (b) ambiente psicológico, relacionado as emoções e reflexões e que permite a criação de um clima favorável ao compartilhamento das experiências; e (c) ambiente social, onde estão inseridos os aspectos culturais. Nesta lógica, o ambiente virtual pode conter aspectos psicológicos e sociais, desde que haja interação entre os participantes.

Foram identificados três formatos de estrutura física na SRH: aquele em que há separação entre coordenador e equipe de trabalho, onde o contato mínimo pode levar a um menor compartilhamento da chefia com seus colaboradores e dificulta a aprendizagem social, mas ao mesmo tempo permite espaço para que o gestor possa realizar pesquisas e, posteriormente, transferir informações consistentes para a sua equipe. Outro modelo é conhecido como ilha e corresponde a um conjunto de birôs separados apenas por algumas divisórias. Neste caso os servidores tem seu espaço para trabalhar e ao mesmo tempo estar em contato com seus colegas de trabalho. Quanto a este tipo de ambiente a opinião dos servidores diverge entre a compreensão de que a estrutura proporciona vantagem ao colaborar com a integração da equipe e o entendimento de que a mesma corresponda apenas a um instrumento de fiscalização por parte da gestão. O terceiro formato é aquele onde o gestor e seus colaboradores trabalham em uma única sala, com pouca ou nenhuma divisão. Neste modelo, o contato entre gestor e colaboradores é direto. O atendimento ao público, seja presencial ou por telefone, permite que todos tomem conhecimento dos fatos e da maneira como os problemas são resolvidos por cada colega. Também permite o compartilhamento dos conhecimentos das atribuições de cada membro, o que facilita a aprendizagem em grupo. A dificuldade encontrada neste último modelo e ainda nos demais é que, devido ao pequeno tamanho das salas, bem como a inexistência de salas específicas, torna-se inviável a realização de reuniões que levem a discussão de temas referentes a cada coordenação. Assim, o aprendizado entre os membros segue mais a lógica da informalidade.

Salas muito pequenas, salas curtíssimas, pequenas e driblando birôs, driblando o local pra o servidor colocar as coisa pra que ele tenha passagem, pra que ele possa passar, o pessoal possa chegar, os candidatos, servidores que venham solicitar alguma coisa e tomar conhecimento da gente de algum fato que ele queira, possa

caminhar. Estruturalmente eu to falando em caminhar. Então, são salas pequenas. Existe até o projeto já, mas ainda não entrou em ação o projeto. Mas que possa da uma guinada maior, no sentido de abrir as alas pra o pessoal passar. Então, isso sufoca, quer queira quer não sufoca, no dia-a-dia, toda hora, todo instante, sufoca o servidor que ta trabalhando muito processo, muita coisa. Então, é um sufoco muito grande. Precisa realmente de espaço. (G4.3F.5)

[...] já que nós não podemos agregar muita gente, seria essas pessoas terem horário de trabalho onde elas pudessem fazer os levantamentos do seu trabalho interno, seus levantamentos de problemas, e a gente tivesse um horário para discussão e, somente em outro expediente a gente passasse pra o atendimento ao público. Mas nós somos uma pessoa pra cada atividade e essa pessoa que atende ao público é quem tem que pensar, é quem tem que executar. Primeiro foco seria esse, depois disso sim, a gente veria como equacionar a diferença de conhecimentos e habilidades em determinadas pessoas. (G3.3F.2)

Da mesma forma como a sala não permite que a gente agregue novas pessoas, porque não há espaço físico. Nós não temos. Quando está todo mundo na sala, inviabiliza a concentração dos outros. Então, são elementos que dificultam e que a gente só pode ir tratando do problema, da consequência, daquele resultado. A gente ainda não pode fazer um trabalho atacando as causas. (G3.3F.3)

O servidor se sente sufocado pela quantidade de móveis, pessoas e atividades. De igual modo, por conta do tamanho das salas, não se pode adicionar pessoas a equipe de trabalho, considerando que já existe acúmulo de servidores se comparado a adequação do espaço físico as necessidades das coordenações. Desta forma, há prejuízo no sentido de agregar novas competências na equipe, como resultado da chegada de novos membros. Neste mesmo sentido, quando todos se encontram reunidos na sala, a concentração e, portanto, a execução do trabalho é afetada.

A gente ta ali junto o tempo todo. (G3.3F.6)

É uma sala só onde os servidores conversam, perguntam. Chega um servidor pergunta uma coisa, a pessoa discute, quando um servidor sai a pessoa vai fazer uma análise, aí pergunta ao colega. Então, isso aí eu vejo muito entre eles. Eu acho importante eles conversando sobre isso, porque ajuda muito a equipe. (G4.3F.7)

Como ponto positivo, no ambiente de trabalho, a proximidade entre os membros e a dinâmica diária do trabalho permitem o compartilhamento de informações. O interesse em conhecer e questionar e a disposição em responder, por parte dos servidores, transformam o diálogo entre os colegas um meio para que ideias sejam discutidas.

Resumidamente, a estruturação física da SRH tem sido considerada como fator limitante no processo de aprendizagem e na promoção do conhecimento em equipe. Prejudica não apenas a circulação das pessoas e a concentração na execução do trabalho, mas, sobretudo a utilização de mecanismos de integração, troca de experiências e aprendizagem social. Portanto, a ampliação do espaço físico e a implantação de um ambiente específico para realização de cursos presenciais são aspectos que podem trazer melhorias no sentido de tornar

viável o desenvolvimento de competências coletivas. A gestão tem papel relevante na ocorrência destas mudanças.

4.3.7 O papel do gestor

Esta seção objetiva apresentar o comportamento dos gestores em relação ao processo de aprendizagem no contexto da SRH, uma vez que o modelo de gestão pode influenciar, positiva ou negativamente, o compartilhamento de competências individuais e colaborar ou dificultar o desenvolvimento de competências coletivas.

Na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG e, de modo generalizado, no serviço público, segundo revela a pesquisa, o estilo da administração é limitado pelas nuances da lei, cujos mecanismos de controle e fiscalização de desempenho ainda são ineficazes, uma vez que o gozo de estabilidade no emprego limita os efeitos das cobranças aos servidores. As benesses da lei induzem ao individualismo e isso faz com que o trabalho se torne uma alternativa para alcançar objetivos pessoais, em detrimento dos objetivos institucionais. Desta forma, ao contrário do que acontece nas empresas privadas, o gestor público não possui autonomia suficiente para requerer do servidor maior produtividade e maior qualidade no serviço prestado. Consequentemente, não consegue alavancar o aprendizado ou melhorar o desenvolvimento de competências no ambiente organizacional.

Infelizmente, isso é um mal da gestão pública no Brasil. [...] o papel do gestor aqui na Secretaria de Recursos Humanos desempenha um poder onde a própria lei limita esse poder. Então, o que é que acontece? Dada essa facilidade que a lei oferece para que o servidor não desempenhe a sua função tendo como bandeira maior a instituição, o que é que acontece? Ele individualiza muito as coisas, faz o mínimo necessário, diferente da empresa privada. Pra empresa privada, o servidor, ele tem que vestir a camisa e trabalhar bem na instituição. Aqui, o que a gente vê, o servidor trabalha pra si mesmo, a instituição é colocada em segundo plano. [...] (G1.3G.1).

[...] a gente tem que trabalhar com muita cautela, porque tem toda uma legislação pra gente analisar e vê toda essa forma, pra poder conseguir trabalhar com esse pessoal que faz... tem suas atribuições, de forma bem tranquila. (G4.3G.9)

Dentre os princípios da Administração Pública, conforme estabelecido pelo artigo 37 da Constituição Federal de 1988, encontra-se descrito o princípio da legalidade como forma de proteção do serviço público, para que este seja exercido segundo um aparato legal e não aleatoriamente guiado por vontade de particulares. Apesar do ideário de justiça e equidade previsto por este princípio, o estilo de administração que se limita pela lei pode levar a falta de engajamento, pois tende a favorecer o servidor em detrimento da própria instituição.

Quando você tem uma equipe muito pequena, se você bate com esse pessoal de frente, então ele começa a criar subterfúgio pra faltar, muitas vezes com a benesse de lei, de alguns setores aqui que não tem compromisso muito grande com a

administração e começa a complicar o seu trabalho aqui dentro. Então, é melhor - isso é uma prática do serviço público, infelizmente – você **começar a tentar fazer um meio de campo** pra administrar esses problemas também. (G1.3G.2)

Quando o conformismo gerado pelo amparo legal se instala, a falta de compromisso complica o restante do fluxo de trabalho. Na busca por eficácia, o estilo de gestão na SRH passa a ser como um tipo negociador, expresso pelo termo “tentar fazer um meio de campo”, ou seja, encontrar um equilíbrio entre autoridade e liberdade concedida. Desta maneira não há possibilidades de impor cobranças para gerar melhorias. Considere-se que, devido o encadeamento dos processos e a interdependência entre os setores, há uma necessidade de que exista responsabilização de cada um destes setores, bem como um bom relacionamento inter-setorial, a fim de que o trabalho não seja prejudicado.

Com o pequeno quantitativo de pessoal e este amparado por leis que induzem ao individualismo e ao comodismo, os respondentes apresentam um meio de driblar as barreiras e alcançar os objetivos organizacionais, é o que alguns deles chama de “jogo de cintura”, ou seja, saber lidar com as pessoas e as situações de modo estratégico, a fim de que o trabalho flua e as pessoas mobilizem suas competências ao trabalho.

A maioria é um pessoal preparado, competente. Tem o outro lado, o lado humano, que a gente tem que ter **jogo de cintura** para que essas pessoas se soltem melhor, pra trabalhar melhor com a gente, mas não são todos os servidores. Mas a gente tenta tratar, eu, pelo menos, trato todos da mesma forma e se entender. A linguagem da gente é bem compreensiva, bem clara... É tanto que, sendo uma forma muito clara...às vezes tem os conflitos, mas a gente tenta tirar esse conflito da melhor forma possível. Pelo menos, na minha coordenação procuro fazer isso. (G4.3G.10)

Além do sistema legal que cria muitas barreiras à administração pública e reduz a discricionariedade, as relações interpessoais foram apresentadas como um dos principais desafios a serem enfrentados pela gestão na SRH. O “jogo de cintura” também diz respeito a saber administrar conflitos internos entre os servidores, incluindo a própria administração, de maneira que as pessoas se envolvam mais com o trabalho a ser realizado e desenvolvam melhorias em seu desempenho na execução das atividades. A busca por uma linguagem clara e apropriada de palavras de valorização do servidor objetiva gerar uma comunicação eficaz, de modo que as pessoas compreendam, assimilem o que é dito e se sintam motivadas. No entanto, as características pessoais e o nível individual de comprometimento, diferente em cada servidor, exigem uma administração também diferenciada em relação aos membros das equipes, o que torna a gestão ainda mais complexa e desafiadora.

