

## *Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências*

**Autoria:** Isa Aparecida de Freitas, Hugo Pena Brandão

### **Resumo**

Apoiando-se na abordagem da gestão por competências, o presente artigo tem como objetivo principal discutir a utilização da noção de trilhas de aprendizagem como alternativa para o desenvolvimento de competências. Foram analisados pressupostos, proposições e práticas que permeiam essas abordagens, discutindo-se, entre outros tópicos, o conceito de competência, a interdependência entre a aprendizagem e a competência, e a construção de trilhas de desenvolvimento profissional. A partir de dados coletados por pesquisa documental, busca na *Internet* e observação participante, relatou-se a experiência do Banco do Brasil na implementação de um modelo de educação corporativa baseado na noção de trilhas de aprendizagem. Concluiu-se que a utilização das tradicionais grades de treinamento, as quais pessoas são submetidas com obrigatoriedade de participação, parecem aprofundar o controle psicossocial da organização sobre seus empregados, uma vez que estas desconsideram preferências, necessidades e aspirações individuais. A noção de trilhas de aprendizagem, por outro lado, parece ajustar-se melhor à lógica das competências, por considerar não apenas as expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados, mas, também, ritmos e estilos de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais.

### **Introdução**

A dinâmica organizacional tem sido tema bastante explorado nos últimos anos. Pesquisas e ensaios teóricos frequentemente abordam as mudanças no ambiente empresarial e a utilização de tecnologias gerenciais para fazer frente a uma conjuntura cada vez menos estável. São comuns as tentativas de identificar modelos de gestão mais eficazes, fontes de vantagem competitiva e mecanismos para promover o desenvolvimento organizacional.

A gestão por competências<sup>1</sup> tem sido apontada como um modelo gerencial alternativo aos instrumentos tradicionalmente utilizados pelas organizações. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho superior de pessoas e organizações, esse modelo propõe-se a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais.

Nesse contexto, a noção de trilhas de aprendizagem surge como estratégia para promover o desenvolvimento de competências, tomando-se como referência não só as expectativas da organização, mas também conveniências, necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas.

O presente artigo tem como objetivo descrever a utilização do conceito de trilhas de aprendizagem como alternativa para o desenvolvimento profissional num contexto de gestão por competências, analisando e discutindo as principais proposições e práticas que permeiam essas abordagens. Discute-se, entre outros tópicos, a noção de competência, a interdependência entre a aprendizagem e a competência, e a construção de trilhas de aprendizagem, sendo apresentadas, ao final, conclusões e recomendações de ordem prática.

### ***A noção e a gestão por competências***

O termo “competência”, no Século XV, pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, a expressão competência veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém para pronunciar-se a respeito de

determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizado também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 1997).

A freqüente utilização do termo competência no campo da gestão organizacional fez com que este adquirisse variadas conotações, sendo, não raras vezes, utilizado de diferentes maneiras, conforme relatam Brandão e Guimarães (2001). Abordagens mais modernas, contudo, buscam não só considerar as diversas dimensões do trabalho, mas também associar a competência ao desempenho (ROPÉ e TANGUY, 1997; DUTRA *et alii*, 1998).

Sob esta perspectiva, que parece ter aceitação mais ampla tanto no meio acadêmico como no ambiente empresarial, competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional (CARBONE *et alii*, 2005; DURAND, 2000; SANTOS, 2001). As competências são reveladas, então, quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se defrontam (ZARIFIAN, 1999). Servem como ligação entre as condutas individuais e a estratégia da organização (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Dessa forma, as competências agregam valor econômico e valor social a indivíduos e a organizações, na medida em que contribuem para o alcance de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001; ZARIFIAN, 1999), conforme ilustra a Figura 1 a seguir.



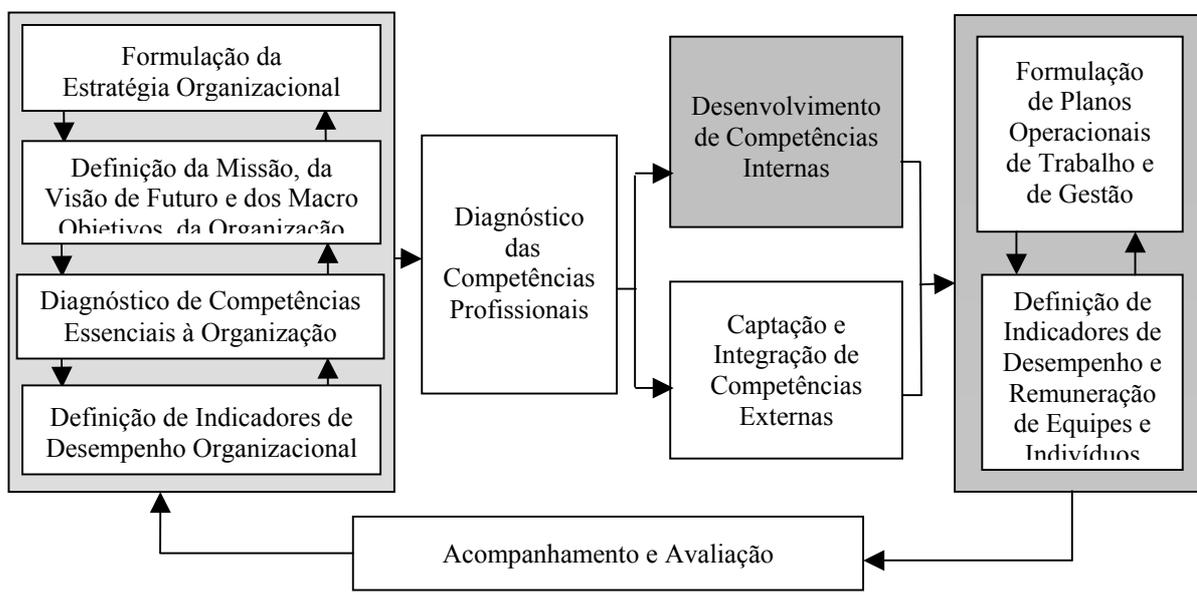
**Figura 1:** Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização.

**Fonte:** Fleury e Fleury (2001), com adaptações.

Outros autores associam a noção de competência não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho e a organizações. Zarifian (1999), por exemplo, sustenta que não se deve desconsiderar a perspectiva da equipe no processo produtivo e sugere que uma competência pode ser inerente a um grupo de trabalho. Para ele, em cada equipe se manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, referem-se à competência como um atributo da organização, que confere vantagem competitiva a ela e gera valor distintivo percebido pelos clientes. O *design* de motores eficientes da *Honda* e a capacidade de miniaturização da *Sony* são exemplos de competência citados por esses autores. É possível, então, classificar as competências como **profissionais** ou **humanas** (aquelas relacionadas a indivíduos ou a equipes de trabalho) e **organizacionais** (aquelas inerentes à organização como um todo), ressaltando-se que as competências profissionais, aliadas a outros recursos, dão origem e sustentação às competências organizacionais (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001).

Muitas empresas têm adotado modelos de gestão baseados no conceito de competência, visando orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências necessárias nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional). Brandão e Guimarães (2001), ao analisarem os pressupostos e aplicações da

gestão por competências, apresentam o diagrama disposto na Figura 2, a seguir, para ilustrar as etapas desse modelo de gestão.



