

Elvira Maria Vieira Lantelme

**UMA TEORIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA DOS GERENTES DA CONSTRUÇÃO:
EM BUSCA DE “CONSILIÊNCIA”.**

Porto Alegre
2004

L296t Lantelme, Elvira Maria Vieira
Uma teoria para o desenvolvimento da
competência dos gerentes da construção / Elvira
Maria Vieira Lantelme. – Porto Alegre:
PPGEC/UFRGS, 2004.
288 f.
Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação
em Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul; Doutor em Engenharia Civil.
Orientador: Carlos Torres Formoso.
1. Desenvolvimento gerencial. 2. Competência
gerencial. 3. Aprendizagem-Ação 4. Construção Civil.
I. Formoso, Carlos Torres. II. Título.

CDU 69:658

Elvira Maria Vieira Lantelme

**UMA TEORIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA DOS GERENTES DA CONSTRUÇÃO:
EM BUSCA DE “CONSILIÊNCIA”.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Engenharia.

Porto Alegre
2004

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de DOUTOR EM ENGENHARIA e aprovada em sua forma final pelo orientador e pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil.

Prof. Carlos Torres Formoso

PhD pela University of Salford - Inglaterra

Orientador

Prof. Américo Campos Filho

Doutor pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo - Brasil

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil

Banca Examinadora

Prof. Ioshiaqui Shimbo

Doutor pela Universidade Estadual de Campinas - Brasil

Prof. João Luiz Becker

PhD pela University of California - EUA

Profa. Marina Keiko Nakayama

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Ao André
e a tudo que vivemos juntos

Agradecimentos

Nenhum conhecimento é construído isoladamente. Ao longo desta minha história de aprendizagem muitas pessoas estiveram comigo, influenciaram meus pensamentos e ações, minha forma de ver as coisas, despertaram em mim as mais diferentes emoções e, às vezes, transformaram tudo aquilo que eu tomava como certo. As idéias presentes nesta tese são o resultado desse processo, embora nunca poderão retratar toda a riqueza e a profundidade do processo de descobertas e transformações que foi a elaboração desta tese. Infelizmente, das quase trezentas páginas que a compõem, só uma eu posso dedicar a estas pessoas, mas coloco neste agradecimento os meus mais sinceros sentimentos:

- Aos meus orientadores Prof. Carlos Torres Formoso e Prof. James A. Powell, da Universidade de Salford, por me conduzirem por este caminho inesperado que ninguém sabia bem ao certo onde ia dar;
- Aos gerentes DONATELLO, RAPHAEL, MICHELÂNGELO e LEONARDO e também às outras duas gerentes que participaram deste trabalho, por se arriscarem comigo neste caminho, quase uma aventura;
- À Claudia Antonello por tornar esta caminhada um pouco mais segura;
- À Ercília Hirota, pela amizade e por abrir o caminho;
- À Jennifer Powell, Caroline Davey e Ian Cooper, pesquisadores da Universidade de Salford, pelas contribuições à análise dos dados;
- Ao pessoal do *Institute for Social Research* da Universidade de Salford, principalmente à Mary Byrne e ao Prof. Rob Flynn, pela acolhida durante minha estada naquela universidade;
- À Patrícia Tzorropoulous por tornar tão “família” os meses que passei em Salford;
- Aos amigos do NORIE, os novos e os antigos, Fabrício, Renato, Marlova, Isatto, Rosana, Andreia, Luciana, Cristóvão, Denise, Dayana, Ricardo, Fernanda e Marcel por estarem autenticamente presentes na minha história;
- Aos membros do GAP – primeira geração, em especial à Claudia Bittencourt e ao prof. Roberto Ruas pelos momentos de discussão que instigaram e motivaram a realização desta tese;
- À Roseli Becker, pelas nossas muitas conversas sobre aprendizagem entre traduções e bolinhos, mas principalmente, pela amizade;
- Aos amigos do “lado de lá” pela inspiração e o encorajamento de todas as horas;
- Aos meus pais, por terem me ensinado que não existe realização sem esforço, confiança e persistência;
- Ao CNPq e CAPES pelos recursos financeiros que possibilitaram a execução deste trabalho;
- A Deus.

A mente que se abre a uma nova idéia
jamais voltará ao seu tamanho original

Einstein

Resumo

Lantelme, Elvira M. V. **Uma teoria para o desenvolvimento da competência gerencial**: em busca de “consiliência”. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo principal dessa tese foi compreender o processo de aprendizagem induzido pela Aprendizagem-Ação, seus reflexos sobre a ação gerencial e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da competência gerencial.

Para atingir o objetivo proposto foi formado um grupo de Aprendizagem-Ação, composto por cinco gerentes do setor da Construção, no qual a pesquisadora atuou como facilitadora. O trabalho com este grupo teve duração de 15 meses (entre Dezembro/2000 a Fevereiro/2002) durante os quais se realizou uma observação sistemática e detalhada do processo de aprendizagem de cada um dos gerentes participantes.

A gravação e transcrição literal das reuniões constituíram a principal fonte de evidência utilizada no processo de análise, complementada por entrevistas com os participantes, pessoas envolvidas com os gerentes na atividade profissional e anotações dos pesquisadores. A análise final dos dados, realizada em conjunto com pesquisadores da Universidade de Salford, Inglaterra, permitiu a construção de uma teoria para o desenvolvimento da competência de gerentes da Construção, na qual se defende necessidade de “consiliência” entre diversas áreas do conhecimento, teorias e recursos de aprendizagem, de forma a facilitar o desenvolvimento da competência gerencial.

O termo “consiliência” (*consilience*, em inglês) foi emprestado do trabalho de Edward Wilson (1998) e pode ser traduzido como “a concordância mútua de conhecimentos, resultante da ligação de fatos e teorias provenientes de diferentes disciplinas, a fim de criar uma base comum de explicação”. Wilson (1998) defende que “a maioria das questões que afligem a humanidade em sua vida diária somente podem ser resolvidas através da integração do conhecimento das ciências naturais com o conhecimento das ciências sociais, humanas e das artes”. Em sua opinião somente através da fluência entre as fronteiras de diferentes disciplinas do conhecimento será possível uma visão mais clara do mundo como ele realmente é e, portanto, dos meios de operar de forma mais eficaz nesse mundo.

Abstract

Lantelme, Elvira M. V. **Uma teoria para o desenvolvimento da competência dos gerentes da Construção**: em busca de “consiliência” (*A theory for competence development in Construction: in search for “consilience”*). Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

The main objective of this work is to understand **Action-Learning** process, its effects on managerial learning and action and its consequences for competence development. The relevance of this subject can be related to the inefficiencies of traditional learning approaches on providing an efficacious transference of the content of learning to action and performance in real world situations.

In order to achieve this objective an Action-Learning set composed by five construction managers was formed and systematically observed during a period of 15 months. The author acted as the set adviser and another research was invited as a participant observer. All meetings were recorded and transcribed. Besides the meetings transcriptions other evidences used in the analyses were interviews with the managers and with people working with them in their companies. The final analyses of the managers learning process were held in co-operation with a group of researcher from the University of Salford, UK.

Using an inductive process of analyses a theory was constructed that explains managers’ action and competence. This theory advocates the need for “*consilience*” between different areas of knowledge, theories and methods in order to develop managerial competence.

The word “*consilience*” was borrowed from Edward Wilson (1998) work and it means “*jumping together of knowledge as a result of the linking of facts and fact based theory across disciplines to create a common groundwork of explanation*”. Wilson (1998) arguments that “*most of the issues that vex humanity daily can be solved only by integrating knowledge from natural sciences with that from social sciences and humanities*. According to him “*only fluency across boundaries will provide clear view of the world as it really is*” and as such provide the means to operate it in a more efficacious way.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1.PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.1.1.A noção de competência gerencial.....	16
1.1.2.O desenvolvimento da competência gerencial.....	18
1.2.APRENDIZAGEM-AÇÃO (ACTION LEARNING): UMA ABORDAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	21
1.3.QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E DELINEAMENTO.....	23
1.4.EVOLUÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.5.ESTRUTURA DA TESE.....	27
2. CONTEXTO DA AÇÃO GERENCIAL.....	30
2.1.PAPEL DO GERENTE.....	30
2.2.GERENTE COMO TOMADOR DE DECISÕES.....	31
2.3.GERENTE COMO LÍDER.....	34
2.4.CONTEXTO DA AÇÃO GERENCIAL: COMPLEXIDADE TÉCNICA E SOCIAL.....	37
2.5.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GERENCIAL NA CONSTRUÇÃO.....	43
3.APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	47
3.1.CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	47
3.2.RELAÇÃO CONHECIMENTO E AÇÃO.....	51
3.2.1.Behaviorismo: ação condicionada pelos estímulos do ambiente.....	51
3.2.2.Cognitivismo: ação como output do processamento da informação.....	52
3.2.3.Construtivismo: ação como ato de significação.....	54
3.3.COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	55
4. APRENDIZAGEM-AÇÃO.....	61
4.1.PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM-AÇÃO.....	61
4.2.RECURSOS DE APRENDIZAGEM DA APRENDIZAGEM-AÇÃO.....	62
4.2.1.Questionamento.....	63
4.2.2.Problema.....	64
4.2.3.Set.....	65
4.3.PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA APRENDIZAGEM-AÇÃO.....	70
4.3.1.Modelo da Aprendizagem Vivencial de Kolb (1997).....	71
4.3.2.Modelo de Powell et al. (2000).....	72
4.3.3.Processo da Aprendizagem-Ação no trabalho de Hirota (2001) – Teoria da Ação de Argyris; Schön (1974).....	76