[...] a máquina está se tornando pesada demais, tá se tornando... são coisas demais pra barrar você. Você não tem jogo de cintura, você não tem... tá certo? Eles amarram onde não deveria, solta demais onde não deveria. Então, a coisa... estão agindo em direções que eu não considero, tá certo, de um... direções que um gestor tenha que ter pra administrar a coisa pública. (G1.3G.6)

A coisa foi melhorando mais, porque eu jogava... tinha meu jogo de cintura, de falar com um, com outro, servidor com raiva do outro, então, eu tentava controlar a situação, e eu ia lá conversava com aquele outro. Não, não assim, no sentido de ele acalmar, “não será dessa forma não que Fulano pensa, você tem que pensar dessa forma, **você é uma pessoa que tem futuro, uma pessoa competente e ele também**” Então, essa forma de trabalhar cada cabeça, tentando, que a gente não consegue, mas **a gente tentar trabalhar cada cabeça**. É muito complexo. [...] (G4.3G.11).

Pode-se perceber, a partir das falas, que a maneira de gerir as pessoas dentro da SRH varia para cada membro, segundo seu nível de comprometimento e responsabilidade. Assim, “trabalhar cada cabeça” sugere que a administração deve ser mais rígida para uns do que para outros, a fim de impulsioná-los a exercer o que sabem, a executar suas atividades e também a aprender o que precisam para o exercício do cargo. Na medida em que o servidor apresente-se mais comprometido e consciente da autoridade delegada à administração, pode ser favorecido com maior grau de liberdade, o que representaria menor fiscalização ou cobrança por parte da gestão.

Cada um tem uma maneira de você tratar. Como você trata. Tem gente que você trata num tom. Tem gente que você trata com um tom maior. Você não pode tratar como um todo. Bom, como um todo você tem uma maneira de tratar, individual você tem que saber tratar. Tem gente que se der liberdade passa por cima de você. Tem outros que quanto mais liberdade você dá, mais ele faz coisas boas. (G5.3G.12)

Outro aspecto considerado pelos entrevistados diz respeito à centralização das decisões e mesmo da execução das atividades, que passa a fazer parte do estilo de administração, não apenas por causa da realidade produzida pela lei, mas também devido ao quadro reduzido de pessoal e a percepção de não ter a quem delegar. A descontinuidade administrativa e a centralização das decisões passadas de uma gestão a outra dificultam o aprendizado em equipe, pois induz a solução imediata de problemas transferidos entre as gestões, o que obriga os gestores a deixar ações de planejamento em segundo plano, devido a falta de tempo e necessidades emergentes no dia-a-dia. Além dos considerados emperramentos legais, as greves causam interrupções nas ações da gestão. Adiciona-se a isto, segundo os entrevistados, a falta de apoio institucional e as cobranças dos sindicatos diante das alterações da lei. Na medida em que alguns membros de equipes enfrentam adoecimentos, inclusive os gestores, os números de reuniões se tornam menores, reduzindo assim a difusão do conhecimento.

[...] eu fui obrigado a agir. Então, coisas diversas aqui dentro que eu tive que parar pra resolver eu mesmo, porque eu não tinha pra quem delegar. [...] porque Brasília também é uma lentidão muito grande, infernal.[...] Você não sabe como fazer. A lentidão é muito grande. (G1.3G.3)

Brasília demora três, quatro, cinco, seis meses, aí manda, porque o reitor não assinou o termo de acordo, onde já tem um de acordo que o reitor deu lá dentro. Só que ele

expressou que era de acordo com essa reforma, com essa burocracia. Você prepara tudo de novo, manda. Aí demora, demora, demora, de repente falta outra coisa, isso demora, demanda um ano... e a CGU cobra a gente. O pior é isso aí. Infernizam a vida da gente com isso aí como se a gente tivesse culpa, né. (G1.3G.4)

Acrescido a estas dificuldades encontradas pela gestão, há queixas dos gestores quanto à falta de rapidez na operacionalização dos processos em Brasília, ou seja, no Ministério da Educação e no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. A insatisfação fica ainda maior mediante a cobrança do próprio governo por meio da Controladoria Geral da União (CGU). Em outras palavras, na medida em que não existe resposta ágil dos órgãos do governo, os órgãos de controle cobram o que não depende dos gestores da SRH. Os problemas se tornam emergentes e exigem soluções céleres, o que faz com que a necessidade urgente represente prejuízo no exercício das competências e protele ações deliberadas em busca da aprendizagem coletiva.

Em contrapartida, ao tempo em que não conseguem planejar e padronizar um processo de aprendizagem eficaz, o quadro reduzido de pessoal impossibilita uma distribuição de tarefas equilibrada, causando descontentamento nos servidores que se sentem sobrecarregados. Na medida em que a demanda de trabalho aumenta, parece ficar ainda mais complicado gerir as atividades internas dentro da SRH, seja por falta de pessoal, de estrutura ou de recursos.

Então, assim, eu não posso obrigar as pessoas a fazerem as coisas. Ela tem uma atividade que já tem um grupo de tarefas, não é uma tarefa. Elas tem um processo pra ser feito do começo ao fim, um processo, com diversas atividades, muitas tarefas. Eu não posso querer impor [...] Não posso obrigar ninguém a trabalhar o triplo, porque não é justo, porque existem, dentro das outras unidades, pessoas que também não querem fazer. Então tem setor que tem pessoas que não fazem quase nada. Trabalha com tarefa. Não posso está, então, exigindo que as pessoas façam mais do que aquilo que podem ou que acham que deve. (G3.3G.8)

Então, a vida de um gestor de recursos humanos é um inferno, é um inferno. Eu mesmo to com problema de saúde. Entrei aqui com a saúde muito boa, estou com problema de gastrite, estou com problema de pressão, ta certo, já tive períodos que eu tive que tomar remédio pra poder dormir, porque isso aqui tira o sossego de qualquer um (G1.3G.5).

Mediante as constantes cobranças e os entraves gerados pelo próprio governo, além das limitações do próprio sistema público e das condições de trabalho ainda inadequadas, o gestor pode ter sua saúde comprometida pela ansiedade. A sensação que tem é de emperramento da máquina pública, o que faz com que os problemas perdurem ao longo do tempo e passem de uma gestão para outra. Essa desesperança de ver mudanças acontecerem gera um sentimento de frustração nos gestores que almejam transformação e melhoria do desempenho da instituição.

Eu sinto hoje como se [silêncio e reflexão]... como se o poço tivesse secado... é... a gente vai se envolvendo tanto com os problemas do dia-a-dia, que chega uma hora que você acha que não tem mais contribuição. Eu acho que esse momento chegou pra mim, eu acho que eu contribuí até onde eu pude. Hoje eu fico tentando achar soluções, resolver problemas que não são pontuais, são institucionais e vem e bate um desânimo [...] Então, nós fizemos muita coisa que terminamos deixando inacabado e que vieram outras pessoas, concluíram e que está lá o nome delas como responsável pelas ações. Exatamente porque a gente, por não ter estrutura, por não ter as condições humanas pra fazer, a gente começava, mas não tinha como terminar [...]. (G3.3G.7).

é o que eu digo, essas empresas, onde... devia partir daqui, recursos humanos devia partir daqui pra empresa privada “O modelo é esse aqui!” E a gente está fazendo o contrário. [...] é a minha frustração. E eu tenho certeza como isso vai mudar e eu não vou participar. (G5.3G.13)

O exercício diário das atividades, sobretudo, na questão da resolução de problemas emergente, gera o sentimento de que estejam promovendo pouca ou nenhuma contribuição para a instituição. Observa-se nas falas o desejo dos gestores por ações transformadoras que possam causar impacto na SRH. No entanto, apresentam um sentimento de desânimo por não verem possibilidade de que estas mudanças aconteçam ou que aconteçam no momento em que não estejam mais presentes e atuantes na instituição.

Constata-se, assim como no serviço público em geral, que o estilo de gestão da Secretaria de Recursos Humanos da UFCG é demarcado pelas limitações legais, as quais influenciam o comportamento do servidor e seu nível de engajamento. As estratégias de gestão são relacionadas à negociação e as relações interpessoais para que os objetivos da organização sejam alcançados. As ações gerenciais que impulsionem o aprendizado e desenvolvimento de competências são limitadas por estas questões, que precisam ser revistas no âmbito da SRH.

Identificou-se pela pesquisa que o papel do gestor no contexto da SRH está limitado pelas imposições que a legislação estabelece ao serviço público e os vícios que cria no comportamento dos servidores. A análise das entrevistas demonstrou haver interesse da gestão por transformações no setor em estudo. No entanto, além das barreiras legais, os administradores se sentem limitados pela falta de recurso, apoio institucional e estrutura física. Compreende-se, a partir daí, a necessidade de que a legislação federal e também a institucional possibilite maior liberdade de ação aos gestores de RH nas instituições federais de ensino superior.

Considerar as competências como uma alternativa para gestão de recursos humanos é compreender que elas um dia deverão ser substituídas por outro conceito que estabeleça novas práticas (THÉVENET, 2008). Por enquanto a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal estabelece que a gestão seja por competências.

4.3.8 Plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

Esta seção busca analisar a maneira como o Plano de carreira dos servidores técnico-administrativos e a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal influenciam no desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG. Como já ressaltado no item anterior, a gestão de recursos humanos está delineada pelos ditames da lei. No caso da UFCG, bem como das demais universidades federais do país, a lei que estabelece os parâmetros para a execução das políticas de carreira e de gestão de pessoas é a Lei 11.091 de 2005, regulamentada pelos decretos 5.824, decreto 5.825 e decreto 5.707, vigentes a partir de 2006.

De acordo com lógica da lei e o que estabelece a Constituição Federal de 1988, o recrutamento de pessoal não se dá segundo as competências evidenciadas pelos candidatos, mas conforme aprovação em concurso de provas ou concurso de provas e títulos, podendo incluir provas práticas de habilidade. O processo não inclui entrevistas ou outras formas de detectar o perfil dos aspirantes aos cargos, nem envolve a participação dos gestores das unidades que são contempladas com os novos servidores. Como já apresentado no item “quadro de pessoal”, as equipes são formadas, além de concursos, por meio da movimentação do servidor, a qual permite melhor alinhamento do perfil das pessoas com o setor onde irão trabalhar. Mesmo assim, essa distribuição ou redistribuição limita-se ao quadro de pessoal existente na universidade.

Ao entrar na instituição o servidor estará sujeito ao período de estágio probatório, no qual seu desempenho será analisado no prazo de três anos, ao fim dos quais será ou não aprovado. Na SRH da UFCG os procedimentos ainda se dão de modo manual e sofre interrupções pela descontinuidade administrativa, movimentação de pessoal ou por falta de conhecimento do sistema pelo servidor. Assim também ocorre com a avaliação de desempenho. No entanto, esta já acontece por meio digital e com abrangência a todos os *campi* da universidade e a todos os servidores efetivos. Os resultados da avaliação de desempenho seriam um dos instrumentos utilizados para elaboração dos planos de capacitação, pois identificariam as necessidades de aprimoramento nos pontos onde os servidores apresentassem menor desempenho.

No entanto, segundo evidenciou as entrevistas, o corporativismo leva os servidores a avaliarem seus colegas e a se autoavaliarem com notas altas, a fim de garantir o

que a Lei 11.091 denomina como “progressão por mérito”, devida ao servidor que alcançar um bom desempenho no trabalho. Desta maneira, os instrumentos de avaliação tornam-se ineficazes, apresentam resultados distorcidos da realidade e dificultam, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações de aprendizagem promovidas pela SRH. Relevante, ainda, observar que a “Progressão por mérito”, definida pela lei, tem relação com o desempenho individual do servidor e não com a performance de toda a equipe de trabalho. Assim, ainda que houvesse eficácia neste instrumento do governo, seu foco induz ao individualismo no servidor.