**Figura 2:** Modelo de Gestão por Competências.  
**Fonte:** Guimarães *et alii* (2001), com adaptações.

De acordo com esses autores (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001), a gestão por competências representa um processo contínuo, que tem como etapa inicial a formulação da estratégia da organização, onde seriam definidas a missão, a visão e os macro objetivos.

Em seguida, a organização identificaria as competências organizacionais necessárias à concretização de seus objetivos. Definiria também indicadores de desempenho, que representam medidas da eficiência ou da eficácia das ações adotadas para concretizar a visão de futuro. Seria possível, assim, realizar um diagnóstico das competências profissionais, identificando a lacuna existente entre as competências necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos e as competências disponíveis internamente na organização.

Esse diagnóstico de competências, por sua vez, subsidia decisões de investimento no desenvolvimento e/ou na captação de competências. A captação diz respeito à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, que pode dar-se, no nível individual, por intermédio de ações de recrutamento e seleção de pessoas e, no nível organizacional, por meio de *joint-ventures* ou alianças estratégicas. O desenvolvimento refere-se ao aprimoramento das competências internas disponíveis na organização, que ocorre, no nível individual, através da aprendizagem e, no nível organizacional, por intermédio de investimentos em pesquisa.

Essas etapas permitiriam a formulação de planos operacionais e de gestão e dos respectivos indicadores de desempenho e de remuneração de equipes e indivíduos. Por fim, há uma etapa de acompanhamento e avaliação, que funciona como mecanismo de retroalimentação, dentro de uma abordagem sistêmica, à medida que os resultados alcançados são comparados com aqueles que eram esperados.

### ***A interdependência entre a competência e a aprendizagem***

Uma competência profissional, segundo Le Boterf (1999), resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação recursos. Para esse autor, a competência da pessoa é

decorrente da aplicação conjunta, no trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes, que representam os três recursos ou dimensões da competência.

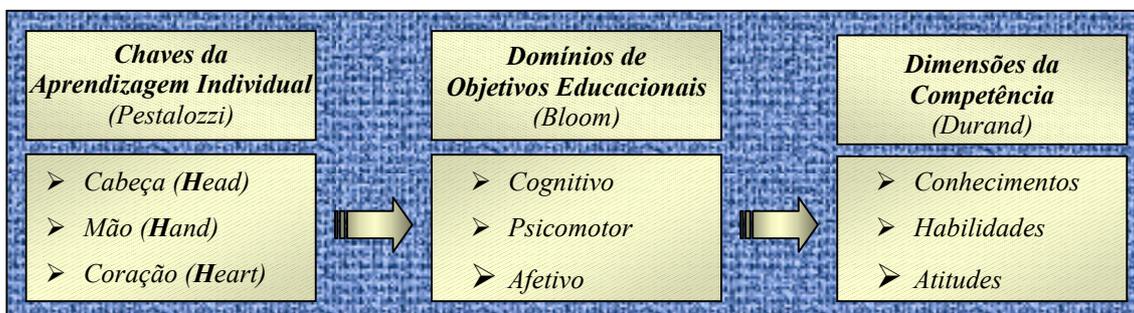
O **conhecimento**, segundo Durand (2000) e Davenport e Prusak (1998), corresponde a um conjunto de informações integradas pelo indivíduo dentro de um esquema pré-existente, que lhe permite “entender o mundo” e causa um impacto em seu julgamento. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Essa dimensão, para Bloom *et alii* (1979), está relacionada à lembrança de idéias ou fenômenos, algo armazenado na memória da pessoa.

A **habilidade**, por sua vez, está relacionada à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento. Segundo Bloom *et alii* (1979), a definição operacional mais comum sobre habilidade é a de que a pessoa pode buscar, em suas experiências, conhecimentos - sejam eles de fatos ou princípios - para examinar e solucionar um problema qualquer. As habilidades podem ser classificadas como *intelectuais*, quando abrangerem essencialmente processos mentais de organização de informações, e como *motoras* ou *manipulativas*, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular (GAGNÉ *et alii*, 1988).

Finalmente, a **atitude** refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho (DURAND, 2000). Gagné *et alii* (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano, que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação. A atitude amplia a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição, em relação a algo. Essa dimensão está relacionada a um sentimento ou um grau de aceitação da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações.

Comparando-se essas definições com as proposições de alguns autores da área de pedagogia e psicologia instrucional, é possível identificar semelhanças conceituais entre a aprendizagem e a competência. Pestalozzi (*apud* LARROYO, 1974), por exemplo, idealizou a aprendizagem como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo. Bloom *et alii* (1973 e 1979), por sua vez, desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais baseada em três domínios: cognitivo (objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais); psicomotor (objetivos vinculados ao desenvolvimento de habilidades motoras); e afetivo (objetivos que descrevem mudanças de interesses e valores).

A Figura 3, a seguir, ilustra a analogia existente entre as chaves da aprendizagem individual (PESTALOZZI *apud* LARROYO, 1974), os domínios dos objetivos educacionais (BLOOM *et alii*, 1973 e 1979) e as dimensões da competência (DURAND, 2000), explicitando as relações de interdependência entre a aprendizagem e a competência.



**Figura 3:** As relações conceituais entre a aprendizagem e a competência.

**Fonte:** Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2001).

A aprendizagem representa, portanto, o processo pelo qual se adquire a competência, enquanto a competência representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu. Tanto a aprendizagem quanto a competência estão relacionadas ao conceito de mudança. Na

aprendizagem, a mudança é verificada comparando-se os escores de testes aplicados antes e depois da estratégia educacional adotada, como é o caso das provas realizadas no início e ao final de disciplinas acadêmicas. No que concerne à competência, a mudança é observada quando se compara o desempenho do indivíduo antes e depois do processo de aprendizagem.

Pode-se dizer, então, que a competência é resultante da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido. Ela revela, inexoravelmente, que o indivíduo aprendeu algo novo, porque mudou sua forma de atuar. Quando uma pessoa, por exemplo, participa de um curso para aprender a gerenciar uma equipe, a aprendizagem se dá nesse contexto de sala de aula, mediante assimilação de conhecimentos, simulações e debates. O indivíduo apresentará um desempenho competente se for capaz de gerenciar de forma eficaz a atuação da sua equipe de trabalho. Se assim ocorrer, ele estará demonstrando que aprendeu a utilizar os conceitos tratados no curso, tendo desenvolvido uma competência que pode ser observada.

Como o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, parece importante para as organizações o desenvolvimento de mecanismos para ampliar a capacidade e a velocidade de aprendizagem de seus empregados. As empresas estão premidas, então, não só a proverem às pessoas ações educacionais que lhes permitam desenvolver competências, mas também a criar um ambiente organizacional que seja estimulador da aprendizagem. Para Zarifian (1999), o desafio é fazer com que a organização seja não só qualificada, mas também “qualificante”, no sentido de oferecer diversas oportunidades de crescimento a seus membros. Le Boterf (1999) reforça esse entendimento, ressaltando que o desenvolvimento de competências depende basicamente de três fatores: do interesse do indivíduo por aprender; de um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem; e do sistema de formação disponível.

A questão é que historicamente o desenvolvimento profissional nas empresas esteve bastante associado a ações formais de treinamento, não raras vezes episódicas e separadas do contexto no qual os resultados organizacionais são obtidos. As possibilidades de crescimento sustentável, ao contrário, residem no alinhamento das ações de T&D às competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização (JUNQUEIRA, 2000).

