

Título: Idealizando um Processo para a Educação Continuada de Profissionais Técnico-Administrativos da Universidade de São Paulo – USP

Área Temática: Recursos Humanos

AUTORES

NILDES R. PITOMBO LEITE

Universidade de São Paulo

nildespitombo@consensopg.com.br

VICTOR DE LA PAZ RICHARTE MARTINEZ

victordelapaz@usp.br

OLGA MARIA ZULZKE DE MIRANDA

Universidade de São Paulo

olgamira@usp.br

RESUMO

Elucidar o tema de educação continuada implica em necessidade de entendimento de quais possibilidades e limitações podem ser advindas de tal processo. Algumas questões podem insinuar-se nesse movimento. Este artigo propôs-se a estudar alguns elementos, somente apurados a partir das explicitações dos próprios agentes, aqui representando os pertencentes à categoria profissional técnico-administrativo da USP. Duas questões foram propostas como passíveis de serem investigadas: Como esses profissionais enxergam-se como atores competentes e contributivos para a eficácia da organização? Quais competências humanas e organizacionais são vistas como essenciais à implantação de um processo de educação continuada desses profissionais? A fundamentação teórica desenvolveu-se a partir dos conceitos de educação continuada, educação corporativa e gestão por competências. Esta pesquisa foi caracterizada como do tipo exploratória e descrita como estudo de caso. Os dados primários foram coletados a partir do procedimento de observação das discussões em cinco grupos de foco. O tratamento dos dados coletados nesses grupos deu-se pela análise de conteúdo. O critério exploratório adotado por este estudo possibilitou conhecer o processo da USP, em seu modo de fazer com que as pessoas possam desenvolver um desempenho superior no trabalho que realizam.

Palavras-chave: Educação Continuada, Educação Corporativa, Competências Humanas.

Envisioning a Continuing Education Program for Technical-Administrative Staff in the University of São Paulo – USP

ABSTRACT

To elucidate the theme of continuing education demands the understanding of which possibilities and limitations might be associated with it. A few questions might then start to become apparent. This work took aim at studying a few elements, gathered from interactions with agents representative of USP's technical-administrative staff. Two questions were thought suitable for investigation: How competent do these staff members see themselves being and how much contribution to the organization's efficacy do they think they give? Which human and organizational competencies do they perceive as essential to the

implementation of a continuing education program? The theoretical foundation for this project was developed based on the concepts of continuing education, corporative education, and management of competencies. This study was characterized as exploratory research and described as a case study. Primary data were collected from observation and brainstorming sessions in five focal groups and content-analysis was performed. The exploratory criterion adopted in this study allowed for learning the dynamics within USP, which looks to help staff perform over par in what they do.

Key-words: Continuing education, corporate education, human competencies.

1. INTRODUÇÃO

A era do conhecimento estabelece novas regras no mercado e exige cada vez mais das corporações, uma nova percepção no enfrentamento da competitividade. Percebe-se que a figura do cidadão está no centro. Essa é uma tendência atual, quase universal. O cidadão participando e contribuindo nas decisões dispara um fenômeno novo. E isso não está sendo promovido por uma estrutura social única.

Na última década, as forças políticas e econômicas vêm reconhecendo, por intermédio do aparecimento do terceiro setor, a necessidade de construir um novo mercado pautado na postura ética e socialmente responsável. Inicialmente as organizações interagiram nesse movimento com algumas ações pontuais. Com o aumento das demandas sociais perceberam que o ponto de corte entre a educação e a corporação é a cidadania.

Sensibilizados com esse movimento, os líderes das grandes corporações estão também internalizando o sentimento de cidadania nas organizações. Estão propondo estender seu departamento de treinamento e desenvolvimento em direção a uma universidade corporativa. É uma produção de conhecimento que se estende além das necessidades do conhecimento do negócio, em direção à garantia de educação para sua força de trabalho. É claro que esse movimento está diretamente ligado ao tamanho do sistema das organizações e ao número de pessoas envolvidas nesse processo. Pode-se observar que, em função disso, cada organização tem seu tempo próprio.

O sistema Universidade de São Paulo – USP, pelo seu tamanho e número de pessoas envolvidas, ainda está na fase de amadurecimento da idéia de um projeto de educação continuada, de forma estruturada para a Universidade como um todo. Contudo, é interessante observar a existência de trabalhos acadêmicos de qualidade, que se propõem a contribuir para a implantação desse projeto. Essa linha de pesquisa demonstra que o movimento universal abordado encontra ressonância dentro do sistema, por meio do desejo dos funcionários de resgatar a auto-estima e o sentimento de cidadania. Isso sinaliza que o mercado das organizações no qual esse sistema deságua seus serviços exige, a cada dia, a sua integração nesse movimento. Indica, também, que o desenvolvimento humano dos profissionais técnico-administrativos contribui de forma decisiva para uma nova *expertise* dos trabalhos oferecidos pela organização USP.

Os desafios de idealização de um processo dessa natureza implicam em compreender os ganhos neles embutidos, bem como a deliberação de enfrentá-los e fazer com que eles permaneçam cumprindo o papel de desafiar para fazer crescer. Explicitando as interfaces “conectividade”, “competitividade” e “eficiência” de um Sistema de Educação Corporativa, Eboli (2004) relembra a existência de objetivos e sonhos individuais, competências humanas e *performance* individual. Este artigo propõe-se a estudar esses elementos, somente apurados a partir das

explicitações dos próprios agentes, aqui representando os pertencentes à categoria profissional técnico-administrativo, denominada mais genericamente de “não-docentes” da USP.

Duas questões são aqui propostas como passíveis de serem investigadas: Como os profissionais técnico-administrativos da USP enxergam-se como atores competentes e contributivos para a eficácia da organização? Quais competências humanas e organizacionais são vistas como essenciais ao processo bem-sucedido de implantação de um processo de educação continuada de profissionais técnico-administrativos da USP?

Com essas questões, o artigo destina-se a gerar subsídios que possam complementar a análise no estudo da implantação e propulsão de um projeto de educação continuada para aqueles profissionais que atuam para transformar essa entidade numa referência de excelência no segmento educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desenvolveu-se a partir dos conceitos teóricos dos seguintes termos considerados relevantes para o estudo: educação continuada, educação corporativa e gestão por competências.