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	80
5.1.PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	80
5.2.FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA	84
5.3.DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	86
5.3.1.Preparação.....	87
5.3.2.Pesquisa-Ação: desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação.....	88
5.3.3.Análise final dos dados.....	98
6. HISTÓRIA DO SET'.....	106
6.1.FASE UM: FAMILIARIZAÇÃO E AUTOREFLEXÃO.....	106
6.1.1.Abordagem do problema.....	107
6.1.2.Questionamento.....	110
6.1.3.Comportamento dos membros do grupo.....	111
6.1.4.Lições aprendidas.....	115
6.2.FASE DOIS: AÇÃO E APRENDIZAGEM.....	115
6.2.1.Abordagem do problema.....	116
6.2.2.Questionamento.....	117
6.2.3.Comportamento dos membros do grupo.....	120
6.2.4.Lições Aprendidas.....	123
6.3.FASE TRÊS: DESMOBILIZAÇÃO DA AÇÃO.....	124
6.3.1.Abordagem do problema.....	128
6.3.2.O questionamento.....	130
6.3.3.Comportamento dos membros do grupo.....	132
6.3.4.Lições aprendidas.....	134
6.4.CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DA APRENDIZAGEM-AÇÃO	137
7. MODELO TEÓRICO DA AÇÃO E DA COMPETÊNCIA GERENCIAL	
.....	142
1.CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	142
7.2FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	143
7.2.1.Dualismo sujeito-objeto.....	144
7.2.2.Dualismo razão-emoção.....	147
7.2.3.Dualismo o eu e o outro.....	150
7.3MODELO TEÓRICO DA AÇÃO E DA COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	154
7.3.1.Definição dos elementos do modelo teórico.....	155
7.3.2.Representação gráfica do modelo.....	158
8. HISTÓRIAS DE APRENDIZAGEM DOS GERENTES.....	161
8.1HISTÓRIA DO GERENTE LEONARDO.....	162
8.1.1.Uma história de mudança: da centralização à delegação.....	164

8.1.2.Uma história que não mudou: espaço para o desenvolvimento.....	181
8.2.A HISTÓRIA DO GERENTE RAPHAEL.....	194
8.2.1Uma história de mudança: do controle à liderança.....	195
8.2.2.Uma história que não mudou: liderança transformacional.....	211
8.3.HISTÓRIA DO GERENTE DONATELLO.....	218
8.3.1.Uma história de mudança: da insegurança à autoconfiança.....	221
8.4.COMPARAÇÃO ENTRE AS HISTÓRIAS.....	234
9. CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERENCIAL: EM BUSCA DE “CONSILIÊNCIA”..	239
9.1.DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO.....	239
9.2.ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	241
2.1.Trabalhando o Senso do Eu e do Outro: auto-referência.....	244
2.2.Interação Social Transformadora.....	246
2.3.Conhecimento Técnico Instrumental.....	248
2.4.Contextualização Sistêmica.....	249
2.5.Processo de desenvolvimento da abordagem: dando início ao programa.....	250
10. CONCLUSÕES.....	252
1.10.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	252
10.2APRENDIZAGEM-AÇÃO.....	254
10.3DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA GERENCIAL.....	258
4.10.4. PESQUISAS FUTURAS.....	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	261
ANEXOS.....	271

Lista de Figuras

- Figura 1.1** Delineamento geral da pesquisa
- Figura 1.2** Evolução da pesquisa: processo de aprendizagem da pesquisadora
- Figura 1.3** Estrutura da tese
- Figura 2.1** Os papéis dos gerentes (MINTZBERG, 1973, p.59)
- Figura 4.1** Integração entre recursos da Aprendizagem-Ação
- Figura 4.2** Ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb na Aprendizagem-Ação (adaptado de Kolb, 1997)
- Figura 4.3** Etapas do processo de Aprendizagem-Ação (POWELL *et al.*, 2000)
- Figura 5.1** Matriz de pressupostos metodológicos (adaptado de JOHNSON; DUBERLEY, 2000, p.180)
- Figura 5.2** Delineamento geral da pesquisa
- Figura 5.3** Ciclos da pesquisa-ação
- Figura 5.4** Esquema de observação durante coleta de dados
- Figura 5.5** Exemplo de relatório gráfico
- Figura 5.6** Organização das descrições das reuniões
- Figura 5.7** Esquema de análise dos dados: desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação
- Figura 5.8** Ciclos de análise dos dados: construção da teoria.
- Figura 6.1** Gerente LEONARDO: comportamento como membro do grupo
- Figura 6.2** Gerente RAPHAEL: comportamento como membro do grupo
- Figura 6.3** Gerente DONATELLO: comportamento como membro do grupo
- Figura 6.5** Gerente MICHELANGELO: comportamento como membro do grupo
- Figura 6.6** Aprendizagem-Ação: ampliação do espaço de aprendizagem
- Figura 7.1** Representação inicial do modelo teórico
- Figura 7.2** Elementos do modelo teórico e os dualismos
- Figura 7.3** Modelo teórico da ação e da competência gerencial
- Figura 8.1.** Gerente LEONARDO: foco de ação
- Figura 8.2** Gerente LEONARDO: foco de ação, senso do eu e do outro
- Figura 8.3** História do gerente LEONARDO: pontos a destacar (1)
- Figura 8.4** História do gerente LEONARDO: pontos a destacar (2)
- Figura 8.5** Gerente RAPHAEL: foco de ação
- Figura 8.6** Gerente RAPHAEL: foco de ação, senso do eu e do outro
- Figura 8.7** História do gerente RAPHAEL: pontos a destacar (1)

Figura 8.8 História do gerente RAPHAEL: pontos a destacar (2)

Figura 8.9 Gerente DONATELLO: foco de ação, contextualização sistêmica e senso do eu

Figura 9.1 “Consiliência”: ciclo de aprendizagem

Figura 9.2 “Consiliência”: progressão dos ciclos de aprendizagem

Lista de Tabelas

Tabela 5.1 Critérios para julgamento de valor e credibilidade da pesquisa (adaptado de EASTERBY-SMITH *et al.*, 1991)

Tabela 7.1 Os domínios da inteligência emocional (GOLEMAN *et al.*, 2002, p.59)

Tabela 8.1 Diagrama representativo do modelo e seus significados

Tabela 8.2 Termos mais freqüentes na fala do Gerente LEONARDO: foco de ação

Tabela 8.3 História do gerente LEONARDO: 1º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.4 Termos mais freqüentes na fala do Gerente LEONARDO: senso do eu e do outro

Tabela 8.5 História do gerente LEONARDO: 2º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.6 História do gerente LEONARDO: 3º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.7 História do gerente LEONARDO: 1ª fase de uma história que não mudou

Tabela 8.8 História do gerente LEONARDO: 2ª fase de uma história que não mudou

Tabela 8.9 Termos mais freqüentes na fala do Gerente RAPHAEL: foco de ação

Tabela 8.10 História da gerente RAPHAEL: 1º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.11 Termos mais freqüentes na fala do Gerente RAPHAEL: senso do eu e do outro

Tabela 8.12 História do gerente RAPHAEL: 2º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.13 História do gerente RAPHAEL: 3º ciclo de aprendizagem

Tabela 8.14 História do gerente RAPHAEL: uma história que não mudou

Tabela 8.15 Termos mais freqüentes na fala do Gerente DONATELLO: foco de ação, contextualização sistêmica e senso do eu

Tabela 8.16 História do gerente DONATELLO

1. Introdução

Os problemas da indústria da Construção no Brasil foram largamente debatidos durante a última década. Vários trabalhos¹ apontaram o baixo desempenho da indústria através de seus baixos índices de produtividade, altos índices de perdas de materiais, a baixa qualidade do produto final, além, de discutirem a questão da baixa qualidade de vida no trabalho oferecida pelo setor e diagnosticada, principalmente, através dos índices de acidentes e qualificação de sua força de trabalho.

Muitas foram as recomendações desses mesmos trabalhos apontando a necessidade de uma mudança cultural, gerencial e tecnológica no setor da Construção, e não se pode negar que muitos têm sido os esforços das empresas e do meio acadêmico no sentido modificar este cenário.