Concepções tradicionais de programas de formação adotam como referência a construção de grades de treinamento para promover o desenvolvimento profissional. As grades representam conjuntos de ações de aprendizagem – geralmente restritas a cursos formais e vinculadas ao exercício de um cargo específico –, as quais devem ser submetidos, com orientação de obrigatoriedade, todos os empregados que desempenham certa função ou que aspiram a determinada posição na organização, conforme relata Freitas (2002).

Tais concepções parecem ineficientes porque, ao restringirem a capacitação à realização de cursos formais, desconsideram diversas outras possibilidades de aprendizagem, inclusive o próprio ambiente de trabalho, que, segundo Le Boterf (1999), talvez seja o principal espaço educacional dentro das organizações. Para esse autor, qualquer situação de trabalho pode tornar-se uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão e de profissionalização.

Assim, embora empresas e trabalhadores estejam premidos pela necessidade de aprender, nem sempre os recursos educativos disponíveis são percebidos. Como a vida profissional e social oferece às pessoas múltiplas oportunidades de aprendizagem, parece fundamental associar experiências profissionais, novas tecnologias aplicadas à educação, e até mesmo atividades culturais e de lazer, entre outros recursos, à estrutura formal de educação.

As grades de treinamento têm sido criticadas, ainda, por vincular o desenvolvimento das pessoas essencialmente à estrutura de cargos da empresa, desconsiderando a diversidade e o dinamismo do conteúdo desses cargos. Com a introdução de novas tecnologias e a reestruturação dos modelos de organização da produção, carreiras e cargos estão cada vez menos estáveis e menos lineares (GUI, 2000). A estrutura de cargos, ao delimitar de forma

rígida e estática as atribuições das pessoas, acaba inibindo a ampliação do seu papel ocupacional e o desenvolvimento de competências que vão além das prescrições do cargo.

O caráter de obrigatoriedade com que os cursos da grade de treinamento são submetidos às pessoas, por sua vez, além de explicitar o controle psicossocial da organização sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo, parece basear-se em pressuposto pouco razoável: o de que todos são iguais em termos de motivação, objetivos na carreira, aspirações e competências. Não raras vezes, apenas por estar previsto em uma grade de treinamento, profissionais são designados para participar de cursos em áreas que já possuem formação.

Seria mais motivador, produtivo e prazeroso, se o empregado pudesse eleger, dentre diversas opções de aprendizagem disponíveis, a mais adequada para si (LE BOTERF, 1999). Isto porque cada um tem seus gostos e preferências, e adotar a estratégia de desenvolvimento mais apropriada para si faz parte não só da identificação da pessoa com o trabalho que realiza, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais. Para desenvolver competências, é preciso dar às pessoas a oportunidade de mudar a forma como pensam e interagem, e não simplesmente obrigá-las a fazê-lo (JUNQUEIRA, 2000).

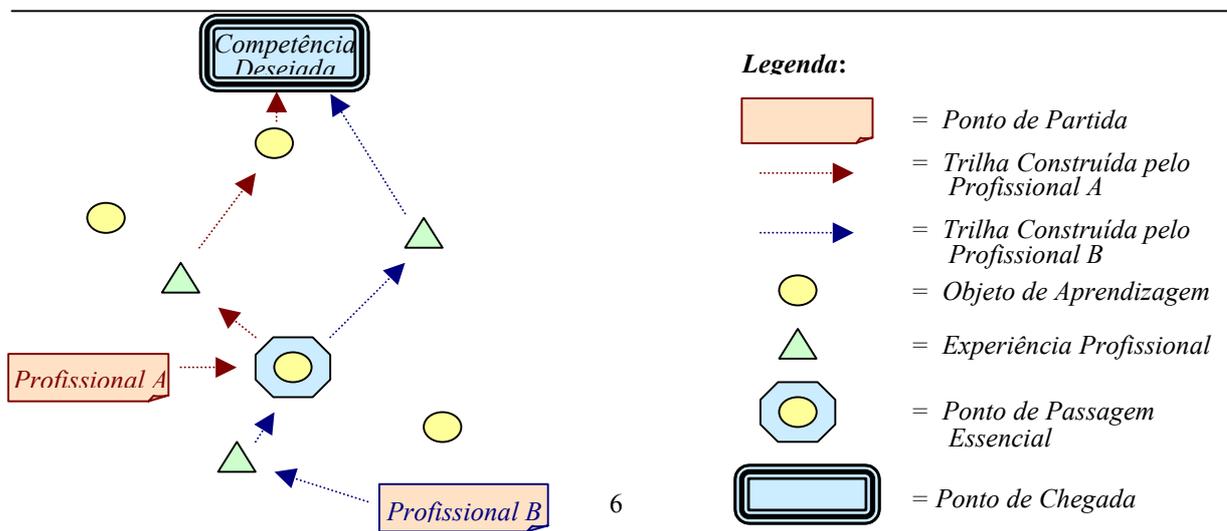
Na busca pela concepção de estratégias de aprendizagem que considerem o indivíduo como parte de um contexto mais amplo, que extrapole as delimitações do cargo, surge, então, a noção de trilhas de aprendizagem como alternativa às tradicionais grades de treinamento.

### ***Trilhas de aprendizagem como alternativa para o desenvolvimento de competências***

Trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas (FREITAS, 2002). Segundo Senge (1998), o termo “*learning*” (aprendizagem em inglês) é derivado do indo-europeu “*leis*”, que significa “trilha” ou “sulco na terra”, em analogia à atividade de arar e semear. Aprender, então, poderia ser entendido como desenvolver a competência através de uma trilha (JUNQUEIRA, 2000).

Quando o profissional define um curso de ação a ser seguido para o seu crescimento está, na prática, construindo uma trilha. Segundo Freitas (2002), cada um concebe sua trilha de aprendizagem a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que já possui e aquelas que necessita desenvolver. Levando em consideração todas essas variáveis, o profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados aos seus objetivos e preferências.

Assim, conforme ilustra a Figura 4, diferentes pessoas, ainda que tenham os mesmos interesses, constroem trilhas distintas. Pode-se observar que o Profissional “A” percorreu uma trajetória diferente do Profissional “B”. E como aprender faz nascer novas necessidades, cada ponto de chegada representa um novo ponto de partida (LE BOTERF, 1999).



**Figura 4:** A construção de trilhas de aprendizagem.

**Fonte:** Le Boterf (1999), com adaptações.

Ao comentar que profissionalizar-se significa navegar em uma rede de oportunidades de desenvolvimento, Le Boterf (1999) faz analogia entre a construção de uma trilha de aprendizagem e o estabelecimento de uma rota de navegação. O navegador, de posse de cartas geográficas, de previsões meteorológicas e do mapa de oportunidades disponíveis, estabelece o seu trajeto para chegar ao porto de destino. O profissional, da mesma forma, a partir de suas preferências, competência atuais, anseios de desenvolvimento e dos recursos formativos disponíveis, escolhe um caminho para desenvolver as competências necessárias para concretizar seus objetivos, respeitando ritmos, preferências e limitações (FREITAS, 2002).