No geral, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal? Eu acho o seguinte, ainda ta aquém, porque hoje em dia a gente tem esse trabalho aqui na instituição, digamos a gente ta aqui nesta instituição, neste trabalho, individuais. Todo mundo está crescendo individualmente suas competências, procurando crescer. Então, eu acho que assim, deve ter agora... deve, além das capacitações, além da abertura do Decreto 5.824, 5.825, o programa de capacitação que o governo dá, eu acho o seguinte, que tem que abrir mais, porque eu acho que conhecimento não só pode ficar... não ter limite [...].talvez, de uma forma de incentivo. Eu não posso dizer a você que seja incentivo financeiro, incentivo se é financeiro, se é um incentivo que entre os psicólogos, os assistentes sociais, uma guinada de um incentivo de valorização [...](G4.3H.4)

Outro formato de incentivo a aprendizagem advindo da lei é a progressão por capacitação, concedida ao servidor que obtiver certificação em cursos de curta duração e com a carga horária mínima estabelecida legalmente de acordo com o cargo e nível escolar exigido para seu exercício. No ano de 2007 foi realizado na UFCG um mapeamento de competência em todos os *campi*. Sua realização se deu por meio da aplicação de um questionário distribuído entre os setores. A partir de então, pôde-se diagnosticar algumas lacunas de competências na instituição como um todo, servindo de base para a elaboração do Plano de Capacitação do ano de 2008. Porém, devido à falta de estrutura adequada e a corrente busca por cursos por parte dos servidores, os cursos oferecidos tiveram que dispor de conteúdos generalizados que pudessem alcançar o maior número possível de servidores.

Porque o servidor sabe que aquela qualificação que ele faz aqui dentro, do PCCTAE, isso implica em pecúnia, aumento de salário. Aí, o que é que acontece? A gente não tem condição de oferecer curso pra tudo quanto é servidor. Então, aqueles que não fazem se sentem prejudicados e começa a prejudicar seu próprio trabalho na administração. Então, são essas ações que precisam ser tomadas de apoio. (G1.3H.1)

As necessidades específicas de cada servidor em relação à aprendizagem podem não ser amplamente atendidas. O incentivo a qualificação também representa um modelo de alavancamento da busca por aprendizagem na instituição, pois beneficia o servidor que obtiver educação formal superior ao exigido para o exercício do cargo.

No da minha equipe o impacto é muito bom. Até agora, todas as pessoas que passaram pelo processo tanto de educação formal, como qualquer processo de capacitação, ao final, contribuíram demais, treinaram também pessoas, ou seja, não só aprendiam, como precisavam repassar, precisavam ensinar as outras pessoas. Quanto à questão institucional, eu acho que não houve envolvimento das chefias, as

unidades administrativas e acadêmicas, até hoje, não perceberam o valor da política de capacitação lançada pelo governo federal [...]. (G3.3H.3)

[...] Então, a gente tem um contraponto, a gente tem um aumento na folha, mas a gente não tem uma melhoria na qualidade dos serviços [...]. (G3.3H.2)

Este tipo de incentivo aumenta a busca dos servidores por cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, favorece e cultiva o aprendizado individual, uma vez que a recompensa financeira é também individualizada e independe das ações coletivas na universidade e da aplicabilidade das novas competências adquiridas. Além disso, o incentivo não está relacionado aos resultados obtidos no trabalho ou a melhoria do desempenho do servidor. Está vinculado apenas a formação em si. Além disso, neste caso em estudo, o capital de competências individuais não está dirigido ao fortalecimento do capital de competências coletivas. O modelo de incentivo por qualificação, bem como a progressão por mérito ou por capacitação não abrange o desenvolvimento efetivo de competências do grupo como um todo.

4.4 REFLEXÕES FINAIS DA ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa revela que a inserção do servidor no contexto da ação profissional é caracterizada pela informalidade. Parece um contraponto se considerado o fato de que seu ingresso e cadastramento na instituição e no sistema do governo (SIAPE) ocorre de acordo com as exigências legais. No entanto, após percorrer todos os tramites da lei, ele é logo introduzido em seu âmbito de trabalho.

Não existe na SRH da UFCG uma ação deliberada de socialização do novo servidor na universidade e, mais especificamente, no setor. Conclui-se, a partir da análise dos resultados da pesquisa que, pela forma como as pessoas convivem, existem três tipos de interação e de comportamentos associados às mesmas, assim como suas implicações no desenvolvimento de competências coletivas, como se pode observar no quadro 9:

Quadro 7: Tipo de interação e efeito no desenvolvimento de competências coletivas

Tipo de interação	Comportamento	Efeito no desenvolvimento das Competências Coletivas
Competitiva	As pessoas retêm seus conhecimentos e usam o que sabem como uma forma de barganhar e obter vantagens. Aprendem individualmente e se sentem ameaçados em compartilhar informações e experiência.	Este tipo de comportamento dificulta a integração da equipe e prejudica o enriquecimento da memória coletiva. Quando o indivíduo detentor de um determinado saber sai do grupo ele leva consigo seus conhecimentos.
Interrelacional	As pessoas estão cientes de que o seu trabalho é complementar com o da	Existe uma noção de complementaridade e necessidades

	equipe. Os erros cometidos podem comprometer o fluxo das atividades. Por isso, o indivíduo busca estabelecer contato com os colegas no sentido de conhecer os procedimentos e permitir o bom andamento do serviço. Ocorrem interações relacionadas ao cumprimento das obrigações no trabalho.	mútuas. A ênfase está na interdependência que promove comunicação entre as equipes.
Sinérgica	O indivíduo se vê um com o todo. A interação acontece espontaneamente pela consciência de que uma missão comum deve ser cumprida. Os membros do grupo entendem que realizam não atividades correlatas, mas sim a mesma atividade sob diversas facetas.	A sinergia possibilita a constituição de uma identidade da equipe e a construção de competências coletivas.

Fonte: Elaboração própria (2013)

Pelo descrito no quadro, as interações no contexto da SRH da UFCG tem mais representatividade no segundo tipo de interação. As pessoas compreendem que seu trabalho está inserido em um contexto onde as partes dependem umas das outras em um sistema interligado. A ideia é que uma atividade completa a outra. Nesta lógica, o objetivo é cada um realizar corretamente as suas tarefas.

Os discursos dos entrevistados subsidiaram a identificação de um conjunto de ações que poderiam ser realizadas durante a inserção dos novatos, no sentido de transmitir informações necessárias:

- Esclarecimento da legislação vigente e específica da atividade que executará;
- Orientação quanto aos procedimentos de trabalho;
- Orientação quanto à forma de pesquisar e obter novas informações, na medida em que surgem alterações dos procedimentos;
- Apresentação formal dos colegas e promoção de ações de integração;
- Descrição detalhada do setor e da coordenação onde o servidor irá trabalhar; e
- Apresentação da universidade em seus diversos *campi*.

Tais aspectos se configuram como as principais carências dos servidores ao ingressarem na instituição. A SRH precisa, portanto, considerar a necessidade de planejar suas atividades, a começar da recepção dos novos servidores, a fim de que possam sentir-se acolhidos em vez de “jogados”, motivados a permanecerem na instituição e comprometidos

não apenas com a execução do seu trabalho, mas, sobretudo, com o alcance da missão da universidade.

Para tal, ao ingressar no contexto do trabalho, o servidor precisa ser conscientizado sobre o sentido do trabalho realizado pela Secretaria de Recursos Humanos e seu impacto para a organização como um todo. Também precisa compreender o valor social do seu próprio trabalho, que co-existe em um sistema interdependente, onde ele e seus colegas formam uma coletividade com um único objetivo.

Percebe-se entre os entrevistados, a consciência quanto às falhas existentes no processo de inserção do servidor. Os dois fatores mais representativos na pesquisa e que indicam as possíveis razões para a falta de planejamento e padronização da recepção e, posterior, aprendizagem dos servidores são: a elevada demanda de trabalho e o baixo quantitativo de pessoal. Com alta demanda de serviço e poucas pessoas disponíveis para a operacionalização, a resolução de problemas emergentes, o atendimento ao usuário e as tarefas do dia-a-dia criam entraves à elaboração de planos de ação formalizados. Um dos princípios fundamentais para a aprendizagem é o envolvimento do aprendiz no planejamento da mesma. Ele precisa saber como a aprendizagem é conduzida, o que irá ocorrer durante o processo e porque ela é determinante para a realização de seu trabalho (KNOWLES, 2011).

Os gestores e servidores evidenciaram em suas falas que a maneira como são inseridos no contexto do trabalho influencia seu comportamento em relação aos seus colegas e a instituição, afeta a fluidez da integração da equipe e determina o modo como a aprendizagem se desenvolverá. O sistema interno induz ao isolamento e, pela necessidade pessoal do aprender, a busca pelo conhecimento se torna individual. No entanto, a aprendizagem individual é criticada na literatura por negligenciar aspectos ontológicos, ou seja, referente a realidade que a envolve. A aprendizagem social engloba, além do conteúdo e do método, a relação entre indivíduo e organização (ELKJAER, 2003).

No caso estudado, ficou evidente que o servidor se sente só e perdido quanto as suas funções, o que pode favorecer o futuro desânimo no trabalho e desestímulo a permanecer na instituição ou no setor. Deste modo, outro aspecto que pode sofrer influência da maneira como os servidores são recebidos é o nível de rotatividade e movimentação do servidor, comprometendo o capital de competências na SRH e gerando maior necessidade de treinamento com as mudanças no quadro de pessoal. Com isto aumenta a possibilidade de ocorrência de erros. Quando o potencial individual é fortalecido, a tendência é que também fortaleça o capital de competências coletivas, pois este depende das competências individuais de cada membro que forma o grupo (RETOUR; KROHMER, 2011).

Mesmo que demande tempo dos gestores e servidores, planejar a inserção dos servidores e das atividades da SRH, incluindo as ações de aprendizagem, evita falhas futuras, possibilita melhorias no desempenho individual e organizacional e é possível que gere maior satisfação nos servidores. Knowles (2011) afirma que a satisfação da necessidade interna é o mais poderoso motivador da aprendizagem.

Ao equacionar os pontos fracos e potencializar os pontos fortes, as ações planejadas podem permitir que a instituição produza um processo de aprendizagem eficaz, dirigido ao conhecimento dos processos micro (referente as suas tarefas) e macro (referente a missão da instituição). Não que seja necessário ao servidor conhecer tudo que faz a universidade, mas que ele possa situar suas atividades no processo como um todo, que compreenda o fluxo dos documentos e saiba a quem recorrer em uma determinada situação.