Um documento lançado pela ANTAC – Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído (ANTAC, 2002) apresenta, a partir de uma visão de futuro, tendências de mudança e estratégias de modernização para o Macro Complexo da Construção Civil. Entre as tendências apontadas, interessa para o contexto desta tese aquelas relativas à Gestão da Construção. Segundo o documento:

a modernização gerencial da Construção passará pela compreensão e adaptação ao setor de conceitos e princípios de gestão da produção largamente utilizados em outros setores industriais (ANTAC, 2002, p. 22).

Nesse sentido, uma rede internacional de pesquisadores tem se envolvido no estudo da aplicação de conceitos e princípios da Produção Enxuta (*Lean Production*²) ao setor, denominado IGLC - *International Group for Lean Construction*. Em linhas gerais, a Produção Enxuta é um termo que vem sendo utilizado para designar uma filosofia de gestão de produção que teve origem no Sistema Toyota de Produção (CORIAT, 1994). Para Koskela (2000) e outros autores (BARTEZZAGHI, 1999; HOPP; SPEARMAN, 1996) a Produção Enxuta constitui uma mudança de paradigma, uma vez que propõe uma nova forma de pensar a gestão da produção.

Essencialmente, esta nova forma de pensar implica a mudança de uma visão reducionista dos processos para uma visão sistêmica. A abordagem reducionista parte

¹ A Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído lançou no ENTAC/2002 uma coletânea dos anais dos encontros promovidos de 1993 a 2000 (ANTAC, 2002). Nessa coletânea, vários trabalhos podem ser encontrados apresentando dados de várias regiões do país, os quais diagnosticam os problemas citados.

² Termo disseminado a partir do trabalho de WOMACK *et al.* (1990) e traduzido para o português como Produção Enxuta.

do princípio de que a análise e compreensão de sistemas complexos devem ser desenvolvidas através da divisão em partes menores e do estudo detalhado de cada uma das partes. Por outro lado, a visão sistêmica considera as relações de interação entre as partes e sua influência sobre o todo e, vice-versa, como a essência do sistema. Bartezzaghi (1999) considera que este novo paradigma gerencial emerge da necessidade das organizações de lidar com um ambiente caracterizado por sua complexidade e incerteza, um ambiente em turbulência, como o denomina Dankbaar (1998). Esse último autor enfatiza que a turbulência do ambiente implica a necessidade do desenvolvimento de uma capacidade interna de adaptação a mudanças. Nesse contexto, flexibilidade, inovação e aprendizagem são fatores importantes para o desempenho organizacional.

A necessidade de aprendizagem nas organizações tornou-se alvo de uma série de estudos que visam a descrever e analisar os processos e os mecanismos da aprendizagem nas organizações. Esses estudos tomam por princípio a idéia de que aprendizagem nas organizações é um fator chave para a competitividade e sobrevivência das organizações diante das constantes mudanças e novas exigências de seu contexto de atuação (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Na Construção o cenário não é diferente. A maior exigência do cliente, tanto dos contratantes públicos, quanto privados e dos usuários finais, a crescente complexidade do produto, caracterizada pela introdução de novas tecnologias e a maior diversidade e especialização de sistemas, a qual requer a coordenação de diversos intervenientes tanto no processo de desenvolvimento do produto, quanto na produção, bem como as restrições financeiras provocadas por políticas econômicas e sociais na última década, são fatores que exigem uma mudança na gestão das empresas do setor. Flexibilidade, capacidade de aprendizagem e inovação vêm se tornando, cada vez mais, importantes fatores para o desempenho das empresas da Construção.

Diante desses desafios, cresce no setor o debate sobre a formação, o treinamento e o desenvolvimento dos profissionais responsáveis pela gestão das empresas da Construção (von LISINGEN *et al.*, 1999; LEAL, 2002). Liderança, capacidade de trabalho em equipe, capacidade de comunicação, capacidade para resolução de problemas, visão sistêmica e estratégica, são alguns dos atributos do perfil do chamado **engenheiro do futuro**.

De forma diversa deste perfil do profissional do futuro, diversos estudos caracterizam o perfil do atual gerente da Construção como conservador, centrado no comando e no controle, na visão de curto prazo e na análise fragmentada de problemas. Koskela (2000) argumenta que por ser a gestão da Construção fortemente caracterizada pela

informalidade, a ação gerencial é, predominantemente, orientada a tarefas, caracterizando-se pela busca de soluções de curto prazo e pela concentração de esforços na tentativa de fazer as coisas acontecerem. Sommerville; Sulaiman (1997), em um estudo sobre a implantação de programas de Qualidade Total (TQM) em empresas de Construção, concluíram que muitas das dificuldades encontradas estavam relacionadas ao posicionamento relativamente conservador em relação a mudanças, falta de visão sistêmica, estratégica e de longo prazo dos gerentes das empresas analisadas.

Assume-se, portanto, que a concretização de uma visão de modernização do Macro Complexa da Construção orientada para um novo paradigma de gestão, passa pela mudança nas formas de ver, pensar e agir dos gerentes da Construção. Essa mudança implica, necessariamente, repensar a formação, o treinamento e o desenvolvimento desses profissionais, tendo em vista o desenvolvimento de suas competências para lidar com um novo contexto gerencial.

1.1. Problema de pesquisa

O Grupo de Pesquisa em Gestão e Economia da Construção – NORIE/GEC³ – vem desenvolvendo um esforço de pesquisa e desenvolvimento no sentido de transferência⁴ de princípios e conceitos da Produção Enxuta à gestão da Construção. Entre as linhas de pesquisa do NORIE/GEC, uma tem como foco a capacitação gerencial e organizacional visando à introdução de inovações gerenciais na Construção.

O primeiro trabalho de pesquisa realizado nessa linha foi a tese de doutorado de Hirota (2001), cujo objetivo geral foi capacitar gerentes atuantes na Construção a utilizar conceitos oriundos da Produção Enxuta na resolução de problemas e tomada de decisão, utilizando-se a Aprendizagem-Ação como abordagem de aprendizagem. A presente tese dá continuidade a essa linha de pesquisa.

Dentro dessa linha de pesquisa a noção de **competência gerencial** foi adotada para expressar a mudança desejada nas formas de ver, pensar e agir dos gerentes da Construção.

1.1.1. A noção de competência gerencial

No decorrer das duas últimas décadas, a noção de competência vem sendo gradativamente introduzida na literatura sobre a formação, o treinamento e o

³ NORIE (Núcleo Orientado para a Inovação da Construção) – núcleo de pesquisa em Construção ligado ao Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEP/UFRGS.

⁴ Segundo Lillrank (1995) inovações gerenciais originárias de cultura e contexto muito diferentes daqueles em que se pretende aplicar devem passar por um processo de transferência, o qual compreende abstração e adaptação.

desenvolvimento gerencial. O uso do termo competência não é isento de problemas. Parece não existir na literatura um conceito compartilhado para o termo dado os usos imprecisos, muitas vezes vagos, com que vem sendo utilizado. Le Boterf (1995⁵ *apud* Ruas, 1999) refere-se à competência como um conceito em construção.

Quaisquer que sejam os significados atribuídos ao termo, a noção de competência remete à idéia de decisão e ação no mundo real. Mais ainda, a noção de competência busca traduzir a intrínseca relação entre conhecimento e ação, rompendo a distância que separa estas duas questões no pensamento e nas práticas da formação, treinamento e desenvolvimento profissional.

Ao longo do tempo, o termo competência, antes restrito à linguagem jurídica, passou a ser utilizado de forma genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (GUIMARÃES; BRANDÃO, 2001). Em suas transformações, a noção de competência é, algumas vezes, definida de forma objetiva através da qualificação do indivíduo, avaliada por sua escolaridade, graus e títulos obtidos, ou mesmo através de suas experiências formais de trabalho. Entretanto, o termo assume uma maior subjetividade quando é utilizado para se referir àquele que sabe lidar com uma situação de forma eficaz, que atinge resultados, que agrega valor, que desempenha bem a sua função. Nesse sentido, a competência do indivíduo não pode mais ser, exclusivamente, medida e comprovada através de sua qualificação, mas através de sua ação eficaz em um determinado contexto.

Assim, a noção de competência extrapola o saber formal, podendo ser definida por uma capacidade de integração, de mobilização de conhecimentos e capacidades numa situação específica, um saber agir em contexto⁶ (RUAS, 1999; PERRENOUD, 1999; Le BOTERF, 2003).

Perrenoud (1999) explica que para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se via de regra, pôr em ação e em sinergia vários **recursos**. Entre esses recursos encontram-se os conhecimentos e habilidades formais, ou seja, aqueles desenvolvidos através da formação profissional e de programas de treinamento e desenvolvimento dentro ou fora das organizações.

Ao longo do tempo, a noção de competência vem se transformando para reconhecer que a ação eficaz do indivíduo em uma determinada situação não se limita a uma mobilização de saberes formais, mas depende, igualmente, da mobilização de conhecimentos e capacidades desenvolvidas, informalmente, pelo indivíduo ao longo de sua experiência de vida e profissionais, os quais, muitas vezes, constituem um

⁵ Le Boterf, G. **De la competence**. Paris: Les Edition d'Organisation, 1995.