Adjetivar como "continuado" um processo educacional é já admitir certa concepção de educação (COLLARES *et al.*, 1999:209). Para aqueles que compreendem e reduzem a educação à formação intelectual e a concebem como o domínio do conjunto de conhecimentos ou, ao menos, parte dele relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho.

Radicalizar a divisão social do trabalho, aprofundada a distância entre a produção de conhecimentos, sua transmissão e sua transformação em senso comum no mundo do trabalho e da vida, implica, no mundo da ciência, em produzir e acumular conhecimentos sobre a natureza das coisas. Por outro lado, trata-se de transferir esse "corpo sólido" àqueles que usam esses conhecimentos e os transformam em instrumentos de produção de outros bens, aí incluídos os bens culturais.

A essa separação corresponde outra: aquela entre conhecimentos e saberes, que graficamente elege a barra como símbolo de tal separação [*conhecimentos/saberes*]. No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências, signos que resultam da prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Considerando esse conjunto de respostas como saberes produzidos na prática, a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só diminui o valor dos saberes, como também dos sujeitos que os produzem.

Embora a expressão "continuada" recoloque a questão do tempo e, nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um "tempo zero". Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. É aproximando conhecimentos apreendidos, na formação inicial ou ao longo do exercício profissional, às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas. Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo tempo zero, contrapõe-se o tempo de vida como a irreversibilidade de um fluir constante em

que acontecem experiências, pode-se romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói.

Se, aparentemente a noção de "educação continuada" inclui o tempo, de fato reafirma a exclusão do tempo real. Em contraste, o sentido que se quer dar a tempo é de tempo de produção, tempo de vida, o que inclui, na continuidade, a ruptura. A estabilidade superficial do viver é produto da desordem entre continuidades e rupturas. Entre o exercício profissional e a formação prévia constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito que, de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou. Pelo exposto, fica sem sentido a dicotomia posta pelas expressões "formação inicial" e "educação continuada". Em geral, crê-se que a "formação inicial" opera com conhecimentos (teoria) e a "educação continuada" extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes em ambos os momentos da vida dos sujeitos.

A separação comumente posta entre esses momentos é consequência do fato de se imaginar que, na "formação inicial", nos cursos de graduação, os sujeitos envolvidos, professores e alunos, não produzem saberes, quando pesquisas sobre o ensino superior vêm apontando os inúmeros saberes que perpassam a formação universitária. Da universidade, o esperado, talvez seja que ela deva ser o lugar, por excelência, do cultivo do espírito do saber, no qual se desenvolvem as formas mais avançadas da cultura e da reflexão, de modo continuado, contemplando o momento histórico em que ela vive e o projeto de sua comunidade. Eboli (2002) afiança, entretanto, que os sistemas educacionais precisam ser competitivos, incorporar recursos tecnológicos e métodos de aprendizagem que transformem a passividade em dinamismo, atividade e participação para que sejam mais eficazes.

Desse modo, a era do conhecimento traz o conceito da educação corporativa com seu conjunto de conceitos, práticas e recursos, representando o ambiente de aprendizagem para a contemplação simultânea da informação, da comunicação, das competências e das habilidades contidas em uma organização. Os programas de educação corporativa se constituem em antiga luta para que possam ser desenvolvidos talentos efetivamente capacitados para liderar, dotados de um conjunto de competências essenciais, aptos para distanciar a eterna dicotomia gerada pela competição artificial. Enfrentar os desafios que vêm ocorrendo no cenário organizacional requer evolução dos modelos de treinamento e desenvolvimento, surgidos e considerados eficazes na era industrial. De acordo com Eboli (2004) os princípios embutidos no conceito de educação corporativa são: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. A seguir serão evidenciados os conceitos teóricos e operacionais de cada um deles.

Teoricamente, o princípio da competitividade traduz-se no desenvolvimento do potencial intelectual dos integrantes da organização, por meio do desenvolvimento e da consolidação das competências essenciais empresariais, organizacionais e humanas. Operacionalmente, tal princípio é observável por intermédio de: obtenção do envolvimento e comprometimento da alta cúpula da organização; alinhamento do modelo de gestão de pessoas às estratégias de negócio; implantação de um modelo de gestão de pessoas por competências; concepção de programas educacionais alinhados às estratégias do negócio.

Em termos teóricos, o princípio da perpetuidade consiste em compreender a educação como um processo de transmissão da herança cultural, além de compreendê-la como um processo de desenvolvimento e realização dos potenciais intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existentes em cada pessoa. Operacionalmente, esse princípio é percebido na disseminação da cultura e na responsabilidade dos líderes e gestores pelo processo de aprendizagem.

O princípio da conectividade, teoricamente, consiste em privilegiar a construção social do conhecimento, via estabelecimento de conexões e intensificação da comunicação organizacional, com vistas às ampliações qualitativa e quantitativa da rede de relacionamento com os públicos interno e externo da organização. Em termos operacionais, esse princípio é percebido na adoção da educação inclusiva e na implantação da gestão do conhecimento, quer por intermédio de formas presenciais, quer por meio de formas virtuais.

O conceito teórico do princípio da disponibilidade consiste em oferecer e disponibilizar soluções educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis e concretas para que as pessoas realizem a aprendizagem ‘a qualquer hora e em qualquer lugar’. Operacionalmente, esse princípio é observado na implantação de projetos virtuais de educação e múltiplas formas que favoreçam a aprendizagem ‘a qualquer hora e em qualquer lugar’.

O princípio da cidadania, teoricamente é traduzido pela ação de estimular o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional, por intermédio da formação de atores sociais capazes de refletir criticamente acerca da realidade organizacional, de construí-la e de continuamente modificá-la. Em termos operacionais, esse princípio é encontrado no ato de obter sinergia entre os programas educacionais e os projetos sociais.

Teoricamente, o princípio da parceria reside em entender que o desenvolvimento contínuo das competências das pessoas implica em tarefa complexa e audaciosa, o que exige o estabelecimento de relações de parceria, tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo. Os focos da parceria são o ideal e o interesse comum na educação das pessoas. Na prática, esse princípio é observado na ação de responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem, quer sob as ações de diagnosticar competências, de desenhar e definir conteúdos, de avaliar competências diagnosticadas, de planejar o desenvolvimento das pessoas ou de atuar como educador.