Como já mencionado, o processo de aprendizagem na SRH acontece de três maneiras: a partir da consulta aos colegas, por meio de pesquisas e por “tentativa e erro”. O estudo revelou que o servidor aprende no momento em que realiza suas atividades e após realizá-las, quando, finalmente, reflete sobre elas, inclusive com respeito aos erros e acertos. Segundo Kolb (1997, p.321) “a manutenção do sucesso num mundo em constante mudança exige a capacidade de explorar novas oportunidades e de aprender com sucessos e fracassos passados”. Fica claro, portanto, que a aprendizagem no setor estudado acontece na experiência do trabalho, quer a partir de ações bem sucedidas ou observando as falhas cometidas.

Não existe aprendizado sem reflexão (McGILL e BROCKBANK, 2004; SCHON, 2000; DAUDELIN, 1996). No entanto, o servidor da SRH não é preparado antecipadamente pela instituição para analisar, contextualizar e repensar suas atividades. Durante a ação no trabalho, eles poderiam repensar sobre a geração do próprio conhecimento (RAELIN, 1991). No entanto, seu modo de trabalho, a maneira como aplica suas competências e a forma como aprendem tendem a ser desprovidos de raciocínio crítico. Foi o que evidenciou as falas dos entrevistados. Assim, ele vivencia um processo inverso entre aprendizagem e execução: primeiro ele faz, depois ele aprende. Cabe, portanto, salientar a necessidade presente na SRH de estabelecer mecanismos deliberados de aprendizagem que envolvam o servidor e o consulte sobre os conhecimentos que precisam adquirir. Pensar a aprendizagem de modo eficaz inclui os servidores novos e antigos, já que, como revelou a pesquisa, sempre surgem situações novas e mudanças no trabalho, seja através de portarias, regulamentações, alterações da lei, ou outras fontes.

Planejar sistemas de aprendizagem não implica apenas na construção de planos anuais de capacitação ou qualificação formal, ainda que estejam vinculados a um prévio mapeamento de competências ou mesmo a um trabalho de dimensionamento de pessoal. Ao estudar a aprendizagem de gerentes, Silva (2008) identificou a existência de uma dimensão subjetiva, interior a cada pessoa, e que contribui com a aprendizagem. Esta dimensão envolve autoconhecimento, processo de reflexão sobre as experiências vividas, as sensações e outros aspectos pouco considerados na ação de planejar a aprendizagem. O que se constatou neste estudo é que as pessoas estão trabalhando e aprendendo sozinhas e, portanto, a SRH precisa balizar formas de socializar os conhecimentos individuais e gerar um efeito sinérgico, a partir da conexão das competências no âmbito profissional e considerando os fatores subjetivos relacionados a cada membro e a equipe como um todo.

A visão da aprendizagem deve ir além das salas de aula, onde são realizados os cursos de capacitação e qualificação. Os objetivos também devem ir além da progressão financeira, na construção do saber sob uma perspectiva social e de compartilhamento das experiências. Para que se torne possível esta realidade em favor dos servidores e da UFCG, os gestores precisam receber mais apoio da instituição, no sentido de que sejam ampliados os recursos destinados a treinamentos, realizados interna e externamente, objetivando nivelar os conhecimentos da equipe como um todo. Também poderiam ser chamados a analisar o perfil (ainda que técnico) dos candidatos aprovados em concurso, a fim de minimizar as possíveis distorções entre as competências dos candidatos e as requeridas em cada coordenação.

Uma vez que não existam ações deliberadas de aprendizagem, não se pode afirmar que a SRH possua “aprendizagem em ação” ou “aprendizagem autodirigida”. O que ocorre é um aprendizado do tipo incidental, absorvido de modo independente e sem padronização. Também não se pode falar na existência de “aprendizagem social”, mesmo que esta independa de planejamento, pois a pesquisa revela que a aprendizagem no contexto da SRH é individualizada e responsabilizada a cada indivíduo. A troca de conhecimentos entre os servidores é subjetiva, informal e tem como base as relações de amizade. As pessoas não constroem o conhecimento de forma coletiva. Elas apenas compartilham aquilo que aprenderam sozinhas quando são solicitadas pelos demais servidores. Pela análise dos dados e tomando como base a fundamentação teórica da pesquisa, perceberam-se semelhanças e diferenças entre alguns tipos de aprendizagem descritas na literatura e o modelo de aprendizagem adotado no contexto da SRH, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 8: Comparação entre os tipos de aprendizagem descritos na literatura e o modelo adotado pela SRH

TIPO DE APRENDIZAGEM	Em que aspectos se assemelha ao aprendizado na SRH?	Em que aspectos o aprendizado na SRH é diferente?
Aprendizagem experiencial	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase é dada as experiências e a vivência no trabalho. É a partir da experiência que o servidor passa a compreender o seu trabalho; - O foco está no indivíduo e não no grupo; - Experiências anteriores podem unir-se a novas experiências no processo de aprendizagem, sobretudo no processo de resolução de problemas recorrentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - A reflexão ocorre mais após a ação do que durante a ação. Por esta razão, pode tornar-se frequente a ocorrência de erros.
Aprendizagem em ação	<ul style="list-style-type: none"> - O aprendizado acontece, geralmente, na prática do trabalho, durante a ação profissional. Em função da carência de recursos apenas alguns servidores recebem treinamento fora do contexto do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe ação deliberada de aprendizagem, como ocorre na aprendizagem em ação. O conhecimento é muitas vezes obtido de forma incidental e não intencional.
Aprendizagem social	<ul style="list-style-type: none"> - Acontece em um determinado contexto social; As pessoas se dispõem a ensinar umas as outras apenas quando são demandadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas não aprendem juntas, ou seja, elas não constroem seus conhecimentos de forma conjunta. A aprendizagem acontece de maneira individual;

Fonte: Elaboração própria. (2013)

Como indica o quadro, não existe um plano de ação para aprendizagem na SRH. Quanto ao aprendizado individual também não há evidências de que o servidor sistematize a forma como irá aprender. Por vezes, essa aprendizagem é aleatória, na medida em que surgem problemas e responsabilidades.

Com o pressuposto de que a aprendizagem social seja o alicerce para a constituição das competências coletivas, compreende-se que a ausência de maior integração social tenha se tornado uma barreira para que o setor desenvolva competências comuns a todo o grupo, de modo que possua como atributos: uma memória própria da equipe, uma linguagem compartilhada, uma representação comum e engajamento entre os membros (RETOUR; KHROMER, 2011).

Foram identificados oito (08) fatores determinantes no processo de desenvolvimento de competências coletivas (dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal; características e disposições individuais; integração da equipe; comunicação. estrutura física; papel do gestor; e plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal). Destes, alguns aspectos representam limitações para a construção de competências em nível de grupo e outros facilitam este desenvolvimento. O quadro a seguir sintetiza o impacto de cada fator:

Quadro 9: Fatores determinantes no desenvolvimento de competências coletivas: impactos positivos e negativos

FATOR DETERMINANTE	O que facilita o Desenvolvimento de Competências na SRH?	O que dificulta o Desenvolvimento de Competências na SRH?
Dinâmica das atividades no contexto profissional	<ul style="list-style-type: none"> - As mudanças contínuas permitem o desenvolvimento de novas experiências de aprendizagem; - O fluxo de atividades é interligado entre as coordenações em um sistema de interdependência, possibilita o acesso dos servidores a outras equipes e promove a comunicação entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral, as atividades são personalizadas, ou seja, cada pessoa é responsável por uma atividade específica, o que impossibilita a geração de conhecimentos a partir dos processos de discussões e debates sobre o tema com outro colega que exerça a mesma função; - Os entrevistados consideram que o setor é responsável por um grande volume de trabalho, que dificulta a concentração no trabalho e a elaboração de planejamento.
Quadro de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas são tecnicamente qualificadas e possuem competências individuais reconhecidas pelos gestores, e que podem potencializar o desenvolvimento das competências coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A alta rotatividade de servidores diminui o capital de competências individuais na SRH; - O quantitativo de servidores é insuficiente para as necessidades da SRH, fazendo com que a execução das atividades seja priorizada em detrimento do compartilhamento do saber em equipe; - A distribuição dos servidores no setor está desvinculada das competências individuais de cada um.
Características e disposições individuais	<ul style="list-style-type: none"> - Os servidores possuem interesse em aprender, a fim de que possam concluir suas atividades e cumprir com suas responsabilidades; - Os servidores da SRH demonstram estar comprometidos com o setor no sentido de executarem corretamente suas atividades; - Quando existe interesse de outros colegas, em geral, os servidores se dispõem a ensinar; - Há interesse no sentido de que mudanças aconteçam para que os processos de aprendizagem se tornem mais eficazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos os servidores possuem o mesmo nível de discernimento quanto ao valor do seu trabalho para a instituição; - Quando se sentem ameaçados de acúmulo de atividades, os servidores se desmotivam a aprender e a ensinar.
Integração da equipe	<ul style="list-style-type: none"> - A amizade representa uma fonte de troca de experiências entre os membros da SRH e favorece a disseminação dos conhecimentos individuais; - No interior das coordenações, os servidores desenvolvem maiores laços de afetividade e ajudam uns aos outros no processo de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre as coordenações a integração é precária e tem relação com as questões formais do trabalho, como os procedimentos e o fluxo dos processos.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - A informalidade da comunicação permite um fluxo mais rápido de informações e evita intermediações entre membros de coordenações diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posturas contrárias e formação de conflitos criam barreiras ao fluxo das informações; - O corporativismo induz ao silêncio da equipe frente à chefia e impede o