⁶ Essa é a definição adotada nesta tese. Outras definições são apresentadas na literatura, como se discutirá no item 3.3.

repertório de conhecimentos tácitos⁷. Ainda, a noção de competência reconhece os estilos e qualidades pessoais, características psicológicas e emocionais, valores e atitudes como recursos mobilizáveis pelo indivíduo para uma ação eficaz em contexto. Nesta tese, faz-se uma diferença entre o uso do termo competência, exclusivamente no singular e, o termo competências, utilizado preferencialmente no plural. O uso do termo no singular está associado à noção de desempenho, de resultado, de valor entregue, de eficácia da ação em contexto. O termo no plural é associado, nesta tese, ao conceito de capacidades, significando um tipo específico de conhecimento – um saber agir universal armazenado na mente que operaria em qualquer situação (PERRENOUD, 1999). Esta diferença foi estabelecida uma vez que no presente trabalho não se busca o desenvolvimento de competências específicas relacionadas para uma determinada atribuição gerencial, mas se tem como objetivo de estudo o desenvolvimento da competência em si, ou seja, da capacidade do indivíduo de agir eficazmente independente de quais sejam as suas atribuições e o contexto de atuação. Ao considerar a competência como uma capacidade de mobilização de recursos em contexto, torna-se necessário questionar a adequação das estratégias e abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem para formação, o treinamento e desenvolvimento de gerentes, visando à construção da competência gerencial.

1.1.2. O desenvolvimento da competência gerencial

Conforme afirma Ruas (2001), embora a ênfase dada à noção de competência na literatura e na gestão de recursos humanos nas organizações, as abordagens tradicionais de desenvolvimento gerencial ainda continuam distantes de uma perspectiva de desenvolvimento de competências.

Considerando as distinções feitas por Garavan (1997), o desenvolvimento gerencial é reconhecido, tradicionalmente, como um processo que engloba a formação profissional, incluindo os cursos tecnológicos, de graduação ou pós-graduação e os treinamentos formais realizados dentro ou fora das organizações com o objetivo de capacitar os profissionais ao exercício de uma determinada função. Nesse sentido, as definições tradicionais de desenvolvimento gerencial ressaltam principalmente os aspectos formais, planejados e deliberados do processo de treinamento e desenvolvimento (GARAVAN *et al.*, 1999).

As definições contemporâneas, segundo Garavan *et al.* (1999), dão igual ênfase aos processos informais. Para Mumford (1989) os processos informais são aqueles não intencionalmente estruturados, mas que promovem o desenvolvimento gerencial na

⁷ Polanyi (1983) define o conhecimento tácito como uma parcela do conhecimento difícil de ser formalizada e comunicada: “*we know more than we can tell*”.

medida que geram aprendizagem. São assim considerados, por exemplo, as vivências do indivíduo no exercício de sua profissão ou fora da atividade profissional, as discussões de problemas e tomadas de decisão em grupo, o desenvolvimento de projetos em equipe ou individualmente, ou mesmo as aprendizagens não planejadas que ocorrem dentro de programas formais.

A definição mais moderna de desenvolvimento gerencial compreenderia, portanto, todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, formal ou informal, desde sua formação (ou mesmo anterior a ela) e, posteriormente, ao longo de toda a sua carreira profissional, incluindo-se nessa definição a questão do autodesenvolvimento.

Burgoyne; Stuart (1991⁸ *apud* GARAVAN *et al.*, 1999) apontam as aulas expositivas, os jogos e simulações, o desenvolvimento de projetos, os estudos de caso, as vivências, a leitura guiada, as dramatizações (*role playing*), os seminários e a instrução programada como as estratégias formais mais freqüentes (em ordem de predominância) nas práticas de treinamento e desenvolvimento gerencial.

Entretanto, essas estratégias são fortemente criticadas quando se discute a questão do desenvolvimento da competência gerencial. Entre as principais críticas às abordagens tradicionais para o desenvolvimento gerencial aponta-se a natureza abstrata e descontextualizada do conteúdo abordado em relação à realidade dos problemas e questões da atividade gerencial e, em conseqüência, a dificuldade de transferência do conhecimento adquirido à realidade (GARAVAN *et al.*, 1999).

Fox (1997) argumenta que as abordagens tradicionais de aprendizagem e desenvolvimento gerencial consideram o conhecimento como uma entidade abstrata e descontextualizada, claramente distinta da ação. Nessas abordagens, o processo de aprendizagem está focado na aquisição do conhecimento e seu armazenamento na memória, a fim de poder ser utilizado ou aplicado sempre que a situação o requerer.

Ainda que exista uma preocupação em enriquecer as abordagens tradicionais de formação e desenvolvimento gerencial com algumas inovações que buscam aproximar o conhecimento de sua aplicação aos contextos gerenciais, Ruas (2001), afirma que essas abordagens estão voltadas essencialmente à aquisição de recursos, principalmente do conhecimento descontextualizado, como o define Fox (1997), e, em menor grau, de habilidades e atitudes.

Entretanto, não se pode considerar que a mobilização do conhecimento e outros recursos do indivíduo se dê de forma automática na ação. Há uma concepção errônea nas abordagens tradicionais de aprendizagem de que a apropriação do conhecimento,

⁸ BURGOYNE, J. G.; STUART, R. Teaching and learning methods in management development. **Personnel Review**, v.20, n.3 pp 27-33, 1991.

por si só, pode levar a sua mobilização em contexto (PERRENOUD, 1999). Essa transposição torna-se ainda mais difícil quando se considera a complexidade e diversidade das situações profissionais que se apresentam ao gerente no seu campo de atuação.

A competência não se restringe a uma simples aplicação do conhecimento à ação. De forma mais complexa, requer uma integração, uma combinação particular e específica de diferentes conhecimentos e capacidades, de forma pertinente e oportuna, a cada situação e contexto (Le BOTERF, 2003).

Dessa forma, a competência gerencial não pode ser desenvolvida de forma descontextualizada da ação. Somente o exercício de decisão e ação diante de uma diversidade de situações problemáticas poderá levar o indivíduo ao desenvolvimento da competência. Portanto, uma abordagem visando ao desenvolvimento da competência gerencial deve estar focar no desenvolvimento de capacidades de compreensão e respostas à complexidade e incerteza dessas situações e do contexto no qual se produzem.

Pode-se considerar que muito da competência gerencial tem sido desenvolvido informalmente, através da prática e do esforço do próprio gerente, num processo de tentativas e erros e com um alto desgaste emocional. Alguns autores argumentam que o desenvolvimento da competência gerencial é um processo predominantemente informal ou acidental, como definem Mumford (1989) e Marsick; Watkins (1997). Conforme os citados autores, os processos informais têm grande relevância para os gerentes ao citarem as experiências de aprendizagem mais significativas de suas carreiras.

Por outro lado, conforme argumenta Mumford (1989), valorizar exclusivamente os processos informais não é suficiente ou eficaz para garantir o desempenho e o desenvolvimento gerencial. O processo informal ou situado de aprendizagem gera um conhecimento profundamente influenciado pelo significados culturalmente atribuídos pela comunidade dentro da qual o conhecimento é construído (LAVE; WENGER, 1991). Nesse processo, tende-se a valorizar excessivamente a experiência passada, o que pode se transformar em uma verdadeira barreira à inovação.

Ainda, Mumford (1989), através de análises de relatos sobre experiências informais de aprendizagem dos gerentes, argumenta que, em geral, esses gerentes não desenvolveram as capacidades necessárias para tirar o maior proveito destas experiências, a fim de transformá-las em novos conhecimentos e melhor capacidade de ação sobre o contexto.

O que torna os processos informais tão atrativos aos profissionais talvez seja o fato de estarem intrinsecamente relacionados à sua própria ação sobre os problemas e

situações de sua atividade profissional. Esta afirmação vai de encontro aos princípios da Aprendizagem de Adultos (KNOWLES *et al.*, 1998) segundo os quais os problemas reais e a motivação intrínseca do indivíduo são fatores fundamentais ao seu processo de aprendizagem.

Muitas empresas buscam, atualmente, um maior valor para os seus investimentos em treinamento e desenvolvimento gerencial (GARAVAN *et al.*, 1997). Este valor pode advir de um melhor desempenho dos gerentes através de sua capacidade de transposição do conhecimento adquirido em programas de treinamento e desenvolvimento a uma ação eficaz. A noção de competência gerencial faz um forte apelo a essa necessidade organizacional, na medida que se propõe trabalhar a relação entre conhecimento, ação e desempenho.

No entanto, a questão sobre como desenvolver a competência gerencial permanece como uma lacuna na literatura e nas práticas de formação e desenvolvimento gerencial, constituindo o problema de pesquisa abordado nessa tese.