Em termos teóricos, o princípio da sustentabilidade reside em ser um centro gerador de resultados para a organização, buscando agregar valor ao negócio. Pode ainda significar a busca de fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e auto-sustentável, diminuindo assim as vulnerabilidades do sistema de educação corporativa. Operacionalmente, esse princípio é observado por: tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio; implantar sistema métrico para avaliar os resultados obtidos; criar mecanismos que favoreçam a auto-sustentabilidade financeira.

Nos programas de educação corporativa o conhecimento é reproduzível, somente se, são levados em consideração o compromisso mútuo, o uso da mesma linguagem, o entendimento das atitudes dos profissionais e o empreendimento conjunto. O conhecimento que importa medir e contar é exatamente o saber tácito, compartilhado e dinâmico, que muda constantemente. Muitas organizações que fracassam em suas iniciativas de gestão do conhecimento, não reconhecem a diferença entre informação e conhecimento. Eboli (2002:198) afirma que “gerar e transferir conhecimento na empresa é sempre um processo de aprendizagem organizacional sobre o qual ela, a empresa, também pode e deve ter influência”.

Implantar um modelo de educação corporativa constitui-se em fator integrante da política de atuação de empresas globalizadas em qualquer parte do mundo. Ele consiste, antes de tudo, em agregar valor aos investimentos em treinamento e educação da organização, de modo a consolidar a informação e o conhecimento como recursos fundamentais de desenvolvimento do capital humano para a produção, a inovação e a competitividade. Tal modelo nasce para cuidar de ações como: desenvolver competências, habilidades e atitudes; estimular gestores e líderes a se comprometerem com a aprendizagem, tornando-os responsáveis pelo processo; assegurar o

aprendizado contínuo e permanente na organização, o compartilhamento do conhecimento e de experiências em todos os níveis funcionais, sempre com o suporte da cúpula da organização.

Para compreender a importância de tal suporte e os principais papéis que os líderes devem exercer para se envolverem com os sistemas de educação corporativa pode ser tomada, como primeiro passo, a afirmação de Meister (1999:64) de que “a cúpula precisa criar uma noção de urgência, para que o esforço não perca o ímpeto. Para pesquisar o assunto, montar uma força-tarefa multifuncional e recomendar como empreender uma reengenharia no departamento de educação é preciso o apoio da cúpula”.

A prática vem demonstrando que quando o apoio da alta administração é dado e, com entusiasmo principalmente, a organização tende a carrear esforço, dedicação e entusiasmo de todos que a compõem. Os líderes do processo necessitam dispor de qualificações, conhecimento e competências, para que a tarefa de iniciar, além de caótica e desafiadora, possa também ser recompensadora.

Os estudos mostram que algumas barreiras podem ser erigidas ao processo, como: falta de comprometimento sustentado por parte do topo da organização; falta de consenso entre os gerentes de nível médio sobre a necessidade do processo; incapacidade de desenvolver um elo entre o processo e as metas organizacionais; falta de visibilidade da ênfase da organização na aprendizagem; falta de capacidade de provar o valor do processo sobre o desempenho geral da organização, descuido e desatenção às contribuições do capital intelectual global da organização, não se restringindo, numa linguagem que podemos conotar como *tayloriana*, somente àqueles que detêm o conhecimento, instalados em cargos e *status* funcionais.

O processo de ensino-aprendizagem culmina com a sabedoria dos líderes, ao compreenderem que, tanto podem estar aprendendo ao ouvir os colaboradores, como trocando idéias sobre liderança, desenvolvimento de produtos e novos projetos, valores éticos e comprometimento, quer seja com seus pares ou com os próprios empregados. A criação do novo conhecimento é, portanto, fruto dessa interação dinâmica entre os membros organizacionais. Desse modo, o conhecimento tácito individual, ao ser compartilhado, transforma-se em conhecimento explícito e nascem novos conhecimentos em meio à ambigüidade e redundância dos processos dinâmicos da organização.

No processo de educação continuada, a mensagem mais significativa e poderosa para os gestores/líderes no papel de docentes, é a de que a organização está elevando o nível de todos, envolvendo-se ativamente na educação, no desenvolvimento e na valorização de sua força de trabalho. Para tanto, esses gestores/líderes necessitam conhecer mais de perto as suas habilidades, vez que é essencial que sejam trabalhadas também as emoções. Do mesmo modo, a maior complexidade do papel dessas lideranças, no exercício da educação corporativa, aponta para a necessidade de atuar como o principal elo no alinhamento da educação com as metas da organização. A busca de orientações facilita conquistas mais estimuladoras e prepara o líder para as superações de dificuldades e para novas tentativas ao longo da caminhada (EBOLI, 2005; MEISTER, 2001).

Para que esses gestores/líderes possam ganhar a confiança das pessoas devem estar dispostos a: ouvir verdades, ainda que duras, adquirir a reputação de que cumprem o que prometem; demonstrar congruência em seus comportamentos; tratar de forma justa os liderados e respeitá-los como indivíduos; encorajá-los a emitir idéias e sugestões e aceitá-las, comprometidos com o retorno, qualquer que seja ele.

Criar uma atmosfera para a aprendizagem dentro da organização, no contexto de educação, implica em: transformar as relações de poder; abrir novos espaços de liberdade; democratizar

significativamente; redistribuir poder; tornar eficaz, a transparência da aprendizagem individual para a grupal e dessa última para a organizacional; tornar as culturas diferenciadas dentro da organização, interdependentes; investir em resultados de médio e longo prazo; mobilizar os integrantes da organização para o compartilhamento solidário e cooperativo de suas aprendizagens individuais e grupais, a serviço da transformação disseminada dos conhecimentos tácitos; assegurar a manutenção do papel dos integrantes das equipes, na produtividade do conhecimento.

As razões mais comuns para as organizações que desejam criar um processo de educação continuada são os valores, a imagem externa e a imagem interna. As forças que sustentaram o surgimento desse processo foram: flexibilidade das organizações, a era do conhecimento, obsolescência rápida do conhecimento, empregabilidade e educação global. Assim como as regras básicas precisam existir, as etapas básicas precisam ser delineadas. Estabelecendo um paralelo, Eboli (1999) inclui entre as etapas básicas para a concepção e a implementação de um modelo de educação corporativa: a identificação das competências essenciais organizacionais e humanas; o alinhamento entre educação e estratégias de negócio; o envolvimento e comprometimento da alta administração com o processo de aprendizagem.