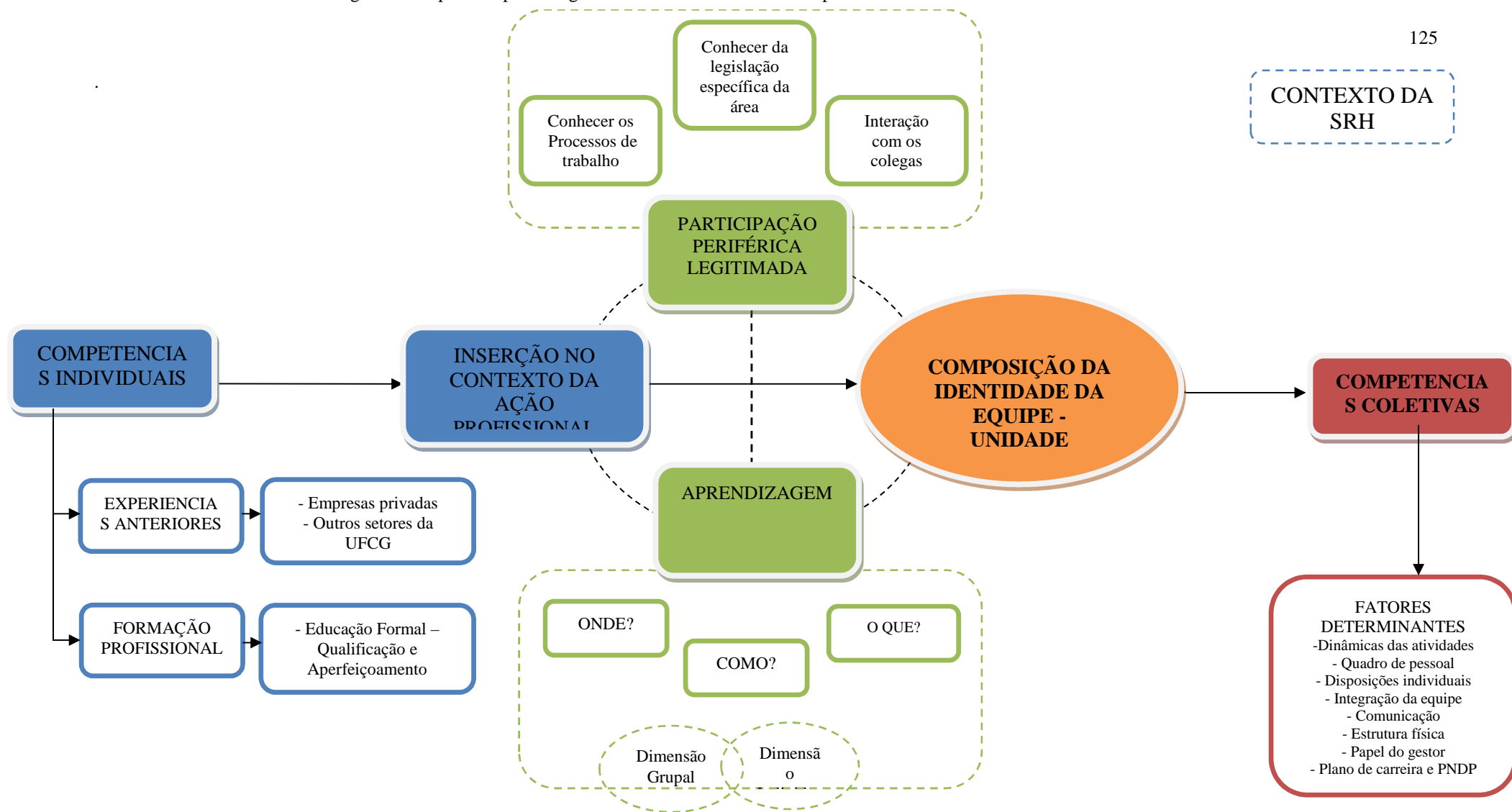
		conhecimento das falhas no trabalho; - O conhecimento retido pode ser usado como forma de barganha.
Estrutura física	- Salas onde as pessoas trabalham juntas ou com estruturas em “ilhas” permitem maior difusão do conhecimento e favorece a integração da equipe.	- As salas são consideradas pequenas e, adicionadas a quantidade de pessoas e de processos, dificultam a concentração no trabalho e nas leituras. Não favorecem nem a aprendizagem social nem o trabalho em equipe; - Salas onde o gestor fica separado da equipe dificulta a troca de conhecimentos entre a gestão e seus subordinados; - A inexistência de um centro de treinamento para servidores desfavorece a potencialização das competências individuais.
Papel do gestor	- O gestor se utiliza da negociação e das relações de amizade para gerir seus subordinados com mais eficácia, visando os objetivos institucionais; - Os gestores demonstraram ter interesse em que melhorias sejam feitas no sentido de aperfeiçoar o trabalho da equipe, apesar de se sentirem limitados.	- O papel do gestor é limitado pelas nuances da lei, que favorece o individualismo e a desvinculação dos objetivos pessoais dos objetivos institucionais; - A descontinuidade administrativa faz com que os novos gestores tenham que, primeiramente, se adaptar e resolver problemas de gestões anteriores.
Plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP)	- Os incentivos financeiros previstos em lei levam a potencialização das competências individuais, pelo aumento da busca por cursos de capacitação e de qualificação; - A PNDP estabelece a gestão por competências no serviço público.	- A legislação promove o individualismo e não possui sistemas de incentivo ao bom desempenho do trabalho em equipe.

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Constatou-se, a partir dos resultados da pesquisa que, de modo geral, o que dificulta a formação de competências coletivas no contexto da SRH é a não composição da unidade da equipe, que deveria ser constituída pelos membros das diferentes coordenações, mas com a mesma visão e a mesma missão. Mesmo que existam interações afetivas e laços de amizade, as relações dentro do setor ainda são fragmentadas. Esta fragmentação, adicionada aos fatores descritos e a todo contexto analisado, seria uma dentre as principais razões porque a equipe não alcança sua unicidade, sem a qual as competências coletivas não conseguem se desenvolver.

A figura a seguir apresenta um esquema de interpretação envolvendo o processo de aprendizagem na Superintendência de Recursos Humanos – SRH, da UFCG.

Figura 10: Papel da Aprendizagem no desenvolvimento de competências coletivas na SRH



Fonte: Elaboração própria (2013)

A figura acima caracteriza o papel da aprendizagem no desenvolvimento de competências coletivas na SRH e ilustra o caminho percorrido pelo servidor desde o momento de sua inserção no contexto profissional até o desenvolvimento de competências coletivas. Ao ser inserido na SRH ele traz consigo um conjunto de competências individuais adquiridas a partir de experiências anteriores ou por meio da formação profissional. “Embora se reconheça, em geral, que as competências individuais formam a base das competências organizacionais e que a aprendizagem é o processo que promove o desenvolvimento das competências, ainda não é claro como esse processo acontece” (BECKER; LACOMBE, 2005). As análises, porém, possibilitam compreender um possível trajeto para a formação das competências coletivas, que seriam a base para a construção das competências organizacionais.

Já no seu ambiente de trabalho, o servidor precisa ser legitimado, o que consegue por meio do processo de aprendizagem, o qual lhe permite conhecer a dinâmica do trabalho, a legislação específica e os seus colegas. O aprendizado está relacionado a três questões principais: (a) Onde? Refere-se ao contexto social e que no caso estudado é a Secretaria de Recursos Humanos, ou seja, o próprio ambiente de trabalho. (b) Como? Envolve a forma, que, em geral, demonstrou ser individualizada por meio da consulta aos colegas, pesquisa e tentativa e erro e (c) O que? Ou seja, o conteúdo da aprendizagem, que está relacionado a tudo aquilo que o servidor necessita para realizar o seu trabalho.

Observa-se, na figura, que a aprendizagem está vinculada a dois tipos de dimensão: a individual e a grupal. Na literatura, a dimensão individual é apresentada, principalmente, na perspectiva da aprendizagem experiencial e aprendizagem em ação. A dimensão grupal está ligada a aprendizagem social, a partir da qual os indivíduos aprendem juntos. Antonello (2005) lembra que as organizações não são meramente coleções de indivíduos. No entanto, aprendem apenas por meio da experiência e da ação das pessoas. Compreende-se, então, que é na intercessão da dimensão individual com a dimensão grupal que a aprendizagem fundamenta o desenvolvimento de competências coletivas. Observa-se, porém, que para chegar a este nível de desenvolvimento é necessária a composição da identidade da equipe, formando uma unidade a partir da coletividade. Le Boterf (2003) identifica, dentre outras condições para criação das competências coletivas, a existência de cumplicidade, solidariedade e cooperação. A equipe precisa se transformar em uma unidade, com uma mesma missão e espírito colaborativo. É neste ponto que a SRH precisa melhorar, a fim de possibilitar a constituição de suas competências coletivas. Estas dependem ainda dos seguintes fatores existentes no contexto estudado: dinâmica das atividades, quadro de pessoal,

disposições individuais, integração da equipe, comunicação, estrutura física, papel do gestor, plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

O papel da aprendizagem é, além de levar ao conhecimento dos procedimentos de trabalho, habilitar o servidor a compartilhar o que sabe e a aplicar suas competências em conjunto com seus colegas. Portanto, o processo de aprendizagem deveria ser planejado de modo que as pessoas pudessem aprender também a interagir, a dividir responsabilidades e a trabalhar em equipe. Estudos mais aprofundados nas universidades federais podem corroborar com uma possível transformação futura, no sentido de ampliar a visão dos servidores que compõem as IFES, levando a um pensamento coletivo que busca fortalecer a função social destas instituições.

5 CONCLUSÃO

As Competências coletivas envolvem uma temática ainda pouco discutida no meio acadêmico. Esta pesquisa pretendeu aprofundar mais o assunto e oferecer uma contribuição teórica, social e prática no contexto público. O objetivo vai além de apresentar conceitos e características definidas, pois trata das articulações entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, em especial, as relativas à coletividade.

As competências individuais exercem um papel determinante para a formação das competências coletivas, pois enriquecem o capital de competências do grupo. De forma mais ampla, a base teórica sobre o tema permite situar o conceito das competências em três diferentes níveis: individual, coletivo e organizacional. Considera-se o segundo nível, foco deste trabalho, como o mais escasso na literatura.

Aprender e desenvolver competências são assuntos multifacetados e interdependentes, mesmo que tratados distintamente na literatura na área de gestão de pessoas, fato que vem mudando pelos freqüentes estudos que buscam traçar um paralelo entre ambos. O corpus teórico desta pesquisa busca, portanto, conceituar ambos e, ao longo do trabalho, compreender o vínculo entre eles. Ao mesmo tempo em que ambos são interligados, compreende-se a importância de associá-los a um determinado contexto social.

Com ênfase no aspecto coletivo, a opção pela realização da pesquisa no âmbito da UFCG teve a finalidade principal de contribuir com futuras melhorias para a instituição e, de modo geral, para as demais Instituições de Ensino Superior (IFES) no Brasil, envolvendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências. A gestão por competências constitui um desafio para estas organizações e os resultados do estudo podem representar um direcionamento para que a gestão universitária brasileira incorpore as práticas mais contemporâneas de gestão de pessoas. Neste ato de repensar novos modelos de administração para as universidades públicas, cabe considerar o posicionamento de autores que, a exemplo de Brito (2005), compreendem a gestão por competências como uma continuidade histórica de disseminação da exploração do trabalhador e apropriação do seu capital de conhecimentos. O destaque aqui é para que este modelo de gestão seja incorporado no sentido de fundamentar o alcance da missão institucional e não apenas replicar um formato existente no setor privado.

A leitura dos estudos de Hirata (1994) também pode ser representativa neste sentido. A autora trata da condição pós-taylorista e dos novos formatos produtivos que tem levado a polarização da qualificação para o modelo de competências. As reflexões de autores favorecem uma visão mais ampla sobre a gestão por competências, tão propagada nas

empresas privadas e no serviço público, e cujas “vantagens” tem sido amplamente defendidas. A questão é: vantagens para quem?

Pelos resultados apresentados nesta pesquisa, é possível que o servidor esteja mais preocupado com seus interesses pessoais e esquecendo o valor social do seu trabalho. Esta é uma afirmação que não se pode generalizar, porém, cabe aprofundar o debate em estudos posteriores, já que o intuito das universidades é social e difere do objetivo das empresas privadas. A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) estabelece, porém, que seja implantada a gestão por competências no âmbito do setor público. Ao que parece, pela forma como conceitua esta modalidade de gestão, segue um paradigma visivelmente positivista. Cabe lembrar que o Decreto 5.707/ 2006 define gestão por competência como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (art. 2º, II). O tecnicismo contido neste conceito define o modo como as universidades devem se portar em relação à aprendizagem de seus servidores. Observa-se que o foco está no exercício das funções. Portanto, esta definição adotada pelo governo poderia ser ampliada no sentido de que a gestão por competências tenha como finalidade o alcance da missão social da universidade.