Uma trilha representa uma manifestação de desejo de crescimento profissional. São diversas as variáveis que podem determinar a sua construção: anseios de desenvolvimento, necessidades da organização, busca por satisfação pessoal e por diversificação de experiências, deficiências de desempenho, introdução de novas estratégias e tecnologias, dentre outras.

As trilhas de aprendizagem diferenciam-se das grades de treinamento, também, pela riqueza e diversidade dos recursos de aprendizagem contemplados. Além de cursos presenciais, podem compor uma trilha: treinamentos auto-instrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, *sites* e grupos de discussão na Internet, filmes, vídeos e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

Grades de treinamento submetem o trabalhador a uma condição de heteronomia, enquanto trilhas de aprendizagem remetem à idéia de liberdade, de autonomia para construir o próprio caminho. Além disso, como as trilhas vinculam-se à formação de competências, elas geralmente extrapolam os limites de um cargo específico, voltando-se para o desenvolvimento integral e contínuo da pessoa e para o desempenho de papéis ocupacionais mais amplos.

O Quadro 1, a seguir, ilustra a formatação de uma trilha, descrevendo as competências que se deseja desenvolver (pontos de chegada), bem como as opções de aprendizagem, os recursos e os prazos que hipoteticamente seriam necessários para desenvolvê-las.

**Quadro 1:** Exemplo de formatação de uma trilha de aprendizagem.

OBJETIVOS DEFINIDOS	OPÇÕES DE APRENDIZAGEM	RECURSOS NECESSÁRIOS	PRAZOS DE REALIZAÇÃO
Desenvolver a competência de “criar e aproveitar oportunidades negociais, considerando os recursos disponíveis, os riscos e os benefícios resultantes”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminário “O Gestor Empreendedor”</li> <li>• Livro: “Inovação e espírito empreendedor” (Peter Drucker, Ed. Pioneira, 1986)</li> <li>• Filme “Um homem e seu Sonho” (Ford Copolla, Abril Vídeo, 1988).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orçamento</li> <li>• Ambiente adequado à leitura</li> <li>• TV e Vídeo</li> </ul>	Outubro de 2005
Desenvolver competências para atuar como analista de “Negócios Internacionais”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Negócios Internacionais</li> <li>• Estágio na “Diretoria de Negócios Internacionais”</li> <li>• Revista Brasileira de Comércio Exterior</li> <li>• Site do “<i>International Trade Center</i>”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orçamento</li> <li>• Sala p/ leitura</li> <li>• Computador conectado à Internet</li> </ul>	Dezembro de 2005

**Fonte:** Le Boterf (1999), com modificações e adaptações.

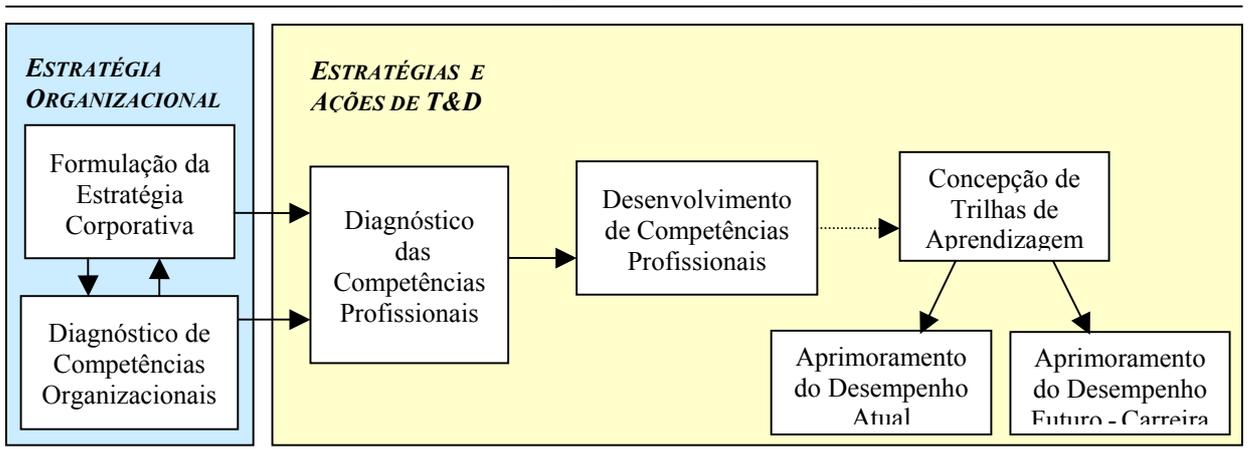
Ao contrário das grades de treinamento, que tem orientação de obrigatoriedade e representam desígnios eminentemente organizacionais, o conceito de trilhas de aprendizagem procura conciliar as necessidades da organização com as aspirações de seus membros, assegurando certa autonomia às pessoas. Representam, portanto, parceria entre empresa e empregado, cada qual assumindo parcela de responsabilidade sobre o processo de desenvolvimento de competências (FREITAS, 2002). A empresa dá o norte, cria um ambiente propício à aprendizagem, divulga as oportunidades e orienta a sua utilização. O empregado,

por sua vez, manifesta interesse, inteira-se das necessidades e das oportunidades disponíveis, e busca o apoio necessário para traçar seu caminho.

### *A concepção de estratégias de T&D com base na noção de trilhas de aprendizagem*

A seguir será descrito o processo de desenvolvimento de um modelo de educação corporativa baseado no conceito trilhas de aprendizagem, como estratégia para promover o desenvolvimento de competências profissionais.

A Figura 5 indica que, para serem eficazes, as ações de T&D precisam estar alinhadas à estratégia corporativa. A partir do diagnóstico das competências essenciais à organização são realizadas análises para identificar as competências que os profissionais da empresa precisam mobilizar para concretizar as estratégias organizacionais. Devem ser identificadas, também, as competências que serão importantes num futuro próximo. Essa etapa é composta por análises subsidiadas por perguntas como: diante da necessidade de gerar e manter as competências organizacionais X, Y e Z, quais competências os profissionais da empresa precisam ter atualmente? Considerando as tendências do mercado, a evolução tecnológica e a estratégia da organização, que competências profissionais serão requeridas no futuro?



**Figura 5:** Estratégias organizacionais e ações de T&D.

A partir da resposta a essas perguntas, são identificadas as competências profissionais necessárias à organização. Tal diagnóstico consiste, ainda, em identificar quais competências já estão desenvolvidas e quais necessitam ser geradas ou aprimoradas. Essa etapa constitui a base para a formulação de ações de T&D, tendo como referência a competência, atual e desejada, no presente e no futuro, tanto para a organização quanto para o indivíduo.

A noção de trilhas focaliza essencialmente as diversas possibilidades de aprendizagem, presentes na organização e em seu ambiente externo, e vem contribuir para que a aprendizagem se realize de acordo com os interesses da organização e do aprendiz. Embora essa noção tenha como pressuposto a autonomia do indivíduo para construir o seu próprio caminho, não se pode atribuir essa responsabilidade somente a ele. Cabe à organização fornecer os direcionamentos necessários e oportunidades de aprendizagem. Para conceber estratégias de T&D com base no conceito de trilhas, é importante que a organização implemente diversas ações, dentre as quais se destacam:

- definir e divulgar os rumos da organização: missão, visão e estratégia de atuação;
- identificar as competências essenciais à organização;
- identificar e divulgar as competências relevantes a cada segmento profissional;
- especificar e disseminar os padrões de desempenho exigidos dos profissionais;

- identificar e divulgar critérios para ascensão profissional (requisitos tais como experiência, formação e competências necessárias);
- identificar, nos ambientes interno e externo, opções de aprendizagem para o desenvolvimento das competências profissionais relevantes à organização;
- divulgar as opções de aprendizagem, vinculando-as a cada competência desejada;
- estimular as pessoas a desenvolverem suas trilhas de aprendizagem, mediante uso de apoio social, de recursos financeiros e de suporte da organização; e
- reconhecer e valorizar os profissionais que se mantêm em processo de melhoria contínua do desempenho e em busca de crescimento profissional.