A base do conhecimento, da qual nenhuma universidade pode distanciar-se é a parceria com o próprio indivíduo, em toda a complexidade que o envolve. Eboli (1999a) e Vergara (2000) retrataram as possibilidades e oportunidades para que essa parceria possa acontecer, demonstrando que a promoção da gestão do conhecimento organizacional eficaz e bem-sucedido pode ser obtida com a ampliação para uma parceria estratégica entre as universidades tradicionais e as organizações.

Com a finalidade de favorecer tal ampliação, as organizações que desejarem sobreviver nesse milênio devem investir na melhoria das competências de seus funcionários. Redescobrimo novos modelos de formação e adotando uma filosofia baseada no desenvolvimento de uma mentalidade aberta para o novo, sabendo enfrentar problemas diversos com soluções criativas e inusitadas, refletindo sobre suas decisões empresariais e enxergando a realidade de outra forma por intermédio do desenvolvimento de atitudes empreendedoras. Para fazer a gestão de competências importa, antes de tudo, conceituar o termo que não é um estado ou um conhecimento que se tem e nem é resultado de treinamento. Na verdade, é colocar em prática o que se sabe no contexto das relações de trabalho, cultura da organização, imprevistos, limitações de tempo e recursos (LE BOTERF, 1995).

O conceito de competência vem sendo utilizado desde a década de 70, como um conjunto de características que podem ser previstas e estruturadas, de modo a estabelecer-se um conjunto ideal de qualificações para que as pessoas desenvolvam um desempenho superior no trabalho. Essa abordagem teve origem nos estudos de McClelland (1973). Conhecida como Conhecimento, Habilidades e Atitudes (CHA), essa visão aborda basicamente o estoque de recursos detido pelas pessoas, em três dimensões: o Conhecimento que corresponde às informações e conhecimentos formais detidos pelo indivíduo, ou seja, a dimensão do memorizar; a Habilidade, que corresponde à capacidade de aplicar o conhecimento no desempenho da tarefa, referindo-se ao saber fazer; e a Atitude que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho, ou seja, a dimensão do querer fazer.

Ampliando as noções de competência, a linha européia representada por Le Boterf (1995) e Zarifian (2001), contribui para explicar a complexidade do desenvolvimento das competências no contexto da organização. Para Zarifian (2001:72) a competência é “um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”. Essa formulação enfatiza a dinâmica

de aprendizagem, núcleo central da aplicação do conceito. De acordo com Le Boterf (1995:33) como decorrência, a organização de um conceito de competência assume a seguinte forma: “competência seria a capacidade de saber agir num contexto profissional, de forma responsável e legitimada, através da mobilização, integração e transferência de conhecimentos, habilidades e capacidades em geral”.

Na mesma linha, Fleury e Fleury (2001:188) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimento, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Inspirados na obra de Le Boterf os autores chamam a atenção para o fato de que cada verbo contido nesse conceito expressa uma competência para o profissional. Tomando-se, por exemplo, uma das principais atribuições gerenciais que é a tomada de decisão para solucionar problemas pode-se identificar, com base nesses autores, alguns exemplos de competências relacionadas:

- Antecipar e identificar problemas que possam gerar impacto negativo para sua área e/ou para a organização;
- Exercitar consigo próprio e com os mais próximos, o pensamento sistêmico no momento de procurar entender e dimensionar o problema;
- Ouvir e considerar a opinião dos demais envolvidos na problemática tratada e nas alternativas de solução;
- Empregar visões e pensamentos inovadores nas alternativas e propostas de melhoria;
- Empregar métodos e sistemáticas de solução de problemas que permite a todos os envolvidos compreenderem o desenvolvimento do processo;

Cabe observar que, para o desenvolvimento da maioria dessas competências, é necessário combinar, num conjunto específico para cada uma delas e para cada situação de trabalho, tipos de conhecimentos, de habilidades e de atitudes (posturas). De uma maneira simplificada, pode-se exemplificar essa condição, por meio de alguns atributos exigidos na capacidade de antecipar e identificar problemas:

- Conhecimentos** temáticos acerca: da área do problema geral; da organização que é alvo do problema; da situação das pessoas; das relações que estão envolvidas com o problema;
- Habilidade** (ou conhecimento nascido da experiência): de perceber o problema tratado; para envolver pessoas e equipes face ao problema;
- Atitude** (postura) caracterizada pela iniciativa, com a finalidade de: evitar que o problema se concretize; valorizar a intuição em si e nas pessoas e grupos.

A afirmação de Dutra (1999) é a de que a organização transfere seu patrimônio de conhecimentos para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, quer na organização ou fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando a organização para enfrentar novos desafios. O gerenciamento correto desse processo traz efeitos benéficos para a organização e para as pessoas. A elaboração de um diagnóstico de definição das competências é essencial, pois permite o vínculo entre desenvolvimento de pessoas (competências humanas) e estratégias de negócio (competências empresariais). Cada organização adota uma forma diferente de realizar esse diagnóstico.

O processo de aprendizagem organizacional está vinculado ao desenvolvimento das pessoas que fazem parte da organização. A questão a ser discutida é como esse desenvolvimento das pessoas pode ser caracterizado. Tentar compreender a capacidade das pessoas em agregar valor para a organização, como competência, tem sido objeto de investigação por pesquisadores no mundo todo. Nessas tentativas surgiram inúmeros conceitos para competência. Ao trabalhar com as competências organizacionais cabe a analogia efetuada por Hamel e Prahalad (1995) quando comparam as competências às raízes de uma árvore, as quais oferecem alimento, sustentação e estabilidade. Essas competências impulsionam as organizações e, seu uso constante estimula o

fortalecimento delas, à medida que se aprendem novas formas para o uso mais adequado (FLEURY e FLEURY, 2001a).