1.2. Aprendizagem-Ação⁹ (Action Learning): uma abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial

Embora pouco conhecida no Brasil, a Aprendizagem-Ação vem sendo adotada como abordagem para capacitação de gerentes nos Estados Unidos, na Austrália, na África do Sul e em diversos países da Europa, com maior concentração na Inglaterra, em setores públicos, pequenas empresas e, principalmente, nos serviços de saúde (PEDLER, 1997). A Aprendizagem-Ação foi idealizada por Reginald W. Revans, a partir de estudos realizados em 1938, sobre o trabalho das enfermeiras em hospitais e, posteriormente no treinamento e desenvolvimento de pessoas na indústria de mineração da Inglaterra (REVANS, 1982).

A literatura consultada não explicita uma clara definição da Aprendizagem-Ação, mas descreve o processo e seus princípios, além de apresentar relatos de experiências. Revans (1982, p. 626-7) apresenta a Aprendizagem-Ação como “um meio para o desenvolvimento intelectual, emocional e físico, implicando que o indivíduo realize mudanças observáveis em seu comportamento e no seu trabalho, através de seu comprometimento com a resolução de um problema real e complexo”

Pedler (1997) a define como um método de resolução de problemas e de aprendizagem em grupo, que visa provocar mudanças nas pessoas, no grupo e na organização. Para Weinstein (1995), a Aprendizagem-Ação é uma forma de aprender a partir da ação do

⁹ Optou-se por grafar a tradução do termo *Action Learning* como **Aprendizagem-Ação** para distinguir a abordagem de aprendizagem proposta por Reginald Revans de outros usos dados ao mesmo termo em inglês.

indivíduo e através da dedicação de tempo ao questionamento e à reflexão sobre essas ações, de modo a descobrir novas formas de análise para o mesmo problema e a pensar melhor quanto às ações futuras.

A abordagem da Aprendizagem-Ação pode ser, simplificada, descrita como uma reunião periódica de um pequeno grupo de pessoas, cinco a seis participantes, denominado *set*, para a discussão de problemas da atividade profissional, através do compartilhamento de informações e experiências e do levantamento de questões. O objetivo destas reuniões é induzir as pessoas à reflexão e desafiá-las a buscar soluções com base em seus próprios conhecimentos.

A Aprendizagem-Ação assume a reflexão e a ação como elementos fundamentais do processo de aprendizagem e desenvolvimento gerencial. Revans (1998) considera que para poder lidar com as situações do presente e do futuro, os gerentes precisam desenvolver uma capacidade de reflexão a fim de compreender e encontrar alternativas para as situações complexas com as quais precisam lidar.

Na Aprendizagem-Ação a reflexão é induzida através do questionamento. O questionamento deve levar o gerente a explorar e compreender melhor o problema trazido ao grupo, bem como seus próprios comportamentos, ações e sentimentos em relação ao problema. Ainda, a Aprendizagem-Ação foi desenvolvida tendo como princípio básico a relação intrínseca entre aprendizagem e ação. Dessa forma, cada participante deve trazer para discussão no grupo problemas reais e presentes da sua atividade profissional, sobre os quais tem responsabilidade de tomar decisões e agir.

A Aprendizagem-Ação busca criar, através da reunião periódica de um grupo de pessoas, o *set*, um espaço de aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2002), no qual o indivíduo encontra um ambiente adequado e o tempo necessário para discussão aberta de problemas. Revans (1997) refere-se à Aprendizagem-Ação como um processo social, no qual cada indivíduo aprende com e através do outro. O *set* tem um importante papel no processo de reflexão e indução do indivíduo a uma ação inovadora em relação ao problema.

Dessa forma, Pedler (1997) considera a Aprendizagem-Ação como uma abordagem de aprendizagem que pode levar, simultaneamente:

- a) a uma mudança nas situações ou problemas trazidos pelo participante ao grupo, na medida que induz, através da reflexão, a uma nova forma de ver o problema e, conseqüentemente, à reformulação de sua ação;
- b) ao autodesenvolvimento, na medida que permite ao indivíduo refletir e reformular seus comportamentos, atitudes e posturas na atividade profissional.

Considerando o problema de pesquisa apresentado nessa tese, decidiu-se pela investigação da Aprendizagem-Ação como abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial. Embora a literatura aponte a Aprendizagem-Ação como uma abordagem adequada para o desenvolvimento gerencial (McGILL; BEATY, 1995; KEYS, 1994, GARAVAN *et al.*, 1999) e enfatize os efeitos do uso dessa abordagem no desenvolvimento organizacional e pessoal (PEDLER, 1997), poucos são os estudos que discutem como ocorre o processo de aprendizagem através da Aprendizagem-Ação (MUMFORD, 1994).

A escolha do estudo dessa abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial leva em consideração algumas de suas características consideradas fundamentais para o desenvolvimento da competência gerencial como definida anteriormente:

- a) o trabalho com problemas reais e presentes da atividade gerencial;
- b) o questionamento como forma de explorar e refletir sobre os recursos a serem utilizados na ação (ou as suas deficiências), não somente o conhecimento formal, mas igualmente, valores, atitudes e sentimentos envolvidos na ação;
- c) a indução do indivíduo à ação no contexto do seu problema, como exercício de mobilização de seus conhecimentos e capacidades (recursos de competência) em contexto.

Considera-se que esse conhecimento pode auxiliar uma maior disseminação e uso da abordagem nos programas de formação, treinamento e desenvolvimento gerencial, principalmente, considerando a temática do desenvolvimento da competência gerencial.

1.3. Questões de pesquisa, objetivos e delineamento

O problema de pesquisa apresentado, bem como a proposição do uso da abordagem da Aprendizagem-Ação para o desenvolvimento gerencial, deram origem a uma questão de pesquisa inicial: **Como ocorre o processo de desenvolvimento da competência dos gerentes da Construção através da Aprendizagem-Ação?**

O objetivo principal dessa tese foi compreender como ocorre o processo de aprendizagem induzido pela Aprendizagem-Ação, seus reflexos sobre a ação gerencial e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da competência gerencial.

O delineamento geral desta pesquisa pode ser observado na Figura 1.1. O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas. Uma etapa inicial denominada **preparação**, na qual a pesquisadora realizou leituras, experimentações e discussões com pesquisadores e especialistas visando a sua capacitação para a utilização da Aprendizagem-Ação. Na segunda etapa da pesquisa, foi formado um grupo de Aprendizagem-Ação, composto

por gerentes do setor da Construção, no qual a pesquisadora atuou como facilitadora. A estratégia de pesquisa adotada na condução desta etapa foi a **pesquisa-ação**. A terceira etapa consistiu na **análise final dos dados** e foi dividida em duas sub-etapas, nas quais os dados foram analisados considerando duas unidades de análise diferentes: o processo de desenvolvimento do grupo e o processo de aprendizagem individual dos gerentes. Esta última etapa foi realizada em conjunto com pesquisadores da Universidade de Salford, Inglaterra, durante o período de realização da tese naquela instituição.

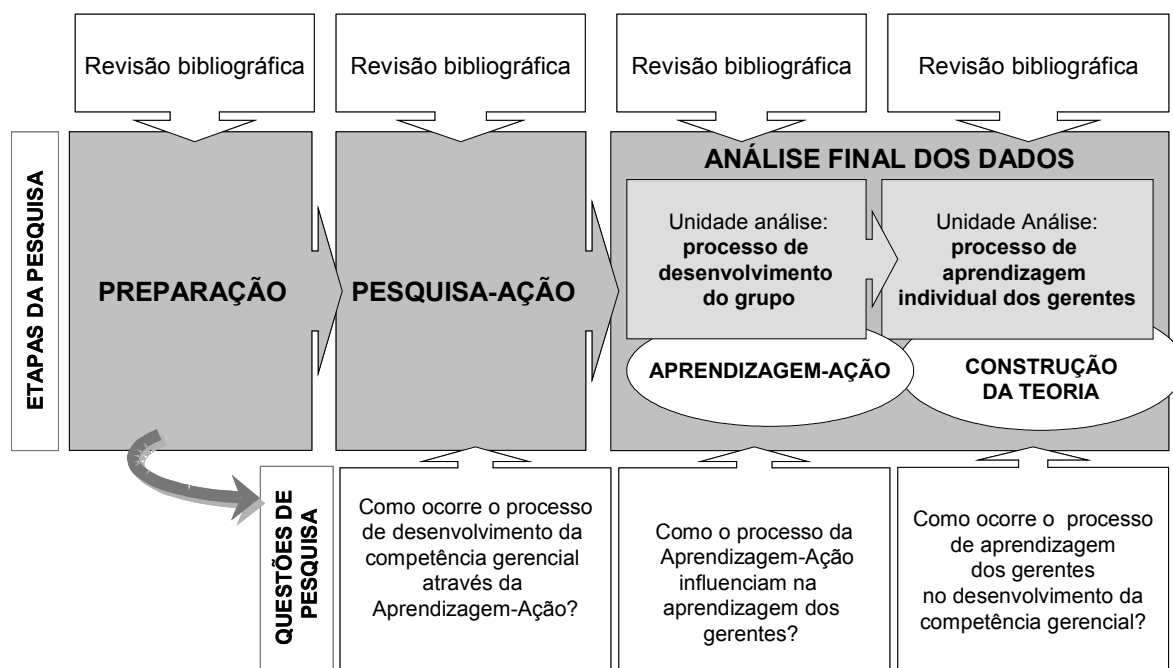


Figura 1.1 Delineamento geral da pesquisa

A primeira sub-etapa de análise possibilitou uma maior compreensão do processo da Aprendizagem-Ação, principalmente em relação à dinâmica de interação do grupo e ao papel do facilitador. A segunda sub-etapa levou à construção de uma teoria sobre a ação e a competência gerencial, gerando proposições para a estruturação de uma abordagem de aprendizagem, na qual se defende a idéia de **consiliência** entre diversas áreas do conhecimento, abordagens e recursos de aprendizagem, como forma de facilitar o desenvolvimento da competência gerencial.