Dessa forma, para que cada profissional possa construir sua trilha de aprendizagem, é necessário que a organização crie um “mapa” de oportunidades, que possam ser adaptadas a diferentes situações e valorizadas como promotoras de aprendizagem. Para Le Boterf (1999), essas opções de aprendizagem podem ser de três tipos, como descrito no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Os três tipos de opções de aprendizagem.

<i>Tipo 1</i> <i>Situações cuja finalidade principal e tradicional é o treinamento</i>	<i>Tipo 2</i> <i>Situações criadas para serem formadoras, mas que não são consideradas treinamento</i>	<i>Tipo 3</i> <i>Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos presenciais dentro ou fora da empresa</li> <li>• cursos à distância</li> <li>• seminários</li> <li>• viagens de estudo</li> <li>• substituição temporária de um superior hierárquico</li> <li>• condução de grupo de trabalho</li> <li>• rodízio de funções</li> <li>• leitura de livros manuais e rotinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consultas a especialistas</li> <li>• intercâmbio de práticas</li> <li>• realização de projetos com defesa diante de uma banca</li> <li>• acompanhamento por tutor</li> <li>• trabalho em parceria com consultores externos</li> <li>• participação em reuniões profissionais externas</li> <li>• criação de manuais pedagógicos</li> <li>• jantares de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concepção de novos equipamentos e processos</li> <li>• redação de obras ou artigos</li> <li>• realização de missões específicas (auditoria ou avaliação)</li> <li>• condução de projetos</li> <li>• exercício da função de tutor</li> <li>• trabalho temporário em outro posto de trabalho</li> <li>• alternância entre funções operacionais e gerenciais</li> </ul>

**Fonte:** Le Boterf (1999), com adaptações.

Um dos aspectos enfatizados no conceito de trilhas é a abertura da aprendizagem ao contexto social, isto é, a crença de que as pessoas aprendem nas mais diversas situações, e não apenas na escola e no trabalho. A partir dessa premissa, pode-se propor um quarto tipo de situação de aprendizagem, que são as opções presentes no ambiente social. Assim, além de outras possibilidades, também são opções de aprendizagem: leitura de livros e revistas; assistência a filmes e peças de teatro; participação em projetos voluntários; viagens; conversa com colegas de outras organizações; e audiência em palestras disponíveis na comunidade. Tais opções expressam a multiplicidade de formas de aprender, o reconhecimento de que a aprendizagem é mais importante que a forma sob a qual ela é realizada, e a crença de que as pessoas aprendem de acordo com as suas necessidades, gostos e preferências.

Vale enfatizar que essa lista de opções de aprendizagem não é exaustiva, cabendo aos profissionais de T&D das organizações identificar, manter e renovar as opções mais relevantes para o seu caso, dependendo da área de atuação e do tipo de negócio. Novas situações de aprendizagem podem, portanto, ser incluídas a qualquer tempo. Além disso, para despertar e manter o interesse das pessoas pela construção de suas trilhas de aprendizagem, é fundamental tornar visíveis as oportunidades disponibilizadas pela organização, assim como implementar estratégias e ações de comunicação interna para estimular a participação.

No que diz respeito às condições básicas necessárias para que uma organização possa implementar um sistema de educação corporativa com base na noção de trilhas de aprendizagem, pode-se elencar três requisitos básicos:

- contar com um conjunto sistematizado de informações sobre o processo de desenvolvimento profissional, principalmente sobre opções de aprendizagem;
- dispor de um sistema de gerenciamento de carreira, que permita a pessoa planejar e investir em seu desenvolvimento pessoal e profissional; e
- possuir como propósito o reconhecimento das pessoas comprometidas com o seu desenvolvimento e o aproveitamento delas de acordo com suas competências.

A utilização da noção de trilhas de aprendizagem pressupõe a vinculação entre o caminho do indivíduo e a estratégia da organização, o que torna o planejamento do desenvolvimento profissional capaz de gerar resultados concretos e manter a motivação das pessoas para construir novas trilhas de aprendizagem.

### ***Exemplo de aplicação prática: o caso do Banco do Brasil***

A partir do relato de Freitas (2002), descreve-se a seguir a experiência do Banco do Brasil na adoção de trilhas de desenvolvimento profissional<sup>2</sup>. Os dados foram coletados por pesquisa documental, em relatórios, pareceres e publicações da empresa, por pesquisa na *web*, utilizando-se como referência o *site* da Universidade Corporativa Banco do Brasil (2003) na Internet, e por observação participante, na medida em que os dois autores do presente artigo participaram da equipe de formulação e implementação do modelo adotado pela Organização.

O Banco havia adotado, por um longo período, o conceito de grades de treinamento para formação de seus funcionários, onde eram listados os treinamentos indicados para um cargo específico, com obrigatoriedade de participação para os que exerciam aquele cargo. Buscando aprimorar suas práticas e flexibilizar o processo de desenvolvimento profissional, a Empresa adotou um novo modelo de educação corporativa, denominado internamente “Trilhas de Desenvolvimento Profissional”, conforme mencionado por Freitas (2002).

Para facilitar a compreensão do leitor, o referido modelo será descrito em tópicos, sendo enfatizados seus objetivos, a base teórica, a concepção metodológica, os pontos de partida para construção de trilhas e a sua divulgação.

### ***Objetivos e base teórica do Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional***

O modelo adotado pelo Banco do Brasil foi concebido com os seguintes objetivos:

- oferecer aos funcionários uma visão sistêmica da formação profissional na Empresa;
- tornar visíveis as expectativas da Organização em relação ao desempenho e, por conseguinte, em relação às competências necessárias para atuar nas diversas áreas;
- sugerir meios alternativos de aprimoramento profissional e pessoal, favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo;
- estimular, nos funcionários, a filosofia de autodesenvolvimento contínuo; e
- tornar o sistema de formação profissional aberto ao ambiente social, no sentido de incorporar as opções de aprendizagem ali disponíveis.

Como visto, trilhas de aprendizagem são “*caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional*” (FREITAS, 2002). Isso significa dizer que os caminhos são múltiplos e específicos para cada pessoa, pois a trajetória percorrida por um indivíduo pode ser diferente da percorrida por outro, mesmo que eles exerçam o mesmo cargo.

O modelo concebido pelo Banco do Brasil baseia-se nas quatro aprendizagens essenciais necessárias ao profissional do Século XXI, segundo a UNESCO (DELORS, 1996): “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*”.

Delors (1996) destaca que o conceito de educação ao longo de toda a vida permanece como estratégica fundamental, tanto para os indivíduos quanto para as organizações. A educação permanente deve constituir uma construção contínua do ser humano, de seu saber

e de suas aptidões, assim como de sua faculdade de julgar e agir. A vida profissional e social oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, bem como de atuação.