O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel da aprendizagem no desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG. As reflexões das análises dos dados trouxeram a tona a influência da legislação no comportamento individualista dos gestores e servidores na forma de aprender e aplicar seus conhecimentos. Não existe o termo “competência coletiva” na legislação que rege os técnico-administrativos. Como na ausência de conceituação legal, seus parâmetros induzem a uma conduta de busca de objetivos pessoais e construção de competências individuais. O conceito descrito no artigo segundo, inciso II, porém indica que é “visando o alcance dos objetivos institucionais”. Parece um paradoxo, mas é como se o decreto explicasse que as competências dos servidores devem ser desenvolvidas no sentido de que cada um faça a sua parte para que os objetivos da organização sejam alcançados. Nada sinérgico!

O setor estudado está apropriado da filosofia subliminar da lei. As pessoas aprendem e executam de maneira individual o seu trabalho e, ao que ficou evidente na pesquisa, esta realidade é construída a partir do processo de inserção do servidor no contexto da ação profissional. Deste modo, conclui-se que a maneira como são recebidos e inseridos no trabalho influencia o modo como buscam obter seus conhecimentos. Aprendem a aprender sozinhos e não em conjunto, em uma equipe, como acontece no caso da aprendizagem social.

Sem o sentido do processo coletivo no ato da aprendizagem também não se pode falar da compreensão do que vem a ser desenvolvimento de competências coletivas. O servidor acostuma-se a ideia de desenvolver suas competências individuais e alcançar seus objetivos de trabalho.

Desta maneira, o processo de aprendizagem na Secretaria de Recursos Humanos foi identificado como individual e não como social. Cada um faz o seu trabalho e procura aprender o que é necessário para executá-lo. Não existe um corpo unificado, construído da interligação das pessoas, onde cada um é parte do todo e não simplesmente está no todo, como um complemento. Quando a equipe possui unidade, seus membros entendem que as responsabilidades, os conhecimentos, os valores e os objetivos pertencem ao grupo e não a indivíduos isolados.

O processo de aprendizagem na SRH inicia-se com a inserção do servidor no contexto da ação profissional. Esse processo é dificultado porque não existe um trabalho deliberado de acolhimento, o que leva o servidor ao isolamento e a não unificação com o grupo. Compreende-se, porém, que, para o desenvolvimento de competências coletivas, é necessário que o novo membro se sinta acolhido à equipe, que seja conscientizado de sua importância no grupo e estimulado a compartilhar e receber conhecimentos. Este seria um primeiro passo para torna-se um com a equipe. Ao que tudo indica, pelos relatos, o que acontece no setor não parece ser falta de disposição dos colegas ou da gestão, mas sim uma questão cultural que vem perdurando ao longo dos anos, provocando um ciclo vicioso.

O processo de aprendizagem em si é resultante de uma perspectiva mais legalista envolvendo a ação dos servidores. Além disso, existem também aspectos culturais, de gestão e individuais que devem ser ressaltados. Neste embasamento, a obtenção de conhecimentos é precária porque não existem ações deliberadas e gerenciadas. Cada um é responsável por seu próprio aprendizado.

A partir da caracterização dos fatores determinantes no desenvolvimento de competências coletivas na SRH, compreendeu-se um conjunto de elementos que influenciam positiva ou negativamente no processo de aprendizagem e estabelecem barreiras ou caminhos para a construção das competências do grupo. Com base na percepção dos entrevistados em relação à dinâmica das atividades na SRH, às características do quadro de pessoal, às disposições individuais das pessoas, à integração da equipe, ao fluxo da comunicação, à estrutura física do setor, ao papel do gestor e, por fim, ao plano de carreira e à PNPD, concluiu-se que os elementos mais propensos a facilitar um processo de construção da coletividade dizem respeito ao comprometimento dos indivíduos e ao desejo de que melhorias

sejam implantadas. Onde está a raiz do problema que tem gerados tantos entraves? Esta é uma questão que deve ser posta em tratamento por meio de ações planejadas. Para tal se faz necessário aprofundar os estudos na instituição e, mais especificamente, no setor.

O principal papel da aprendizagem no setor estudado é, portanto, permitir a delimitação de mecanismos de aprendizado a partir do processo de inserção do servidor, utilizando os fatores determinantes já citados como categóricas nesse processo, para que os membros da Secretaria de Recursos Humanos constituam e absorvam a identidade da equipe como um todo, para que seja possível o desenvolvimento de competências coletivas.

A presente pesquisa pode balizar outras análises e se configura como um “olhar” da realidade da SRH. Os resultados apresentados envolvem uma realidade percebida unicamente pelos entrevistados. Nem todos os servidores foram ouvidos, seja por indisponibilidade, por estar afastados ou de férias ou ainda pelo reduzido tempo disposto para a conclusão deste trabalho. É recomendável ampliar o debate e envolver todas as pessoas.

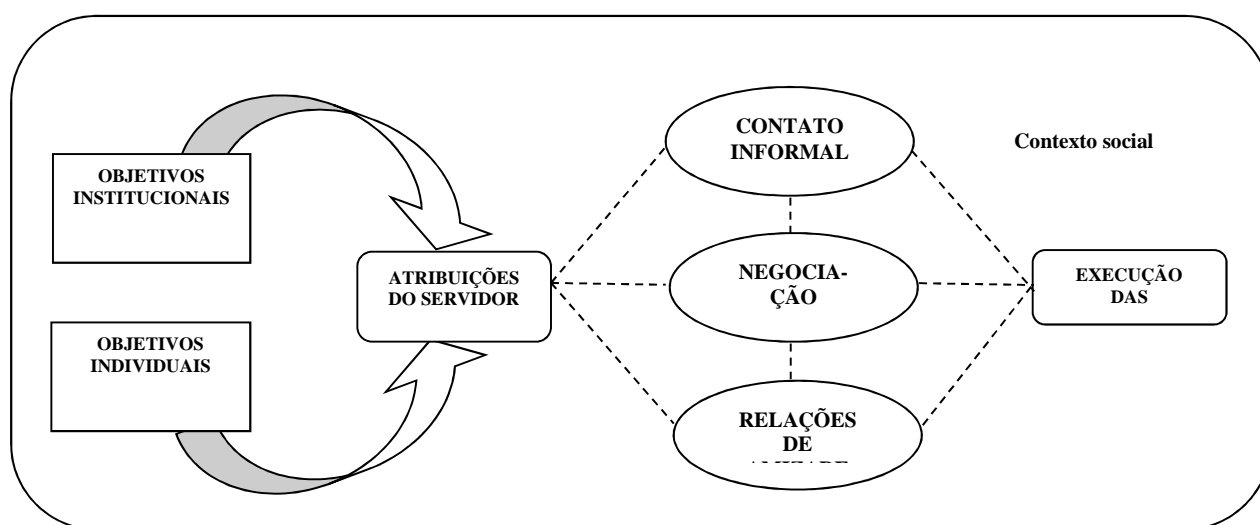
Cabe registrar duas principais impressões obtidas durante a coleta de dados. Primeiramente, os entrevistados não demonstraram constrangimento no fato da pesquisa estar sendo gravada, mas ao contrário, se dispuseram a tratar dos temas levantados e a responder cada um dos questionamentos. Por vezes, o diálogo representou um desabafo em relação às dificuldades que estes precisam encarar no contexto da ação profissional. Em segundo lugar, foi possível observar certa homogeneidade nos entrevistados quanto à maneira de perceber os problemas e as necessidades do setor. Esta visão comum pode ser observada tanto entre os gestores como nos demais servidores ouvidos. Eles parecem enfrentar os mesmos desafios e desenvolvem sentimentos comuns como: solidão, falta de apoio e desejo de melhoria.

O estudo revelou que os gestores podem sentir-se frustrados, desanimados e desenvolver problemas de saúde decorrente da dinâmica do trabalho e dos entraves advindos das particularidades do serviço público. A falta de valorização e de reconhecimento também foi evidenciada como uma das causas para desmotivação da aprendizagem nos servidores entrevistados. Constatou-se, ainda, a existência de insatisfação quanto à falta de recursos para a realização de treinamentos formais, inclusive os oferecidos em Brasília pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Há também descontentamento quanto ao número reduzido de servidores, o volume de trabalho e o arranjo do espaço físico.

Apesar das barreiras enfrentadas, os sujeitos da pesquisa esclareceram que o serviço “funciona” e demonstraram estar capacitados a lidar com os problemas emergentes que exigem novos aprendizados. Conseguem, portanto, cumprir seus compromissos. No caso de ocorrência de erros, as falhas são posteriormente corrigidas e representam lições e

ensinamentos. Fica claro, porém, o interesse dos servidores de ir além da simples operacionalização das atividades. O termo expresso por eles é “excelência”, usado para indicar a forma como o serviço deve ser prestado ao cidadão usuário. Para driblar as barreiras, sobretudo, relacionadas à falta de treinamento e ao relacionamento no trabalho, o servidor faz uso de três estratégias principais, como mostra a figura a seguir:

Figura 11: Estratégias usadas pelos servidores para enfrentar barreiras



Fonte: Elaboração própria (2013)

A Figura ilustra que as atribuições do servidor estão envolvidas pela existência de objetivos individuais e objetivos institucionais. O confronto destes dois objetivos é influenciado pelo contexto social, composto, dentre outros, por aspectos culturais e administrativos. O servidor é então desafiado com relação à aprendizagem necessária para a execução das atividades. Para que possa driblar as barreiras encontradas, ele faz uso de três estratégias principais: (a) contato informal com todos os envolvidos, a fim de colher informações, agilizar processo etc; (b) negociação. Está ligada mais ao trabalho dos gestores e refere-se à capacidade de realizar acordos com vantagens mútuas; (c) relações de amizade. Quanto maior os laços de amizade, maior a possibilidade de obter informações significantes para a aprendizagem e o trabalho.

O grande desafio para a SRH é compreender a importância da aprendizagem social para os indivíduos e para organização como um todo, partindo do pressuposto de que aprendizagem e desenvolvimento de competências são dois conceitos que caminham lado a lado. Vale salientar a importância de envolver os servidores no planejamento das ações de

treinamento, ou seja, aprofundar o estudo sobre as reais necessidades de conhecimentos no âmbito do setor, incluindo cada servidor e a equipe em geral.

5.1. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

O intuito desta pesquisa é servir de parâmetro para a construção de melhorias, tanto no âmbito da SRH da UFCG como nas demais instituições de ensino superior no Brasil, a fim de equacionar pontos fracos e potencializar pontos fortes. Pretende ainda balizar planos de ação que intermedieiem objetivos individuais e organizacionais, criando um sentimento de satisfação no servidor e melhoria do desempenho institucional.

A princípio, recomenda-se a elaboração e execução de um curso de aperfeiçoamento para os gestores da SRH. A sugestão é que o curso seja realizado com todos os coordenadores e com o secretário de recursos humanos e que participem ao mesmo tempo. O intuito é promover o debate de idéias entre eles e a troca de conhecimentos. Também visa desenvolver maior integração e diminuir ou eliminar as barreiras que impedem a fluidez da comunicação e prejudicam as relações interpessoais. Supõe-se que esta capacitação seja planejada com o envolvimento dos participantes, de modo que leve a motivação a realizar o curso. Também tem como propósito alcançar as reais necessidades de conhecimento dos gestores.