O termo “consiliência” (*consilience*, em inglês) foi emprestado do trabalho de Edward Wilson (1998) e pode ser traduzido como “a concordância mútua de conhecimentos, resultante da ligação de fatos e teorias provenientes de diferentes disciplinas, a fim de criar uma base comum de explicação”.

1.4. Evolução da pesquisa

Seria pretensioso dizer que essa pesquisa evoluiu de uma maneira programada. Na realidade, o desenvolvimento da pesquisa constituiu um efetivo processo de aprendizagem da pesquisadora, durante o qual emergiram novas formas de ver e pensar o problema e a questão de pesquisa, levando a pesquisadora a tomar novas direções no seu delineamento.

O processo de pesquisa desenvolveu-se a partir do trabalho da pesquisadora no projeto SISIND¹⁰, desenvolvido pelo NORIE/GEC, com o objetivo de disseminar conceitos, princípios e práticas de medição de desempenho através de um Sistema de Indicadores de Qualidade e Produtividade para a Construção Civil (SISTEMA DE INDICADORES..., 2003).

Observou-se durante a implantação do SISIND nas empresas do setor, que apesar do interesse demonstrado pelas empresas em conhecer o sistema de indicadores e avaliar o seu desempenho em relações às médias do setor, apenas um pequeno número de empresas, incorporou a medição sistemática de indicadores de desempenho ao seu processo de decisão. Uma investigação mais detalhada das dificuldades encontradas pelas empresas do setor implementação desses sistemas apontou a existência de barreiras estruturais, ligadas ao projeto e forma de implementação das medições, e barreiras comportamentais, relacionadas ao comportamento de decisão dos gerentes e à cultura organizacional (LANTELME, 1999).

Assim, a primeira proposta do projeto de pesquisa para doutoramento tinha como objetivo a compreensão e mudança do comportamento de decisão dos gerentes como forma de facilitar o uso de indicadores no processo de decisão nas organizações. Trabalhava-se, portanto, sob uma perspectiva de desenvolvimento de competências visando à resolução de problemas e tomada de decisão.

As proposições iniciais da pesquisadora enfatizavam a investigação da cognição gerencial, considerando sua influência sobre a percepção dos problemas, a análise dos dados e fatos a eles relacionados e, conseqüentemente, sobre as decisões e ações tomadas. Propunha-se a utilização da Aprendizagem-Ação como uma abordagem de aprendizagem que levaria o indivíduo, através do questionamento, à reflexão e tomada de consciência quanto aos seus processos cognitivos, e através da ação sobre o problema, ao desenvolvimento de novas competências para resolução de problemas e tomada de decisão.

¹⁰ Sistema de Indicadores de Qualidade e Produtividade na Construção Civil. Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em www.cpgec.ufrgs.br/norie/indicadores.

O primeiro contato da pesquisadora com a Aprendizagem-Ação foi através do Prof. James A. Powell, em sua visita como professor convidado pelo PPGEC/UFRGS, no ano de 1997 e, posteriormente, através de um estágio na Universidade de Salford, Inglaterra. O grupo de pesquisa coordenado por esse professor vem utilizando a Aprendizagem-Ação como uma abordagem de capacitação de gerentes para a introdução de inovações em empresas da Construção, bem como, empresas que lidam com tecnologia de informação, habitação de interesse social, financiamento comunitário e empreendedorismo (POWELL, 2001). Posteriormente, a pesquisadora acompanhou o trabalho desenvolvido na tese de Hirota (2001) que investigou o uso da Aprendizagem-Ação para a introdução de conceitos da Produção Enxuta na ação gerencial, como mencionado anteriormente.

O estudo aprofundado da abordagem, bem como a participação da pesquisadora em alguns grupos de Aprendizagem-Ação (como membro e como facilitador), possibilitaram reconhecer o potencial da abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial. No entanto, as lacunas presentes na literatura sobre o processo da Aprendizagem-Ação, bem como a pouca experiência da pesquisadora na condução de grupos dessa natureza, representaram um desafio e um risco ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ainda do âmbito do projeto inicial de tese, formou-se um grupo de Aprendizagem-Ação, com a participação de cinco gerentes da Construção. A condução do grupo representou um importante processo de aprendizagem da pesquisadora, tanto em relação a uma melhor compreensão da abordagem, quanto da ação gerencial.

A Figura 1.2 abaixo busca representar a aprendizagem da pesquisadora ao longo do desenvolvimento da tese, a qual levou à reformulação da pesquisa para chegar a sua atual estrutura. Cada um dos eixos da figura representa as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas concepções da pesquisadora sobre a ação gerencial, o processo de aprendizagem e a Aprendizagem-Ação. Essas mudanças decorreram da ação da pesquisadora na condução da pesquisa, levando à busca na literatura de novos conhecimentos que pudessem auxiliar na compreensão do fenômeno observado.

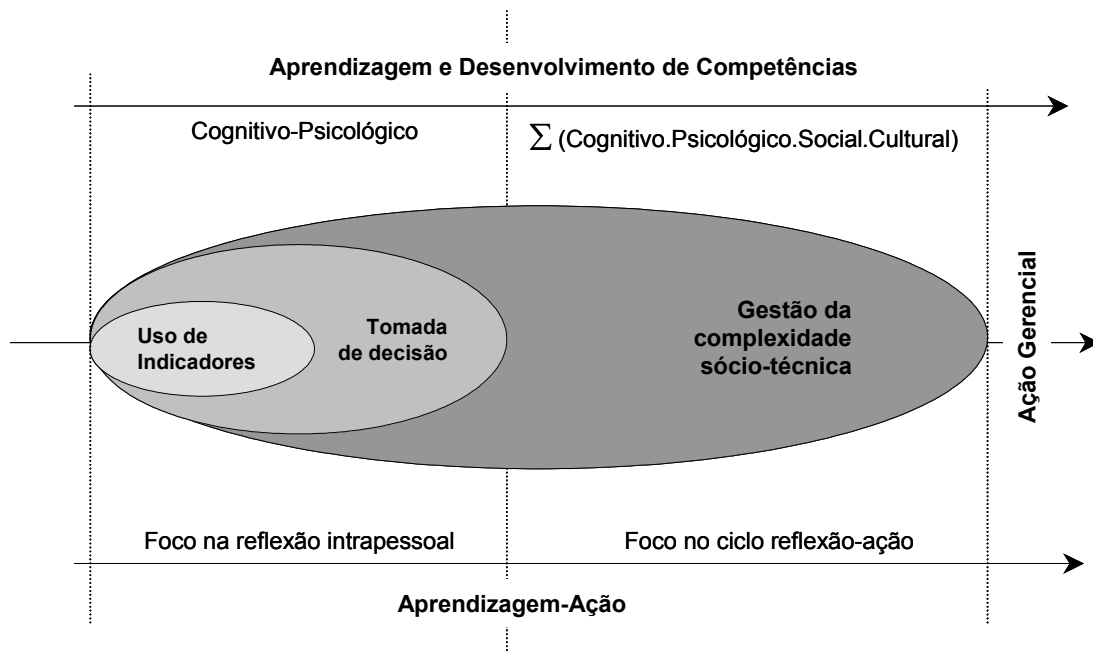


Figura 1.2. Evolução da pesquisa – processo de aprendizagem da pesquisadora.

O eixo central da Figura 1.2 mostra a ampliação do foco de visão da pesquisadora quanto à ação gerencial. Inicialmente focava-se a ação gerencial no uso de indicadores, posteriormente esta visão foi ampliada através da compreensão da questão do uso de indicadores dentro de um contexto de tomada de decisão. Por fim, ao longo do desenvolvimento do presente trabalho esta visão amplia-se para compreender que a ação gerencial envolve não somente tomada de decisão, mas também lidar com as questões humanas e sociais do contexto de trabalho, um contexto então caracterizado por sua complexidade técnica e social. A síntese desta aprendizagem encontra-se no capítulo 2.