Além dos quatro pilares da aprendizagem para o Século XXI, o Banco do Brasil utilizou, como referencial teórico, o conceito de navegação profissional (LE BOTERF, 1999), cujos pressupostos já foram descritos.

### *Concepção metodológica: como construir trilhas na prática*

O Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional foi desenvolvido em 2000, por grupo de trabalho formado por analistas da Área de Recursos Humanos do Banco do Brasil, entre os quais os dois autores do presente artigo. O grupo dedicou-se inicialmente à revisão da literatura sobre o tema. Teve como objetivo operacionalizar os conceitos para transformá-los em práticas aplicáveis pelos funcionários no trabalho. A partir do compartilhamento da base teórica, o grupo defrontou-se com as seguintes questões práticas: como construir trilhas de aprendizagem? A partir de que pontos de partida? Como manter os pressupostos teórico-filosóficos? Como estimular o planejamento de trilhas de aprendizagem no dia-a-dia? Onde e como disponibilizar para todos as orientações sobre o novo modelo de educação corporativa?

O pressuposto básico utilizado para responder a essas questões foi o de que a construção de trilhas de aprendizagem começa sempre com um sonho profissional e que esse sonho, embora possa ter origens comuns, é diferente para cada pessoa. Analisando as possibilidades e o cotidiano profissional, foram elencados três pontos de partida básicos para orientar a construção de trilhas: a necessidade de aperfeiçoar o desempenho atual; o interesse em ampliar competências em um tema específico; e o direcionamento estratégico da Empresa, módulos do Sistema que serão comentados a seguir.

### *Trilhas de aprendizagem para aperfeiçoar o desempenho atual*

O objetivo desse módulo foi identificar opções de aprendizagem que visassem o aprimoramento do desempenho dos funcionários. Para tanto foi preciso analisar o instrumento de Gestão do Desempenho Profissional (GDP) utilizado pelo Banco. Ele contempla metas e fatores de desempenho. Para construção das trilhas utilizou-se como referência os fatores, que descrevem comportamentos observáveis necessários à atuação profissional. Conceitualmente, os fatores de desempenho representam competências profissionais exigidas dos funcionários.

O instrumento de Gestão do Desempenho Profissional (GDP) do Banco do Brasil foi construído com base nos pressupostos do *Balanced Scorecard* (KAPLAN e NORTON, 1997), sendo o desempenho de funcionários e equipes de trabalho avaliado em cinco diferentes perspectivas: Estratégia e Operações, Satisfação do Cliente, Comportamento Organizacional, Resultado Econômico, e Processos Internos. Os fatores de desempenho (ou competências profissionais requeridas) estão associados a cada uma dessas cinco perspectivas, demonstrando ao funcionário o que a Organização espera dele em termos de desempenho.

O grupo de trabalho analisou todos os fatores da GDP, decidindo por reduzir o número de fatores e adequar semanticamente suas descrições, considerando as especificidades de cada segmento profissional da Empresa. O instrumento, então, passou a ser constituído por treze fatores (competências profissionais) associados às cinco perspectivas de desempenho, conforme ilustra a Figura 6 adiante. As novas descrições de fatores de desempenho foram validadas semanticamente por profissionais de diversos segmentos da Empresa.

Com base nesses ajustes, foram identificadas as opções de aprendizagem capazes de promover a melhoria do desempenho em cada um dos treze fatores. Foi realizada, nessa etapa, análise dos objetivos e dos resultados esperados de todos os treinamentos disponíveis na Organização, a fim de verificar quais deles proporcionavam o aprimoramento profissional em cada fator de desempenho. Em alguns casos, para realizar esse estudo, o grupo de trabalho

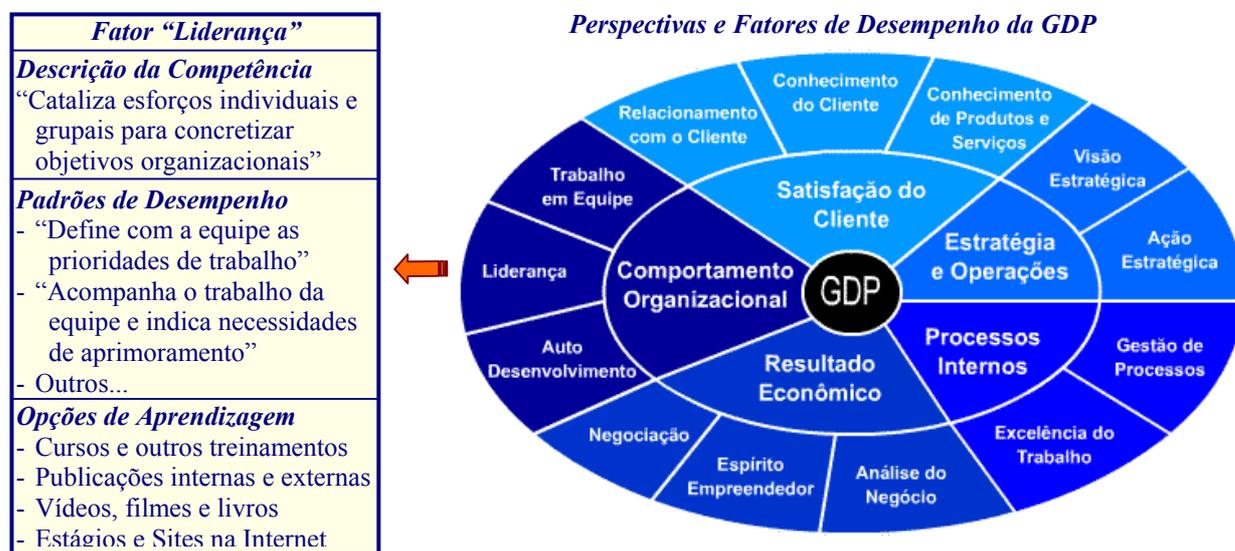
recorreu também à análise do material didático e a entrevistas com os planejadores dos cursos, sobretudo quando seus objetivos instrucionais não estavam definidos claramente.

Dessa análise resultou uma planilha, que identificava a relação de cada treinamento com os fatores de desempenho (competências profissionais) que ele poderia desenvolver ou aprimorar. Os planejadores instrucionais responsáveis pelos treinamentos avaliaram a pertinência dessa associação e propuseram alguns ajustes. Trabalho semelhante foi feito com as publicações internas do Banco (revistas, fascículos formativos etc), tendo a vinculação com os fatores de desempenho sido feita pela análise do conteúdo de cada publicação.

A próxima etapa consistiu em identificar, no ambiente social, outras opções de aprendizagem disponíveis, que pudessem favorecer o aprimoramento do desempenho em cada fator (competência profissional). Estágios, vídeos, bibliografia, *sites* na Internet e até filmes de circuito comercial foram identificados e associados aos fatores de desempenho.

O indivíduo pôde, assim, a partir da sua avaliação de desempenho, identificar as opções de aprendizagem disponíveis para aperfeiçoar seu desempenho em um fator específico (competência profissional). Ao pesquisar as informações sobre cada competência, disponíveis na Intranet da Empresa e em publicações internas, o funcionário encontrava descritos os treinamentos que alavancam o desempenho naquela competência, além de publicações internas, bibliografia, *sites* na Internet, cursos *on-line*, filmes e outras opções de aprendizagem.