Tratando do termo no contexto da organização pode-se dizer que competência humana relaciona-se com o conhecimento que precisa ser adquirido e desenvolvido na esfera individual, e, ao ser aplicado na organização, a conduz ao sucesso em seus objetivos estratégicos. As competências organizacionais, essenciais e básicas, são as fontes ocultas da geração dos benefícios observados pelos clientes em relação aos produtos e serviços oferecidos, mas, para eles as competências são invisíveis, imperceptíveis. Por isso elas são fontes ocultas de desenvolvimento. O desempenho superior de uma organização está no resultado das suas competências. Relembrando a metáfora de Hamel e Prahalad (1995), uma organização, como uma árvore, cresce a partir das suas raízes. As competências da organização são essas raízes. Os produtos e serviços, os frutos e folhas. As raízes, as fontes ocultas do crescimento. Assim, o investimento em competências existentes e/ou em novas, geraria um fortalecimento no crescimento da organização, da mesma forma como o adubo desenvolve raízes fortes, o que facilita o crescimento da árvore.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa que, em linhas gerais, pode detectar a presença de algum fenômeno, sem se importar com sua magnitude ou intensidade. A pesquisa qualitativa tem se mostrado uma alternativa útil para firmar conceitos e objetivos a serem alcançados e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade. Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de facilitar uma melhor compreensão dos fenômenos. Há, de acordo com Godoy (1995), um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo e exploratório; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, como preocupação do investigador; enfoque indutivo; envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, grupos de foco, teste de associação de palavras, entre outros.

Essa modalidade de pesquisa qualitativa é mais utilizada quando se possui pouca informação, em situações em que o fenômeno deve ser observado ou em que se deseja conhecer um processo, determinado aspecto psicológico complexo, ou um problema complexo, sem muitos dados de partida. Alguns problemas de pesquisa requerem uma abordagem mais flexível e, nessas circunstâncias, a aplicação de técnicas qualitativas é recomendada (SAMPSON, 1991).

Esta pesquisa foi caracterizada como do tipo exploratória e descrita como estudo de caso, adequado quando a compreensão do fenômeno a ser investigado ainda se mostra incipiente. O estudo de caso acrescenta duas fontes de evidências: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas (YIN, 2005). Uma vez que a pesquisa qualitativa permite analisar aspectos subjetivos, como percepções, compreensão do contexto organizacional e dinâmica das interações grupais, por intermédio de seus significados para as pessoas, escolheu-se essa abordagem metodológica, cujo emprego justifica-se pela compatibilidade com o tema proposto (RICHARDSON, 1989).

A unidade de análise deste estudo de caso é a Universidade de São Paulo – USP, instituição de referência de ensino superior no Brasil. Ela apresenta, conforme o seu estatuto, os seguintes órgãos centrais: o Conselho Universitário (Co); os Conselhos Centrais: Conselho de Graduação, Conselho de Pós-Graduação, Conselho de Pesquisa e Conselho de Cultura e Extensão Universitária; a Reitoria; as Pró-Reitorias e o Conselho Consultivo. Como não seria

diferente, essa caracterização retrata uma organização inserida na Sociedade do Conhecimento, dentro de um cenário competitivo e que para manter-se e desenvolver-se em suas competências essenciais necessita investir, dentre outros fatores, na sua *expertise* representada por seus colaboradores.

Os dados primários foram coletados a partir do procedimento de observação das discussões em cinco grupos de foco. Pode-se considerar como uma entrevista grupo focal, uma discussão objetiva conduzida ou moderada que introduza um tópico a um grupo de respondentes e direcione sua discussão sobre o tema, de uma maneira não-estruturada e natural (PARASURAMAN, 1986). Nessa modalidade de entrevista, o foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às idéias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador / pesquisador. Os dados fundamentais produzidos são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderador / pesquisador e de outros observadores, caso existam. Os estudos mostram que o uso do grupo de foco é particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma idéia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem.

Atualmente, para a ciência social, as duas principais técnicas de coleta de dados qualitativos são as entrevistas individuais e a observação participante em grupos. O grupo de foco, como uma entrevista em grupo, combina elementos dessas duas abordagens. A sua aplicação permite coletar dados em curto espaço de tempo e em quantidade adequada, embora não se possa argumentar com plena convicção sobre a espontaneidade das colocações emitidas pelos participantes. Apesar disso, algumas das informações registradas pelo grupo de foco são potencialmente de grande valia, visto que dificilmente seriam coletadas por meio da simples observação da realidade. Constituem-se características gerais do grupo de foco, de acordo com Krueger (1994): envolvimento de pessoas; reuniões em série; homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa; geração de dados; natureza qualitativa; discussão focada em um tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa.

Como segunda fonte de evidência foram pesquisados documentos, os quais incluíram material de apresentação e informações disponíveis, principalmente o estudo da monografia elaborada por Souza e Rengel (2004) como trabalho de conclusão do MBA em Recursos Humanos, Turma 15 da Fundação Instituto de Administração. Nesse trabalho, as autoras entrevistaram pessoas envolvidas nas altas esferas do ensino superior e da USP, destacando ex-reitores, diretores de recursos humanos, coordenadores de unidades de apoio e diretores de unidades de ensino e pesquisa, sobre a percepção dessas pessoas sobre a categoria não-docente acerca de suas contribuições e relevância para a implementação do projeto de educação corporativa para a USP.

O tratamento dos dados coletados nos cinco grupos focais deu-se pela análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977:38-39), tem por finalidade: “[...] a inferência de conhecimentos que recorre aos indicadores quantitativos ou qualitativos, a depender do objetivo do estudo [...] Trabalha com vestígios: os <documentos> que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos”. A razão da escolha da análise do conteúdo para tratamento dos dados recaiu no argumento de que esse método admite a abordagem qualitativa e, em geral é utilizado em pesquisas exploratórias (VERGARA, 2005). O critério exploratório adotado por este estudo possibilitou conhecer o processo da instituição tomada como unidade de análise.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os profissionais que fazem a USP são categorizados em: docentes, que se dedicam às atividades-fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) e os “não-docentes” aí se enquadrando os demais profissionais alocados nas atividades-meio, ou seja, na área técnico-administrativa. O perfil de funcionários técnico-administrativos da USP, apresentados pelo Departamento de Recursos Humanos, apresentam uma distribuição de 7.804 do gênero feminino e 7.875 do masculino. Com relação à escolaridade encontram-se distribuídos: 1.803 do gênero feminino e 3.370 do masculino no nível básico; 3.862 do feminino e 3.169 do masculino no técnico; 2.139 do feminino e 1.336 do masculino no nível superior. Com relação ao tempo de USP tem-se a seguinte distribuição, por nível de escolaridade: até 5 anos, 1.226 do nível básico, 1.552 do técnico e 926 do superior; de 6-10 anos, 896 do básico, 1.123 do técnico e 483 do superior; de 11-20 anos, 1.983 do básico, 2.340 do técnico e 1.241 do superior; de 21 anos ou mais, 1.068 do básico, 2.016 do técnico e 825 do superior. Os dados mostram uma população equilibrada em termos de gênero, de distribuição etária e de tempo de USP. Por outro lado, as mulheres estão em maior percentual no nível superior e apresentam, no total, maior escolaridade.