Na intenção de possibilitar a aprendizagem social entre os servidores de uma mesma coordenação e entre servidores de coordenações diferentes, recomenda-se a padronização e ampliação do espaço físico. As salas devem seguir o mesmo padrão. Este deve ser pensado de modo que permita, ao mesmo tempo, a interação das equipes e a concentração na operacionalização do trabalho. Neste sentido, uma das sugestões levantadas pelos sujeitos da pesquisa é que a SRH tenha um expediente dirigido ao atendimento ao público e outro expediente reservado para execução das tarefas e para pesquisas e leituras.

O arranjo físico das salas deve ser pensado em conjunto com os servidores e gestores. O objetivo é criar mecanismos que possibilitem o compartilhamento dos conhecimentos e a aprendizagem coletiva. Relativo a estrutura física, cabe destacar a importância da reserva de uma sala designada a reuniões e planejamentos. Em função da capacitação do quadro de pessoal, cumpre a criação de um centro de treinamento para servidores.

A fim de promover a unidade das equipes, propõe-se que seja criada uma equipe responsável por ações de integração no setor. A sugestão é que seja formada por servidores de

diferentes coordenações, integrados de forma voluntária ao grupo, cujas principais atribuições seriam: organização de eventos anuais de confraternização, promoção de encontros e reuniões informais e recepção dos novos servidores. O objetivo principal seria melhorar as interações interpessoais.

Sugere-se também a criação de uma equipe multidisciplinar responsável pelo planejamento anual da SRH. Relatórios anuais das coordenações, planos de dimensionamento, reuniões com as equipes e levantamentos anuais das necessidades de treinamento podem ser instrumentos importantes para fundamentar os planos de ação. A equipe de planejamento teria como responsabilidade promover o envolvimento e participação de todos da SRH, para darem opiniões e sugestões e apresentarem suas expectativas quanto ao trabalho.

Tanto os gestores como os demais servidores entrevistados ressaltaram a elevada demanda de trabalho, que os impede de planejar e executar com eficiência suas ações. Com a finalidade de diminuir a recorrência de erros que entram o curso do trabalho e aumenta a sobrecarga de atividades, sugere-se a realização de um curso de gestão de processos, a reformulação anual da manualização do fluxo dos processos e atualização na página virtual da SRH.

Durante o ano, podem ser realizados fóruns de reciclagem dos servidores e gestores, visando atualizá-los sobre as mudanças na legislação e alterações nos procedimentos. Os palestrantes podem ser os próprios servidores. A idéia é disseminar as informações de forma pró-ativa e induzir ao debate entre as coordenações sobre o surgimento de situações novas e como lidar com elas. Recomenda-se, ainda, a realização de um estudo a fim de avaliar o impacto das mudanças no trabalho, na aprendizagem e no desenvolvimento de competências no contexto da SRH. Os resultados do estudo teriam a finalidade de remodelar as ações de melhoria e balizar o planejamento do ano seguinte, como um programa de melhoria contínua.

Como se pode observar, o tema tratado na presente pesquisa é amplo e ainda há muito a ser explorado, tanto no contexto analisado como nas demais IFES do Brasil. A partir do que já foi exposto, a seção seguinte apresenta uma série de sugestões de outros estudos que podem ser realizados com a mesma temática deste trabalho ou com assuntos correlacionados.

5.2 INDICAÇÃO DE ESTUDOS FUTUROS

Uma questão observada na pesquisa refere-se à influência de fatores emocionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos gestores. Envolve aspectos como: estresse, motivação, desânimo, sensação de não estar mais contribuindo, contemplação de melhorias, dentre outros. A análise de dados evidenciou o anseio dos gestores pelo bom desempenho da sua coordenação em contraste com o sentimento de impotência diante das barreiras que encontram. Assim, acredita-se ser oportuno o aprofundamento desta questão, a partir de estudos que tratem de aspectos como:

- Desenvolvimento de competências emocionais dos gestores das IFES do Brasil;
- Impacto das emoções no processo de desenvolvimento de competências gerenciais;
- Emoção e criação: como os gestores lidam com a mudança no serviço público;
- O valor das emoções no processo de aprendizagem e disseminação do conhecimento nas universidades brasileiras.

A pesquisa também faz alusão à visão da PNDP quanto à gestão por competências. Constatou-se que a legislação induz ao individualismo e estimula a aprendizagem apenas por meio de incentivos financeiros. A fim de repensar os parâmetros legais, propõe-se que sejam realizados estudos que aprofundem as seguintes temáticas:

- O que realmente satisfaz o servidor técnico-administrativo: revisando o fator econômico como incentivador;
- Fatores limitadores e facilitadores da PNDP e do PCCTAE no desenvolvimento profissional dos servidores e das IFES;
- Impacto da qualificação formal do servidor no desenvolvimento de competências individuais, coletivas e organizacionais.

Pela escassez de estudos dirigidos ao tema “competências coletivas”, sobretudo no âmbito das IFES, e a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, foram identificados

entraves e caminhos para o desenvolvimento de competências coletivas. Sugere-se a realização de mais estudos sobre a temática envolvendo os seguintes aspectos:

- Impacto das competências coletivas no desenvolvimento das competências individuais;
- Impacto das competências individuais no desenvolvimento das competências coletivas e institucionais;
- Influência dos aspectos culturais na formação de competências coletivas;
- A constituição da memória coletiva nas IFES brasileiras.

Em síntese esta pesquisa apresenta contribuições para academia e para instituição estudada. Espera-se que, no decorrer dos dias que seguem melhorias possam sejam implantadas não só no contexto da Secretaria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande, mas também nas demais Instituições Federais de Ensino Superior. Que os resultados desta pesquisa abram caminhos e direcionem novos estudos envolvendo a gestão por competências no setor público.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público Brasília**. p. 549-563 Out/Dez 2006.
- ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e aprendizagem baseada em práticas. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A.S. (Org.) **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011
- ANTONELLO, C. S. Contextos do saber: a aprendizagem informal. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A.S. (Org.) **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 2006. Vol. 12, nº 2, 199-220.
- ANTONELLO, C. S. GODOI, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, Mar./Abr. 2010.
- ANTONSCOPOULOU, E.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change**, v. 14, n. 5, p. 435-451, 2001.
- ANTONSCOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARBOSA, A. C. Q. Um mosaico da gestão de competências em empresas brasileiras. **R.Adm.**, São Paulo, v.38, n.4, p.285-297, out./nov./dez. 2003
- BECHER, G. V.; LAMCOBE, B. M. Gestão , inovação e competências: conciliando idéias no estudo dos empreendedores de incubadora de base tecnológica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005
- BITENCOURT, C.C. **A gestão de competência gerenciais — a contribuição dos princípios da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- BITENCOURT, C.C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **RAE** . v. 46 , p. 110 a 112, Edição especial: Minas Gerais, 2006
- BOREHAM, N. A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualization of performance at work. **British Journal of Educational Studies**, v. 52, n 1, p. 5-17, mar. 2004.

BRANDÃO, H. P. BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para o mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, vol. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

BRANDÃO, H.P. O que é Gestão por Competências. In: PIRES, Alexandre Kalil et al. **Gestão por competências em organizações do governo**. Brasília: ENAP, 2005. 100 p.

BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, 2008. v. 06. nº 03. p 321-342.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, **Decreto 5.707 de 23 de janeiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, **Decreto nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, **Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em maio de 2012.

BRASIL, **Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm. Acesso em maio de 2012.

BRESSER PEREIRA, L. C. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**. Ano 52. n. 1:5-23 jan-mar/2001.

BRITO, L. M. P. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador**. Imprensa Universitária. Fortaleza: 2005

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986, cap. 3.

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Competências Relevantes a Profissionais da Área de T&D de uma Organização Pública do Distrito Federal. **RAC**, v. 7, n. 3, p. 35-53. Jul./Set. 2003,

BURGOYNE, John G. The competence movement: Issues, stakeholders and prospects. *Personnel Review*; 1993; 22, 6; **ABI/INFORM Global**. pg. 6-13

BURRELL, MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London, UK: Heinemann, 1979.

CARROLL, J. S.; RUDOLPH, J. W.; HATAKENAKA, S. Learning from Organizational Experience. In M. Easterby-Smith and M.A. Lyles (Org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003

CHEN, H. M.; CHANG, W. Y. The essence of the competence concept: Adopting an organization's sustained competitive advantage viewpoint. **Journal of Management & Organization**. Vol. 16, Issue 5, Nov. 2010, p. 667 a 669.

CHILD, J. HEAVENS, S. J.; The Social Constitution of Organizations and its Implications for Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al (Org). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford University Press. 2001

CHILD, J.; RODRIGUES, S. Social identity and organizational learning. In: M. Easterby-Smith and M.A. Lyles (Org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003

CRANTON, Patricia. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Second edition. 2006.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n.3, p. 36-49, Winter, 1996.

DUTRA, J. S. [et all.]. Gestão de Pessoas por Competências: o Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações. **RAC**, v. 4, n. 1, Jan./Abr. 2000.

DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organization**. v. 7 . Nº 4 . 2000 . p. 206-220

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. (org). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**, Malden/ USA, 2003, p. 1-15

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. (org). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**, Malden/ USA, 2003, p. 1-15

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. Atlas, São Paulo, 2001.

ELKJAER, B. Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. In M. Easterby-Smith and M.A. Lyles (org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003

FLEURY MT, FLEURY A. Construindo o conceito de competências. Revista de Administração Contemporânea. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196

FOX, S. From management education and development to study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M. *Focus Group*: instrumentalizando o seu planejamento. In: SILVA, A. B; GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GHERARDI, S. NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: Dierkes, M et al (Org). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GODOI, C. K. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. In: SILVA, A. B; GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B; GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUDOLLE, L.C; ANTONELLO, C. S; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **REV. ADM. MACKENZIE**, v. 13, nº 1. São Paulo, Jan/Fev. 2012. p. 14-39

HELAL, D. H. **A Dinâmica da estratificação social no setor público brasileiro: meritocracia ou reprodução social**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil

HIRATA,H. Da polarização da qualificação ao modelo competência. In: FERRETTI, C. et al. **Tecnologia, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes,1994. p.128-137.

HONDEGHEM A., HORTON, S.; SCHEEPERS, S.; Modelos de Gestão por Competências na Europa. **Revista do Serviço Público Brasília** 57 (2): 241-258 Abr/Jun 2006

ILLERIS, K. **What do we actually mean by experiential learning?** **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, Mar. 2007

JARVIS, P. **Towards a Comprehensive theory of Human Learning: lifelong Learning and the learning society.** New York: Routledge: 2006, cap. 8,11

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R.A. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource management.** 7. Ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/ Elsevier, 2011, cap. 9

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem.** São Paulo: Futura, 1997.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation.** Nova York: Cambridge University Press, 1991, p. 27-43.

LE BOTERF, G. **Avaliar a competência de um profissional – três dimensões a explorar.** p. 60-63. Junho, 2006 – Pessoal. Disponível em <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2012.