A Figura 6, a seguir, apresenta as cinco perspectivas da GDP e os treze fatores de desempenho (competências profissionais) a elas associadas. É destacado como exemplo a competência “Liderança”, com a estrutura de informações disponível no Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional para quem deseja se aperfeiçoar nessa competência. Para cada uma das demais competências, foi disponibilizado um conjunto de informações semelhantes.



**Figura 6:** Trilhas de aprendizagem para aperfeiçoar o desempenho profissional.

**Fonte:** Banco do Brasil (2003), com adaptações.

### *Trilhas de aprendizagem por domínio temático*

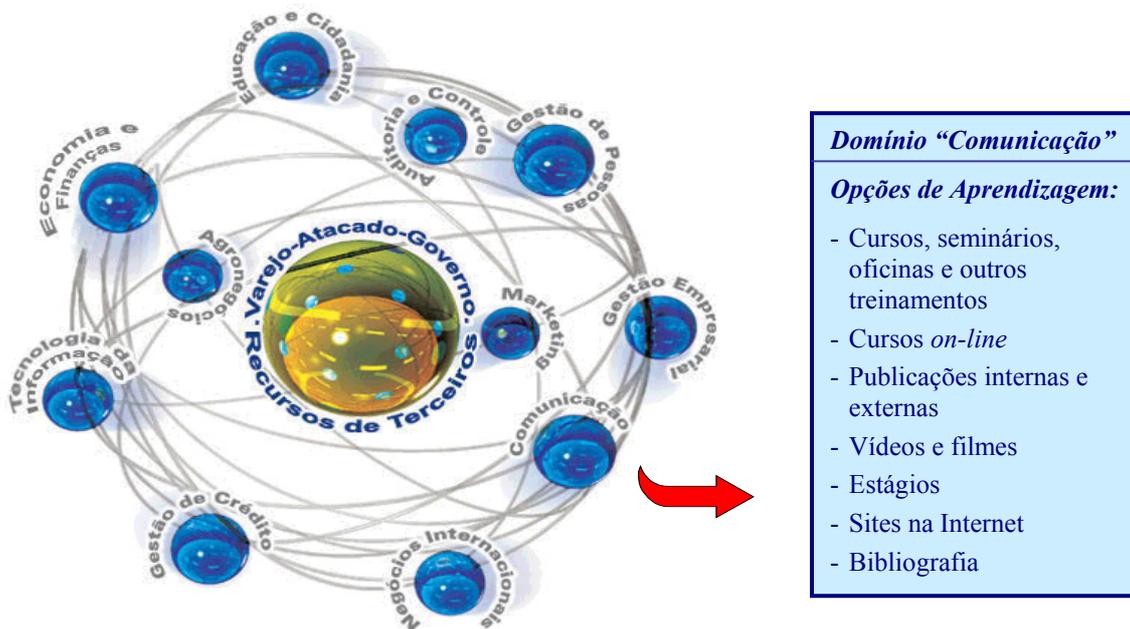
Domínios temáticos são áreas de conhecimento sobre as quais o Banco, em razão de sua estratégia e dos mercados em que atua, possui interesse especial. Eles expressam os campos de conhecimento relevantes ao desenvolvimento dos negócios da Empresa.

Todos os treinamentos promovidos internamente pelo Banco – num total de 102 diferentes cursos, seminários e oficinas – tiveram seus objetivos instrucionais e conteúdos analisados pelo grupo de trabalho. Essa análise possibilitou a categorização desses

treinamentos em dois grandes domínios: *Negócios* e *Apoio aos Negócios*. Treinamentos voltados para *Negócios* são aqueles que abordam os fundamentos, instrumentos e estratégias para realização de negócios com diferentes segmentos da clientela, de acordo com os atuais pilares negociais do Banco: Varejo, Atacado, Governo e Recursos de Terceiros. Treinamentos voltados para o *Apoio aos Negócios*, por sua vez, tratam de temas que dão suporte à realização de negócios, tais como Economia, Finanças, Gestão de Crédito e Gestão de Pessoas.

Para cada um desses temas, foram identificadas também opções de aprendizagem disponíveis no ambiente social (estágios, vídeos, publicações, *sites* na Internet e filmes), que pudessem favorecer a aquisição de competências nessas áreas, tal como foi feito na construção de trilhas para aperfeiçoar o desempenho profissional. A classificação das opções de aprendizagem identificadas, de acordo com os domínios temáticos, foi submetida à crítica de técnicos de diversas áreas da Empresa, os quais puderam sugerir alterações na categorização realizada, bem a inclusão e a exclusão de opções de aprendizagem. Esse procedimento objetivou não apenas validar a categorização, mas também obter o envolvimento das diversas diretorias do Banco no processo de construção do Sistema Trilhas.

A Figura 7, a seguir, apresenta os domínios temáticos de interesse do Banco, estando no centro da ilustração os atuais pilares negociais da Empresa (Varejo, Atacado, Governo e Recursos de Terceiros) e, ao redor, as áreas de conhecimento que perpassam esses quatro pilares, dando apoio à realização dos negócios. Ao selecionar um dos temas, o funcionário tinha acesso à relação de opções de aprendizagem disponíveis para aprimorar-se naquela área.



**Figura 7:** Trilhas de aprendizagem por domínio temático.

**Fonte:** Banco do Brasil (2003), com adaptações.

### *Trilhas de aprendizagem por direcionamento estratégico*

O direcionamento estratégico indica os rumos que a Empresa deseja seguir, seus focos de atuação para cumprimento de sua missão, os mercados em que deseja atuar, os novos produtos e tecnologias a serem desenvolvidos. Essas informações podem sugerir a construção de uma trilha de aprendizagem, como forma de antecipar-se e preparar-se para o futuro.

Na elaboração desse módulo, utilizou-se como referencial a missão e a visão de futuro da Empresa, dando-se ênfase aos relacionamentos que o Banco desejava potencializar com: clientes, acionistas, sociedade e funcionários. Com base nesses focos, foram identificados

referenciais de desempenho necessários à concretização da estratégia, assim como opções de aprendizagem disponíveis para o seu aprimoramento, a exemplo do que foi feito na elaboração dos módulos “Trilhas para aperfeiçoar o desempenho” e “Trilhas por domínio temático”.

Para construir uma trilha por direcionamento estratégico, o funcionário teve primeiro que definir em que foco de relacionamento (clientes, acionistas, sociedade ou funcionários) desejava investir e, a partir daí, escolher as opções de aprendizagem mais indicadas.

### *Divulgação do Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional*

As informações sobre o Sistema foram divulgadas em mídia impressa e eletrônica (Intranet), com o objetivo de garantir que as informações estivessem disponíveis a todos os funcionários. Desde a sua divulgação, a página do Sistema tem estado entre as cinco mais visitadas do Portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil (<http://uni.bb.com.br>), o que demonstra o interesse dos funcionários pelo tema. Quanto à mídia impressa, as informações foram veiculadas em publicações internas denominadas fascículos do “Programa Profissionalização”(Banco do Brasil, 2001), que também despertaram grande interesse dos funcionários, aspecto observado mediante recebimento de mensagens em diversas mídias.