O eixo superior procura demonstrar a evolução na compreensão da pesquisadora sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais. Inicialmente, esta compreensão estava centrada nos processos cognitivos e psicológicos individuais (intrapessoais) e, ao longo do trabalho, amplia-se para refletir que o desenvolvimento de competências gerenciais é também um processo social e cultural de aprendizagem, ou seja, o processo de aprendizagem não ocorre desvinculado do contexto social e cultural da ação gerencial. O capítulo 3 apresenta esta visão ampliada.

Este novo entendimento do processo de aprendizagem influencia também a compreensão da pesquisadora quanto ao processo da Aprendizagem-Ação. Em decorrência de uma visão centrada no indivíduo o processo de desenvolvimento da Aprendizagem-Ação esteve focado na reflexão individual. Ao compreender o

desenvolvimento de competências como um processo contextualizado esta visão se transforma para entender a importância do ciclo contínuo de reflexão-ação dentro do processo de Aprendizagem-Ação. A síntese desta aprendizagem está descrita no capítulo 4.

1.5. Estrutura da tese

Essa tese está dividida em dez capítulos. Esse primeiro capítulo apresenta o contexto no qual este trabalho foi desenvolvido, apontando o problema e a questão geral de pesquisa, bem como os seus objetivos e o delineamento geral da pesquisa. Seguem três capítulos de revisão bibliográfica. O capítulo 2 desenvolve uma discussão sobre o contexto da ação gerencial e a questão da formação e desenvolvimento dos gerentes da Construção, tendo em vista capacitação para agir de forma eficaz nesse contexto. O capítulo 3 discute o conceito de competência gerencial, buscando fazer uma relação entre aprendizagem e ação com base em teorias de aprendizagem. O quarto capítulo apresenta a revisão de literatura sobre a abordagem da Aprendizagem-Ação e discute suas características considerando sua utilização para o desenvolvimento da competência gerencial.

Estes três capítulos constituem também parte da fundamentação teórica que serve de base à teoria construída nesta tese, descrita adiante no capítulo 7. O contexto da ação gerencial e o conceito de competência gerencial são fundamentos importantes para estabelecer o domínio da teoria, enquanto a Aprendizagem-Ação constitui a base para a proposição de uma abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial a partir da teoria.

O quinto capítulo apresenta a abordagem metodológica utilizada nesta tese, situando-a, inicialmente, dentro um paradigma fenomenológico e descrevendo, em seguida, o delineamento do processo de pesquisa.

O capítulo 6 apresenta os resultados da primeira sub-etapa de análise, o qual teve como foco de análise o processo de desenvolvimento do grupo. Descreve-se esse processo em suas três fases de desenvolvimento (ciclos da pesquisa-ação) e as lições aprendidas sobre o processo de aprendizagem da Aprendizagem-Ação. A estrutura deste capítulo procura seguir aquela apresentada no capítulo 4, descrevendo como cada um dos recursos da abordagem foi utilizado ao longo do desenvolvimento do *set* e quais os seus efeitos sobre o processo de aprendizagem dos gerentes. Os capítulos 4 e 6 são complementares e foram escritos paralelamente.

Os três capítulos seguintes apresentam o resultado da análise do processo de aprendizagem individual dos gerentes, constituindo, o conjunto destes capítulos, em

uma teoria para o desenvolvimento da competência gerencial. O capítulo 7 apresenta os fundamentos teóricos, a definição dos elementos que compõem o modelo teórico da ação e da competência gerencial e suas inter-relações, bem como, a sua representação gráfica. A segunda parte da teoria, apresentada no capítulo 8, descreve e analisa as histórias de aprendizagem dos gerentes com base no modelo teórico descrito no capítulo anterior. A ordem de apresentação destes capítulos foi definida visando à melhor compreensão da teoria, mas a análise das histórias de aprendizagem foi realizada anteriormente à construção do modelo teórico. O capítulo 9 discute as implicações da teoria para o desenvolvimento de uma abordagem visando ao desenvolvimento da competência gerencial com base na idéia de “consiliência”. Por fim, o capítulo dez traz as conclusões finais desta tese.

A Figura 1.3 a seguir procura mostrar esquematicamente a relação entre os 10 capítulos que compõem a tese. Na primeira coluna encontram-se os capítulos que envolveram, mais acentuadamente, em sua redação a revisão bibliográfica. Na segunda coluna encontram-se os capítulos que descrevem a coleta e análise de dados conforme a abordagem metodológica utilizada no delineamento da pesquisa (capítulo 5). Por fim os capítulos 9 e 10, em quadrados maiores representam uma síntese dos demais capítulos.

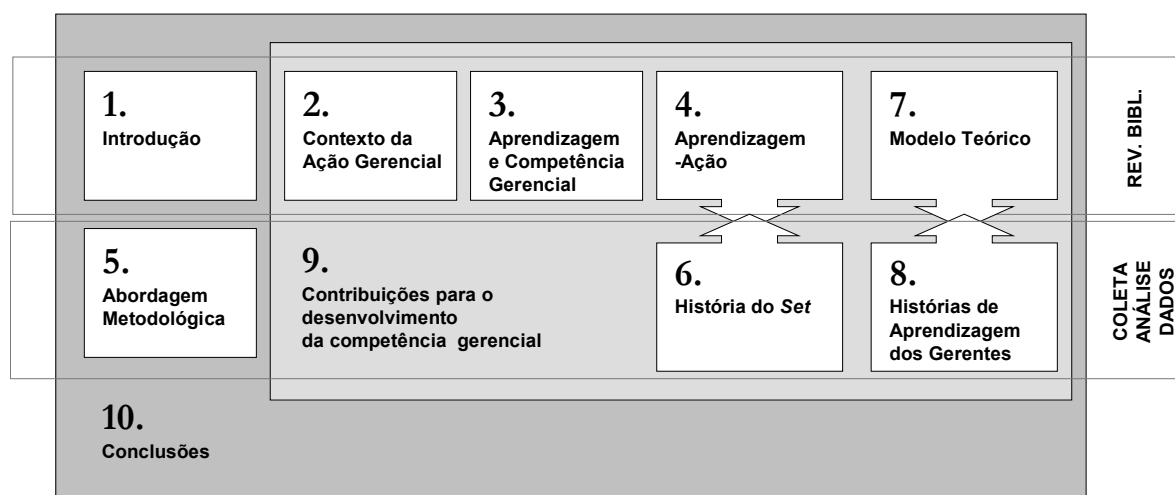


Figura 1.3 Estrutura da tese

2. Contexto da Ação Gerencial

Este capítulo situa a ação gerencial dentro de um contexto de complexidade técnica e social. Discute-se que a ação gerencial eficaz, ou seja, a competência gerencial nesse contexto requer uma visão integradora do papel do gerente como tomador de decisões e líder.

A revisão bibliográfica reflete a evolução na compreensão da pesquisadora quanto à natureza da ação gerencial. Inicialmente, entendia-se a ação gerencial como, essencialmente, técnica, focada na resolução de problemas e tomada de decisão. Ao longo da pesquisa, esse entendimento amplia-se para reconhecer que a ação gerencial envolve também lidar com aspectos humanos e sociais inerentes à atividade profissional.

Ao final do capítulo, discute-se o processo de formação e desenvolvimento do gerente da Construção Civil, mostrando as deficiências desse processo na construção de sua competência para lidar com a complexidade técnica e social desse contexto.

2.1. Papel do gerente

A função gerencial é tradicionalmente descrita como a de planejar, organizar, coordenar e controlar. Com base em estudos sobre o conteúdo do trabalho de diferentes tipos de gerentes, entre eles executivos chefes, supervisores de fábrica, administradores hospitalares, gerentes de vendas, presidentes de companhias e até líderes de gangues, Mintzberg (1973) concluiu que a descrição acima, originalmente proposta pela Escola Clássica, não corresponde àquilo que os gerentes realmente fazem em seu dia-a-dia de trabalho.

Da observação detalhada das atividades exercidas pelos gerentes o citado autor propõe uma estrutura integrada por dez papéis exercidos pelos gerentes divididos em três grupos:

- a) **relacionamento interpessoal:** a autoridade formal dada ao gerente¹¹ e o seu status na organização fazem dele a figura representativa da organização em eventos e formalidades, bem como na interação com parceiros, clientes e instituições de interesse da organização. Da mesma forma que o gerente tem um papel na

¹¹ A palavra gerente será utilizada para se referir aos indivíduos do sexo masculino e feminino no exercício desta função.

interação com pessoas externas à organização, o mesmo exerce o papel de líder no relacionamento com subordinados;

- b) **transferência de informações:** o papel do gerente no relacionamento interpessoal o colocam em uma posição única de catalisador de informações, tanto externas, quanto provenientes de superiores e subordinados, conforme sua posição na organização. Por esse motivo, ele é responsável disseminar informações externas para dentro de sua organização e desempenha o papel de porta voz das informações internas para fora da organização.
- c) **tomada de decisão:** por ser o catalisador de informações, o gerente torna-se o principal ator na tomada de decisão. Nessas circunstâncias, exerce um importante papel como empreendedor, impulsionando as mudanças dentro de seu departamento ou organização, bem como na busca soluções para os problemas, conflitos e restrições das situações que se apresentam, na alocação de recursos e nas negociações necessárias para implementação das decisões tomadas.