Alguns indicadores, retirados do Anuário Estatístico de 2005, com base de dados de 2004, permitem conhecer a magnitude dessa Universidade. Anualmente cerca de 150.000 estudantes disputam, por um exame vestibular, quase 10.000 vagas nos seus 230 cursos de graduação e possui 46.429 alunos de graduação e 697 alunos especiais. A Pós-Graduação tem 220 programas a maioria nos dois níveis, mestrado e doutorado, com 21.755 alunos matriculados. Conforme a Reitora Suely Vilela a USP: “Desenvolve milhares de projetos de pesquisa de grande abrangência temática, cobrindo as mais diversas áreas do conhecimento”.

A pesquisa envolveu 21 funcionários na geração de dados, por intermédio de discussão focada em tópicos determinados pelo propósito da pesquisa. Esses funcionários constituíram grupos em consonância com as características gerais do grupo de foco elucidadas por Krueger (1994). Foram quatorze unidades diferentes da USP a integrarem o *focus group*. O perfil dos profissionais denominados Assistentes Técnicos de Direção – ATD, participantes das atividades ficou assim distribuído: ATD – Administrativo (10); ATD – Financeiro (3); ATD – Acadêmico (3); Analista de RH (3); ATD – Direção (2).

Por meio de cinco grupos de foco, constituídos de quatro componentes cada um, foi procedida a coleta dos dados. Estimulados por comentários e por cada uma das quatro questões formuladas pelos pesquisadores, os participantes influenciaram-se mutuamente pela geração de idéias e colocações durante as discussões dos grupos focais. Tais discussões foram efetivas em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. Essas informações obtidas estão relacionadas, por grupo focal, no Quadro N°. 1 a seguir. Os dados fundamentais produzidos foram transcritos das discussões dos grupos, acrescidos das análises dos pesquisadores e dos observadores.

Quadro N°. 1 – Informações Obtidas por Grupo Focal

1- O que é a USP?
O Grupo um a considera uma instituição séria, autônoma, reconhecida e competitiva, com atuação social marcante que valoriza os profissionais e propicia condições de desenvolvimento tanto aos profissionais quanto à comunidade.
O Grupo dois a enxerga com gestão conservadora, em busca de modernização, com ações e iniciativas pulverizadas, mas sem sistemas de gestão de qualidade instituídos, necessitando de integração entre as unidades.

O Grupo três a reconhece do ponto de vista profissional, como uma instituição sólida, bem posicionada nos cenários nacional e internacional, sendo geradora e difusora do conhecimento, que investe em pessoas, independente das restrições próprias a uma instituição pública. Na dimensão particular, é vista como uma organização que apresenta características distintas: projeto de vida, grande família, instituição humana e completa, motivo de orgulho, lazer, saúde, intelecto, vida e pulso.
O Grupo quatro a vê como uma organização educacional de excelência e vanguarda, comprometida com a sociedade. Todavia considera que a mesma apresenta dificuldades de interligação, comunicação e integração entre as unidades, assim como é necessário aproveitar o conhecimento oriundo da riqueza da autonomia da USP.
O Grupo cinco a considera uma instituição tradicional, a maior universidade do Brasil, que não dissocia ensino, pesquisa e extensão e sendo pública apresenta características comuns a essas organizações como pouca agilidade e de difícil mudança. Seria melhor para a gestão da universidade, se esta fosse exercida por funcionário de carreira.
2- Por que esta organização é o que é?
Para o grupo um a busca pelo aperfeiçoamento dos servidores, a qualidade e o reconhecimento nos âmbitos nacional e internacional, associados ao comprometimento das pessoas com a missão da universidade, além da existência de parcerias externas fazem da USP a instituição que é.
O Grupo dois considera que os fatores de mais destaque são: excelência no ensino, pesquisa e extensão; a diversidade convivendo no mesmo espaço (não há hegemonia do conhecimento).
Para o Grupo três, o que faz com que a USP seja o que é são as pessoas, a comunidade e o conjunto.
O Grupo quatro ressalta que há a diversidade e autonomia “no universo da cultura, o centro está em parte”, não há hegemonia enquanto idéias; excelências das pessoas (alunos, professores, funcionários) e do serviço público, provida de recursos e com autonomia de orçamento/gestão/política em relação ao governo do Estado.
O Grupo cinco realça a cultura vigente de qualidade e de manutenção de seu bom nome, com vultoso investimento público.
3- Qual a importância das pessoas e como elas contribuem para o êxito desta organização?
O Grupo um salienta que as pessoas são as partes formadoras do todo, que mantém a dinâmica da USP com conhecimento/competências/desenvolvimento/pensamentos/serviços/ideais/sonhos e realizações.
Para o Grupo dois, “A USP só existe por causa das pessoas” (<i>sic</i>)... (de algumas pessoas que realmente se dedicam a ela) e porque tem como finalidade a formação de pessoas.
O Grupo três considera que as pessoas fazem a USP e são responsáveis pelo seu sucesso, pela integração instituição – sociedade, produção de conhecimentos e desenvolvimento de produtos e tecnologia para a sociedade; disseminação do conhecimento e aplicação na sociedade visando qualidade e retorno à sociedade.
Para o Grupo quatro a USP tem como diferencial o comprometimento das pessoas, orgulho de pertencer, compartilhamento de ideais. São elas que dão vida à instituição – a alma – carregam e transmitem os valores. É uma cultura vencedora, na qual as pessoas abraçam a missão.
O Grupo cinco enfatiza que a USP é feita de pessoas. Toda a qualidade e todo o conhecimento estão (<i>sic</i>) nas pessoas: funcionários, docentes e alunos. Entretanto, os funcionários não são reconhecidos como seres pensantes e como contribuintes desta qualidade. Por outro lado, para os professores e alunos desenvolverem as suas atividades é imprescindível que os funcionários assumam e cumpram as suas responsabilidades.
4- Com o que essas pessoas poderiam contribuir e que ainda não aparece no processo dentro da organização?
Para o Grupo um as pessoas podem ser multiplicadores de competências/conhecimentos.
O Grupo dois enfatiza que as pessoas precisam de autonomia para desenvolver o comprometimento. Elas têm bagagem, o conhecimento técnico e a criatividade.
Para o Grupo três as pessoas precisam: aplicar o conhecimento de forma prática na área de atuação; ter liberdade de atuação e apoio na implantação de projetos; os gestores precisam sensibilizar os dirigentes para apoiarem a execução dos projetos. Para este grupo é necessário haver comprometimento dos dirigentes e estes podem buscar integração entre os funcionários e parcerias para implantação de projetos.
O Grupo quatro considera necessário desenvolver competências para lidar com e operacionalizar as mudanças em processos muito enraizados na cultura. É necessário ter visão de executivo. Deve-se também transpor o conhecimento acadêmico para o dia-a-dia, aproveitando os conhecimentos dos docentes para os processos melhorarem. Se necessário traduzir a linguagem técnica dos docentes. Outras considerações são: diminuir a competição, ter a consciência de que é preciso trabalhar integradamente, aprender mais com os erros, fazer mais avaliação e dar <i>feedback</i> ao funcionário.
Para o Grupo cinco é necessário disseminar, compartilhar e dividir conhecimentos, buscar integração entre as áreas, demonstrar comprometimento e manter ambiente saudável.