Nas orientações sobre a formulação de trilhas de aprendizagem foi trabalhada também a necessidade de especificar os recursos necessários à realização das opções de aprendizagem desejadas: tempo, orçamento, equipamentos, local de realização, oportunidade de aplicação das aprendizagens no trabalho atual e futuro, o apoio da equipe e do gestor. Os funcionários foram estimulados a responder a essas questões, antes de iniciar a construção de suas trilhas, visando tornar o planejamento mais factível e de acordo com a realidade de cada funcionário.

Os gestores do Banco, considerados fundamentais para o sucesso do Sistema, foram envolvidos em discussões sobre o tema. Eles foram orientados a apoiar e incentivar o desenvolvimento de seus funcionários, como forma de garantir que as ações de aprendizagem previstas fossem implementadas e estivessem em sintonia com as estratégias organizacionais.

O Sistema Trilhas de Desenvolvimento Profissional levou aos funcionários do Banco, inclusive àqueles localizados em regiões menos providas de possibilidades de formação, oportunidades de aprendizagem, orientações e estímulos ao autodesenvolvimento. Percebe-se que na concepção do Sistema foram contemplados os pressupostos teóricos sugeridos por Delors (1996), Le Boterf (1999), Junqueira (2000) e outros. O modelo representa um avanço em relação às práticas tradicionais de educação corporativa, configurando um importante instrumento para o desenvolvimento de competências profissionais e organizacionais.

### ***Conclusões e recomendações***

A intensa competição que se estabelece em âmbito mundial tem impelido o meio empresarial a desenvolver e incorporar novas tecnologias de gestão para fazer frente a seus desafios. Num contexto em que a competitividade das empresas parece derivar de sua capacidade de desenvolver competências e integrá-las em torno dos objetivos organizacionais, a gestão por competências se insere como modelo de gestão alternativo, que se propõe a orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas essenciais à consecução da estratégia corporativa.

Não parece recomendável, no entanto, que o desenvolvimento dessas competências se baseie na criação de grades de treinamento, as quais pessoas e equipes são submetidas, com obrigatoriedade de participação. Essa concepção parece aprofundar o controle psicossocial da organização sobre seus empregados e, ao desconsiderar preferências e aspirações individuais, desmotiva as pessoas em relação à aprendizagem e inibe a ampliação de papéis ocupacionais.

O processo de desenvolvimento de competências deve considerar não apenas as expectativas da empresa em relação ao desempenho profissional, mas também ritmos e estilos

de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais. Embora ainda não existam evidências empíricas que comprovem a superioridade de um modelo em relação ao outro, as trilhas de aprendizagem parecem ajustar-se melhor à lógica das competências, por conferir certa autonomia às pessoas, em contraponto à heteronomia imposta pelas grades de treinamento.

A responsabilidade pelo processo de desenvolvimento deve ser compartilhada entre empresa e empregado, pois supõe-se que o domínio de uma competência represente, ao mesmo tempo, um valor econômico e um valor social para o trabalhador e para a organização. Parece fundamental que as empresas assumam um papel “qualificante”, com responsabilidade social, não só no sentido de promover, incentivar e apoiar as iniciativas individuais de seus membros, mas ainda de oferecer a eles múltiplas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Do contrário, a utilização de conceitos como competência e trilhas de aprendizagem poderia até conferir um aspecto moderno às práticas de gestão, mas, de fato, não representaria uma inovação gerencial.

Tratando-se de estudo sobre assunto emergente no meio organizacional e que ainda se encontra em estágio incipiente de desenvolvimento, espera-se que este texto tenha oferecido contribuições de ordem prática às organizações. Do ponto de vista acadêmico, espera-se ter contribuído para o debate teórico, bem como ensejado a realização de pesquisas sobre o tema.

### **Notas**

<sup>1</sup> Embora neste texto se utilize a expressão “gestão por competências” para denominar esse modelo de gestão, muitos autores adotam denominações diferentes para expressar concepções semelhantes. É comum na literatura sobre o assunto, por exemplo, a utilização de termos como “gestão de competências”, “gestão baseada em competências”, “gestão de desempenho baseada em competências” e “gestão de pessoas baseada em competências”, que, apesar das diferenças de ordem semântica, representam essencialmente a mesma idéia. Para efeito deste artigo, optou-se por utilizar a denominação “gestão por competências” porque a partícula “por”, quando utilizada na formação de adjuntos, indica fim, propósito, destino, desejo. Assim, a expressão “gestão por competências” inspira a idéia de que o esforço gerencial tem como propósito alavancar, desenvolver, mobilizar competências, conforme sugerido por Le Boterf (1999).

<sup>2</sup> Embora a literatura utilize a expressão “trilhas de aprendizagem”, o Banco do Brasil adotou a denominação “trilhas de desenvolvimento profissional” em seu modelo de educação corporativa, de forma que, para efeito deste artigo, as duas formas representam a mesma idéia.

<sup>3</sup> Os autores dedicaram igual contribuição à elaboração deste artigo.

### **Referências Bibliográficas**

BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David R.; e MASIA, Bertram B. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BLOOM, Benjamim S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; e KRATHWOHL, David R. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1979.

BANCO DO BRASIL. *Trilhas de Desenvolvimento Profissional*. Brasília, Coleção “Profissionalização”: uma publicação do programa de profissionalização da Universidade Corporativa Banco do Brasil, nº 24, Junho, 2001.

BANCO DO BRASIL. *Trilhas de Desenvolvimento Profissional*. Portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil, <http://uni.bb.com.br>. Consultado em 17 de Novembro, 2003.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.08-15, jan/mar, 2001.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino; e BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.35, n.6, p.61-81, nov/dez, 2001.

- CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; e LEITE, João Batista Diniz. *Gestão do conhecimento e gestão por competências*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.
- DAVENPORT, Thomas H.; e PRUSAK, Laurence. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DELORS, Jacques. Educar para o futuro. *O Correio da UNESCO*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 24, nº 6, Junho, 1996.
- DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, Paris, 127, p.84-102, Janvier-Février, 2000.
- DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; e SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: *Anais do 22º ENANPAD*. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.
- FLEURY, Afonso; e FLEURY, Maria. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: *Anais do 26º ENANPAD*. Salvador: ANPAD, 2002.
- GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J.; e WAGER, Walter W. *Principles of Instructional Design*. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston, 1988.
- GUI, Roque Tadeu. *Trilhas de desenvolvimento profissional*. Brasília, mimeo, 2000.
- GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MACHADO, Magali dos S.; e VARGAS, Miramar Ramos M. Forecasting core competencies in an R&D Environment. *R&D Management Review*, Manchester, UK, v.31, n.3, p.249-255, 2001.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: Ropé e Tanguy (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- JUNQUEIRA, Cladis. *Trilhas de desenvolvimento profissional*. Porto Alegre, mimeo, 2000.
- KAPLAN, Robert S.; e NORTON, David P. *A estratégia em ação: balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LE BOTERF, Guy. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.
- NISEMBAUM, Hugo. *A competência essencial*. São Paulo: Infinito, 2000.
- PRAHALAD, C.K.; e HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Boston, p. 79-91, May-June, 1990.
- ROPÉ, Françoise ;e TANGUY, Lucie. Introdução. In: *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, p. 15-24, 1997.
- SANTOS, Armando Cuesta. 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.
- SENGE, Peter. *A quinta disciplina*. São Paulo: Best-Seller, 1998.
- ZARIFIAN, Philippe. *Objectif compétence: pour une nouvelle logique*. Paris: Liaisons, 1999.