LE BOTERF, G. **Repenser La compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions.** Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles: 2008

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

McCALL JR, M. W.; LOMBARDO, M.M.; MORRISON, A.M. **The Lessons of Experience: How Successful Executives develop on the job.** New York: The Free Press, 1988, p. 121-146

McCLELLAND, D. C. **Testing for Competence Rather Than for "Intelligence".** AMERICAN PSYCHOLOGIST, Harvard University p. 1-14. January 1973

McGILL, I.; BROCKBANK, A. **The Action Learning Handbook.** New York: Routledge, 2004, cap. 6 e 7p. 93-123.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research – A Guide to Design and Interpretation.** San Francisco: Jossey-Bass, 2009

MEZIROW, J. & ASSOCIATES. **Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning.** San Francisco, California. Jossey-Bass. 1990.

MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: MEZIROW, J. & Associates. **Learning as Transformations: critical perspectives on a Theory in progress.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991, p. 3-33.

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

NICOLINI, A. M. **Aprendizagem a governar: aprendizagem de funcionários públicos em carreiras de Estado.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding Action Learning: Theory into Practice.** New York: AMA, 2007, p. 1-21

PIRES, Alexandre Kalil [et all.] **Gestão por competências em organizações do governo.** Brasília: ENAP, 2005. 100 p.

PLASKOFF, J. Intersubjectivity and Community Building: Learning to Learn Organizationally. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Org.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management.** Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003

PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. ARAÚJO, L. (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

RAELIN, J. A. **Work-Based Learning: bringing knowledge and action in the workplace.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991, p.1-81.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2005.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>> Acesso em agosto de 2012

RETOUR, D; KROHMER, C. A competência coletiva: uma relação chave na gestão das competências. In: RETOUR, D. et al. **Competências coletivas no limiar da estratégia.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A.B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge.** New York: Oxford University Press, 2001, cap. 18, p. 415-427

SANTOS, A. C. **O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências** *Revista de Administração*, São Paulo v.36, n.2, p.25-32, Abr/Jun. 2001

SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000, cap. 2, p. 29-45

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter : as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem dos gerentes. **Revista de Administração Mackenzie.** v. 9, n. 6. p. 26-52 .set/out, 2008

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem:** São Paulo: Saraiva, 2009

SILVA, A. B.; GODOI, C. K. O processo de aprendizagem organizacional como balizador para o desenvolvimento de um modelo de competências para uma empresa do setor elétrico. **Rev. Cent. Ciênc. Admin.,** Fortaleza, v. 12, nº 1, p. 62-75, Ago. 2006.

SILVA, A. B at al. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: ensino e pesquisa.** Rio de Janeiro. V. 13. N.1. p. 9-41. Jan-mar/2012.

SILVA, R. O. **Teorias da Administração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b

TAYLOR, E. W. Fostering Transformative Learning. In: MEZIRROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

THÉVENET, M. As competências como alternative à gestão de recursos humanos. In: Dutra, J. S.; FLEURY, M. T. L; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning and identity.** New York: Cambridge University Press, 1998, p.3-17

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** 1 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Vamos falar um pouco sobre a Secretaria de Recursos Humanos da UFCG...

- Como você descreveria a SRH? E a sua equipe de trabalho?
- Qual o objetivo da SRH? No seu entendimento, todos os membros compreendem esse objetivo? Por que?
- Como acontece o trabalho dos membros dentro do grupo ou em grupo?
- Relate um pouco como foi sua chegada a este setor como gestor? Como aconteceu o processo de aprendizado?
- Relate como ocorreu a formação da sua equipe de trabalho.
- De que forma a composição da sua equipe favoreceu ou dificultou a aprendizagem no ambiente de trabalho (entre os membros)?
- Como o conhecimento da sua equipe foi construído ao longo do tempo?
- Quando falta um membro da equipe, o que acontece?
- Descreva fatores que facilitem a difusão do conhecimento entre os membros?
- E fatores que dificultam?
- No seu entendimento, o que deveria ser feito para equacionar os pontos fortes e potencializar os pontos fracos? Como gestor, tem sido possível realizar isto? (Se não, Por que?)
- Como a estrutura e as condições de trabalho impactam no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento entre os membros da equipe?
- Como ocorre a comunicação e troca de informações na sua equipe de trabalho?
- Como as competências individuais de cada membro são compartilhadas com o grupo? Como gestor, qual o seu papel no compartilhamento dos conhecimentos do grupo?
- Como sua equipe lida com um problema a ser resolvido?
- Descreva um pouco como acontece sua aprendizagem junto com sua equipe.
- Como ocorrem as interações profissionais e afetivas na sua equipe? E com outras coordenações?
- Como as interações entre as pessoas auxilia ou dificulta o desenvolvimento das competências do grupo?
- Quando um novo membro chega a sua equipe, como ele é recebido pelos outros membros?
- Como se dá o processo de integração e aprendizagem do novo membro?

- Quando um membro está aprendendo algo novo, como os demais se comportam neste processo de aprendizagem?
- Como você avalia a Política de Recursos Humanos no desenvolvimento das competências individuais e do grupo como um todo?
- O que o trabalho na SRH significa para você?
- Você gostaria de tecer mais algum comentário?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista simplificado

ROTEIRO DE ENTREVISTA SIMPLIFICADO


- Descrição da SRH
- Descrição da equipe de trabalho
- Objetivo da SRH
- Trabalho em equipe
- Formação da equipe
- Estrutura de trabalho
- Difusão do conhecimento (fatores facilitadores e limitadores)
- Interação (profissionais e afetivas)
- Comunicação da equipe e linguagem
- Resolução de problema
- Compartilhamento (competências individuais, conhecimentos, papel do gestor)
- Aprendizagem do gestor com o grupo
- Chegada de um novo membro (chegada e recepção) (interação e aprendizagem)
- Aprendizagem de algo novo e comportamento do grupo
- Política de Recursos Humanos (como avalia, impacto no desenvolvimento das competências)
- Construção do conhecimento da equipe.


APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal

 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB

APRENDIZAGEM SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS NA SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS (SRH) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE


Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB)




 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB

O que é um Focus Group?

É um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões tem características definidas quanto a proposta, ao tamanho, à composição e aos procedimentos de condução (FREITAS e OLIVEIRA, 2010).





 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB

Qual o objetivo do Focus Group?

- Interação do grupo
- Promoção do debate


Obs: Cada fala deve ser concluída antes que outra fala inicie!




 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB

OBJETIVO DA PESQUISA

Analisar o papel da aprendizagem social no processo de desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG





 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

- Há um desenvolvimento da Administração Pública ao longo dos anos, com ênfase no período pós-reforma e que direciona a gestão por competências e conduz a um processo de aprendizagem no setor público brasileiro;


- Neste sentido, pode-se dizer que a aprendizagem é construída socialmente e está fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras (ANTONELO et al, 2011). Este é o ponto que fundamenta a constituição da **aprendizagem social**.




 **PPGA**
Programa de Pós-Graduação em Administração - UFPB



CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

- No conceito de competências, o tripé formado pelos **conhecimentos, habilidades e atitudes**, a princípio, está relacionado ao plano individual das competências. No entanto, ainda que o movimento de competências considere a existência de competências individuais, pode ser melhor descrito como um conjunto de crenças e de práticas sobre como a educação, o treinamento e o desenvolvimento podem e devem ser organizados em um contexto profissional e de trabalho, com ênfase para a definição e realização de propósitos (BURGOYNE, 1993).








Vamos então refletir sobre algumas questões....




Como ocorre a inserção de um novo servidor no contexto da Secretaria de Recursos Humanos?
(reflita sobre quando você foi inserido)





Como você percebe o processo de interação entre os membros da Secretaria de Recursos Humanos?




Como você descreve o processo de aprendizagem dos servidores no contexto da Secretaria de Recursos Humanos ?
Como os servidores aprendem no contexto do trabalho?

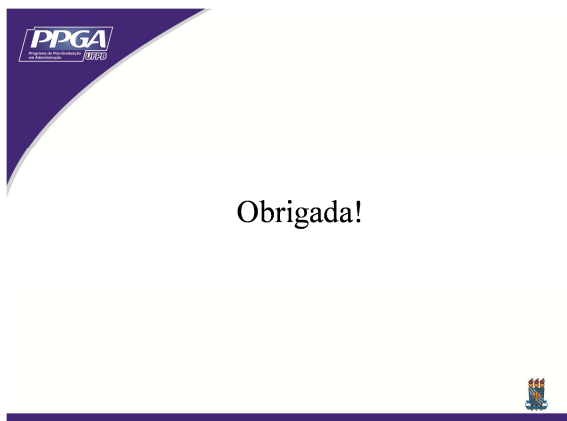


Como ocorre a troca de conhecimentos e a aprendizagem entre os colegas de trabalho?



O que facilita a aprendizagem entre os colegas de trabalho?





APENDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa “Aprendizagem social e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande”

Esta pesquisa, realizada por Jandmara de Oliveira Lima, é parte da dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagem social e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo a identidade do participante, fazendo referência a qualquer fala da entrevista com identificação do entrevistado apenas por código. Compromete-se ainda a utilizar as informações prestadas unicamente para fins desta pesquisa.

O(A) entrevistado(a) participa de modo voluntário, consentindo o uso das informações prestadas para fins desta pesquisa. Fica esclarecido que o(a) entrevistado(a) poderá desistir da entrevista a qualquer momento ou deixar de responder quaisquer questões levantadas.

O projeto não apresenta riscos ao entrevistado e tem como benefício a contribuição acadêmica, prática e teórica para instituição na qual será realizado. A duração da entrevista será de, em média, 30 minutos.

As assinaturas a seguir indicam que ambas as partes (pesquisadora e entrevistado(a)), tendo conhecimento dos objetivos da pesquisa e uso dos resultados, estão cientes e de acordo com as condições descritas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PESQUISADOR
JANDMARA DE OLIVEIRA LIMA

ENTREVISTADA (O)

_____, ____ de _____ de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Administração
Programa de Pós-Graduação em Administração
Campus Universitário – João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900
Telefone: (83) 3216 7454

Aluna: Jandmara de Oliveira Lima – Matrícula: 111100063 – Telefone: (83) 3321-9770 – E-MAIL: jandmaralima@hotmail.com
 Submetido ao Comitê de Ética da UFPB – Telefone: (83) 3216.7302 – comitedeetica@hulwufpb.br Endereço: HULW-4º andar - Campus I – UFPB - Cidade Universitária

APÊNDICE E – Carta convite para participação da pesquisa



Prezado(a) gestor(a),

O Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Federal da Paraíba, se propõem a realizar uma entrevista com os gestores da Secretaria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande.

A pesquisa tem como objetivo Analisar o papel da aprendizagem social no processo de desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG.

Venho, por meio desta, convidar V. Sa. para participar da pesquisa por meio de uma entrevista semi-estruturada, com uma duração média de **30 minutos**. O roteiro da entrevista está indicado no final deste documento para sua apreciação, junto com um termo de consentimento livre e esclarecido.

Também encaminho, a seguir, uma síntese da pesquisa, com informações sobre o projeto.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e estou a sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento pelo e-mail jandmaralima@hotmail.com.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Coordenador do Projeto de Pesquisa.

Jandmara de Oliveira Lima
Aluna do PPGA