Com base em Bardin (1977) a análise de conteúdo da entrevista nos grupos de foco obedeceu à seguinte seqüência: leitura flutuante do material compilado e seleção dos dados com base na

característica que exige informações adequadas ao estudo e aos seus objetivos; exploração do material, de modo consistente com os objetivos quanto à idealização da implantação de um projeto de educação continuada para os profissionais que atuam para transformar a entidade USP numa referência de excelência no segmento educacional; tratamento dos resultados obtidos, interpretação, validação do processo executado para o conteúdo encontrado pela análise.

Considerou-se pertinente estabelecer as categorias que seriam as bases de estrutura da análise. O primeiro passo foi dado a partir de um levantamento introdutório que deu margem ao surgimento do tópico “expectativas ao grupo de respondentes”, conforme apresentado a seguir:

Oportunizar aprendizado (5); Obter resultado prático (4); Apoiar na gestão de pessoas (3); Contribuir para a organização (3); Trocar experiências (2); Ser interessante (2); Multiplicar o conhecimento (1); Gerar oportunidade para refletir (1); Gerar o conhecimento (1); Aplicar o conhecimento (1).

O passo seguinte à entrevista grupo focal envolveu uma reflexão moderada que introduziu a questão ao grupo de respondentes e direcionou sua contribuição sobre o tema: **Como cada um se percebe como agente no processo?**

Multiplicador do conhecimento (7); Comprometido (6); Aprendiz constante (5); Responsável (4); Com disposição (4); Líder (3); Membro da USP que é útil para a sociedade (3); Parte/membro do processo (3); Criativo (2); Articulador de reflexão (2); Agente de mudança (1); Hábil em Negociação (1); Apaga incêndio (1); Pró-ativo (1); Flexível (1).

A análise do conteúdo apresentado pelo grupo trouxe as características de resiliência, autodesenvolvimento, com as categorias: foco na capacidade interna da organização; ser parte de equipe; com pouca autonomia; com capacidade de gestão de processos; e com necessidade de investimento em educação. O fechamento das atividades desse grupo constituiu-se de um *workshop* com uma breve apresentação das noções conceituais embutidas nas discussões dos grupos focais e construção da árvore de competências organizacionais. Para trabalhar com essa construção coube a analogia efetuada por Hamel e Prahalad (1995) comparando-se as competências às raízes de uma árvore, as quais oferecem à organização alimento, sustentação e estabilidade. A produção do grupo nesse *workshop* encontra-se registrada no Quadro N°. 2, a seguir:

Quadro N°. 2 Construção da Árvore de Competências Organizacionais

<p>1. Folhas e Frutos: Produtos e Serviços</p> <p>Soluções ágeis; aprendizados individual e coletivo; clientes atendidos; auto-estima incrementada; bancos de dados interativos; conhecimento produzido, compartilhado e difundido; cursos e seminários internos; experiências divulgadas de um funcionário para o outro; desenvolvimento; excelência em ensino, pesquisa e extensão; formação profissional; fóruns de discussão; interação com a sociedade; serviços de qualidade oferecidos à sociedade; pesquisas pioneiras; profissionais bem capacitados; publicações referentes às experiências dos funcionários; qualidade e produtividade; realização e reconhecimento; reconhecimento internacional; resultado do processo com produtos e serviços que beneficiem as partes: organização, pessoas, sociedade; sustentação institucional; tecnologia de ponta; voluntariado.</p>
<p>2. Ramos: Áreas de Atuação</p> <p>Administração; ambiental; aplicação efetiva dos conhecimentos; aplicação das competências individuais nas áreas, de acordo com o perfil e habilidades de cada um, propiciando maior mobilidade das pessoas entre as áreas; difusão do conhecimento gerado nos “feudos” multiplicando-os com os pares; econômica; educacional; ensino e pesquisa; financeira; servidores “não-docentes” entenderem o negócio; planejamento; qualidade e produtividade; serviços à sociedade; social.</p>
<p>3. Tronco: Competências Essenciais</p> <p>Agilidade; autoconhecimento; autonomia e iniciativa; capacidade de perceber talentos e competências disfarçados e/ou escondidos; competitividade; comprometimento com o bem-estar próprio e do outro; comunicação; conhecimento técnico; consciência do que é público, o sentido de público (responsabilidade); democracia; equilíbrio emocional e didático para aplicação dos conhecimentos; ética e legalidade; excelência; gestão de</p>

recursos humanos, administrativos, financeiros; habilidade de lidar com pessoas; investimento nos recursos humanos existentes com foco na função e nos resultados; lidar com pessoas; liderança pró-ativa; modernização; motivação; organização; planejamento do futuro; psicologia; qualidade de gestão; reconhecimento; responsabilidade social; saber aprender; saber comunicar; sistematização das experiências dos funcionários; sociologia organizacional; sustentabilidade; trabalho em equipe; dedicação.

4. Raízes: Conhecimentos

Administração de recursos; aperfeiçoamento (contínuo/ pessoal); busca da qualidade; captação de recursos; comportamento humano ou social; comprometimento; conhecimento da área; cultura organizacional; empreendedorismo; experiência em gestão administrativa e financeira; habilidades individuais; investimento em conhecimento na área de atuação; legislação geral e da área de atuação; qualidade profissional; rotinas e métodos de trabalho; seleção de pessoal com qualificação para a função; sistematização do conhecimento; sociabilidade; tecnologia da informação; transmissão de conhecimentos; visão sistêmica. Conhecimentos e habilidades podem transformar-se em competências organizacionais, com o aprimoramento individual focado no “todo”.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou explicitar objetivos e sonhos individuais, competências humanas e *performance* individual, elementos esses, somente apurados também a partir das explicitações dos próprios agentes, pertencentes à categoria profissional técnico-administrativo da USP.

As duas questões aqui investigadas descortinaram, em um primeiro momento, a necessidade de estudar visão missão, estratégias, identidade cultural, objetivos e sonhos individuais, competências organizacionais e competências humanas. Observou-se que esses elementos foram notadamente considerados, em razão de interfaces entre conectividade e competitividade.

Em resposta a essas duas questões, com o princípio da conectividade foi privilegiada a construção social do conhecimento com os cinco grupos focais facilitando, desse modo, a compreensão do como os profissionais técnico-administrativos da USP enxergam-se como atores competentes e contributivos para a eficácia da organização. Com o princípio da competitividade se traduziu o desenvolvimento do potencial intelectual dos integrantes dos grupos focais, por meio da elucidação das competências organizacionais e humanas. Dessa maneira, ficou facilitada a compreensão de quais competências humanas e organizacionais são vistas como essenciais à implantação bem-sucedida de um processo de educação continuada de profissionais técnico-administrativos da USP.

Cabe observar que, a análise de conteúdo mostrou combinações de conhecimentos, de habilidades e de atitudes dos grupos focais, exigidos na capacidade de antecipar e identificar problemas, tais como: conhecimentos acerca da organização, das pessoas, e das relações que estão envolvidas na organização; habilidade de perceber e envolver pessoas e equipes, face ao problema proposto; atitude caracterizada pela iniciativa de valorizar a intuição em si e nas pessoas e grupos.

O esforço para complementar a análise e auxiliar no estudo da implantação e propulsão de um projeto de educação continuada para a USP tomou por base que a competência humana atrela-se ao conhecimento necessariamente adquirido e desenvolvido na esfera individual, e que, ao ser aplicado na organização, a conduz efetivamente para o alcance dos seus objetivos estratégicos. Foi também levado em consideração que a competência da USP é oriunda de um conjunto de características que podem ser previstas e estruturadas, de modo a se estabelecer um conjunto ideal de qualificações, a partir das pessoas e para que essas mesmas pessoas possam desenvolver um desempenho superior no trabalho que realizam.

A alcunha de negação de outra categoria profissional: “não-docentes” ficou registrada na análise do conteúdo apresentado pelos grupos focais. A identificação, num grupo, como

negação de outro se adere na auto e hetero-imagem social, com repercussões inquietantes, sejam manifestas positivamente ou não, mas com conotações subjacentes de hierarquizar e impedir o livre trânsito das contribuições advindas das experiências particularizadas num contexto de diversidade cultural, como o que a USP se insere. A proposição para futuros estudos é a de se trabalhar com a junção das categorias dos docentes com os “não-docentes”, ampliando a amostra.

9. REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A; GERALDI, J. W. **Educação Continuada: A Política da Descontinuidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Ago 2006. doi: 10.1590/S0101-73301999000300011.
- DUTRA, J. S. **Desenhando Programas de Desenvolvimento a partir da Identificação de Competências Essenciais**. In: EBOLI, Marisa. (coordenadora) et al. **Coletânea Universidades Corporativas – Educação para as Empresas do Século XXI**. São Paulo: FIA – FEA/USP, 1999.
- EBOLI, M. P. **Coletânea Universidades Corporativas – Educação para as Empresas do Século XXI**. São Paulo: FIA – FEA/USP, 1999.
- EBOLI, M. P. **Universidade Corporativa: Ameaça ou Oportunidade para as Escolas Tradicionais de Administração?** In: *Revista de Administração*, São Paulo: v. 34, n. 4, p.56-64, out./dez. 1999a.
- EBOLI, M. **O Desenvolvimento de Pessoas e a Educação Corporativa**. IN: FLEURY, M.T. L. (Coord.) **As Pessoas na Organização**. São Paulo: Editora Gente, p. 185-216, 2002.
- EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- EBOLI, M. **O Papel das Lideranças no Êxito de um Sistema de Educação Corporativa** In: *RAE – Revista de Administração de Empresas – FGV*, edição v 45, n4, (out-dez), 2005.
- FLEURY, A. ; FLEURY, M.T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLEURY, M. T. L. ; FLEURY, A. **Construindo o Conceito de Competências**. Curitiba: RAC, Edição Especial, 2001a: 183-196.
- GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, Mar/Abr, 1995.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo Futuro: Estratégias Inovadoras para Obter o Controle do seu Setor e Criar os Mercados de Amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- KREUGER, R. A. **Focus Group: A Practical Guide for Applied Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
- LE BOTERF, G. D. **De la Compétence: Essai sur un Attacteur Étrange**. Les Éditions D’**Organizations**. Paris: Quatrième Triage, 1995.
- MCCLELLAND, D. C. **Testing For Competency Rather Intelligence**. USA: *American Psychologist*, vol. 28, n1, p1-40, 1973.
- MEISTER, J. C. **Educação Corporativa: a Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MEISTER, J. C. **Building a Learning Organization: 7 Lessons to Involve your CEO**. Lincoln: Universe.com, Inc, 2001.
- PARASURAMAN, A. **Marketing Research**. Toronto: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1989.
- SAMPSON, P. **Qualitative Research and Motivation Research**. In: *Consumer Market Research Handbook*. Amsterdam: ESOMAR, 1991.

RENGEL, L. P.; SOUZA, M. L. M. **Análise das Expectativas e da Aplicabilidade de um Projeto de Educação Corporativa para a USP**. São Paulo: FIA, 2004.

VERGARA, S. C. **Universidade Corporativa: A Parceria Possível entre a Empresa e a Universidade Tradicional**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 181-188, set./out. 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. São Paulo: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**. São Paulo, Atlas, 2001.