Um dos pontos fundamentais da estrutura apresentada por Mintzberg é estabelecer uma visão integradora dos diferentes papéis exercidos pelo gerente. Cada um dos papéis, embora possam ser observados de forma distinta nas diferentes atividades gerenciais, não podem ser separados ou extintos sem comprometer o trabalho do gerente. Conforme exemplifica aquele autor, se o gerente não exercer suas atividade de interação com parceiros e instituições externas, comprometerá sua capacidade de obter informações válidas e disseminá-las dentro de sua organização para tomar decisões estratégicas importantes.

Mintzberg (1973) aponta como uma falha na literatura sobre o trabalho do gerente a ausência de uma visão integradora dos diferentes papéis exercidos. Predomina a tendência de focar um único aspecto desta atividade, principalmente, o papel do gerente como o líder ou como o tomador de decisões. A literatura enfatiza principalmente esses dois papéis, talvez por representarem uma parte significativa da atividade gerencial, dando menor destaque às relações com os demais papéis identificados pela citado autor.

Apresenta-se a seguir uma revisão de literatura focada nesses dois papéis para, a seguir, discutir-se uma visão integradora dentro do contexto da ação gerencial.

2.2. Gerente como tomador de decisões

O trabalho de Herbert A. Simon sobre o comportamento de decisão é apontado como precursor para o entendimento da atividade do gerente como tomador de decisões. Na primeira publicação de seu livro *Administrative Behavior*, em 1945 (SIMON, 1997),

Simon critica a teoria predominante na época sobre o “homem racional”. A idéia de racionalidade assume que a ação humana é proposital. O modelo racional de decisão pressupõe a existência de uma coerência entre escolhas e interesses do decisor. Neste processo, as alternativas de ação são analisadas segundo suas conseqüências e selecionadas por sua probabilidade de maximizar os resultados esperados.

Simon (1997) propõe, entretanto, que a complexidade dos problemas que se apresentam ao decisor e sua limitada capacidade cognitiva de atenção, processamento e memória, não permitem que ele possa operar em condições de perfeita racionalidade. Os problemas, muitas vezes, não se apresentam de forma clara, os objetivos são conflitantes, as informações necessárias para se definir alternativas e avaliar suas conseqüências são incompletas e os critérios de avaliação pouco claros. A busca por uma solução que maximize os resultados pode levar muito tempo, dadas as limitadas capacidades cognitivas do indivíduo de perceber, processar e reter informações. Desta forma, os decisores optam por soluções que são satisfatórias face às circunstâncias e ao tempo disponível (MILLER *et al.*, 1999). Simon sugere que os decisores trabalham dentro de uma **racionalidade limitada**.

Avaliando processos de decisão em situações reais, alguns autores sugerem que a tomada de decisão racional somente é possível diante de problemas estruturados, ou seja, aqueles cujos objetivos estão claros, ocorrem em situações baixa incerteza e permitem uma identificação clara das variáveis que influenciam os resultados (SIMON, 1997; MARCH, 1994). Entretanto, a maioria dos problemas que se apresentam ao decisor são problemas não estruturados, ou seja, ocorrem em situações de grande incerteza e complexidade, apresentam objetivos pouco claros, muitas vezes ambíguos e tempo limitado para a tomada de decisão. Diante de problemas desta natureza os decisores utilizam-se de processos cognitivos simplificados, também denominados heurísticas, (KAHNEMAN *et al.*, 1982) ou intuitivos (ISENBERG, 1988) para fazer julgamentos e realizar suas escolhas.

A partir de seus próprios estudos sobre o processo de decisão, Eisenhardt; Zbaracki (1992) sugerem que, diante da incerteza e complexidade dos problemas, os decisores utilizam-se, ao mesmo tempo, de processos racionais e intuitivos para lidar com situações de incerteza e que requerem rapidez de decisão.

A intuição é, muitas vezes, associada a processos não cognitivos, não racionais e referida como instinto, *feeling*, julgamento subjetivo, puramente emocional ou místico. Entretanto, a intuição é também utilizada para se referir a processos de raciocínio não conscientes: a intuição demonstra a existência de uma bem treinada habilidade cognitiva de lidar com problemas complexos. Ela permite aos indivíduos dar sentido a

uma situação problemática sem o auxílio de aparatos analíticos e necessita de anos de experiência para que possa ser utilizada de forma eficiente (KUO, 1998).

Eden; Spender (1998) rejeitam a idéia de que os modelos de racionalidade e racionalidade limitada possam explicar a natureza dos processos mentais utilizados pelo indivíduo para fazer suas escolhas e agir. Estudos sobre a cognição gerencial concluíram que as decisões e ações dependem das percepções e significados atribuídos pelos indivíduos a diferentes situações (van der HEIDJEN; EDEN, 1998; LINDELL, 1998). O processo que permite ao indivíduo dar sentido à realidade e agir sobre ela é influenciado pelas experiências e conhecimentos anteriores, motivações, valores e crenças do indivíduo. É um processo lógico e também emocional (BRETAS PEREIRA; FONSECA, 1997).

De forma semelhante, Schön (1991) afirma que no mundo real não existem problemas como aqueles sugeridos pela Teoria da Racionalidade, mas situações problemáticas que se caracterizam pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Nesta visão, a prática profissional não implica simplesmente a resolução de problemas e tomada de decisão, mas também a configuração (ou estruturação) do problema a partir de uma situação problemática. Essa configuração depende das percepções e significados atribuídos pelo decisor à situação. Nesse processo, determinados aspectos do problema serão considerados, ou priorizados, e outros não.

Alguns estudos sugerem que as decisões podem ser melhoradas a partir de um aprimoramento cognitivo individual, principalmente através do aprimoramento de modelos mentais e desenvolvimento do pensamento sistêmico (SENGE, 1990). Os modelos mentais, concebidos por Johnson-Laird (MOREIRA, 1997; STERNBERG, 2000), são representações analógicas do conhecimento utilizadas pelo sujeito para explicar e fazer previsões a respeito de uma situação do mundo real. O pensamento sistêmico na concepção de Senge (1990) deve ser utilizado para aprimorar os modelos mentais individuais. O pensamento sistêmico é uma forma de compreender a complexidade dos sistemas não por suas partes ou eventos, mas através da compreensão das inter-relações dinâmicas entre elas e que resultam nos padrões de comportamentos observados: “a arte de ver a floresta e as árvores” (SENGE, 1990, p.155).

Pode-se ainda adicionar que a complexidade dos problemas que se apresentam ao tomador de decisões não permitem que esses possam ser tratados de maneira individualista. A solução desses problemas necessita de informações e de conhecimentos multidisciplinares que não são detidos por um único indivíduo dentro da

organização ou fora dela. Para tanto, o gerente também exerce o papel de coordenador, de orquestrador de uma solução.

Por outro lado, Miller *et al.*, (1999) criticam os modelos de racionalidade e racionalidade limitada por focarem o processo de decisão sob uma perspectiva única de resolução de problemas. O decisor é visto como um indivíduo atuando de forma isolada na busca de alternativas e soluções que satisfaçam ou maximizem seus interesses dentro do contexto organizacional. Segundo aqueles autores, uma visão mais realista do processo de decisão deve reconhecer a complexidade deste processo dentro de um contexto social, no qual coexistem diferentes interesses, muitas vezes conflitantes e que competem entre si. Nesta perspectiva, o processo de tomada de decisão é abordado por alguns autores como um jogo de poder. Nesse contexto, o gerente assume também o papel de negociador.

Para lidar com os conflitos e buscar o engajamento das pessoas a fim de estabelecer o clima de diálogo e cooperação desejável no processo de decisão, o gerente necessita de capacidades que vão além daquelas necessárias para resolver problemas e lidar com as “coisas”. Para lidar com as “pessoas”, o gerente necessita de capacidades que o auxiliem a influenciar, motivar, negociar, persuadir, enfim, liderar.

Entretanto, a literatura sobre o papel do gerente como tomador de decisão deixa uma lacuna que é melhor explorada por aqueles autores que tratam da liderança.

2.3. Gerente como líder

O estudo da liderança foca o relacionamento interpessoal, principalmente entre o líder e seus liderados. Segundo Bryman (1999), as muitas definições de liderança enfatizam três elementos: influência, grupo e objetivo. Em primeiro lugar, a liderança é vista como um processo de influência no qual a ação do líder tem algum impacto sobre o comportamento de outras pessoas. Em segundo, este processo de influência ocorre no contexto de um grupo, geralmente formado por pessoas pelas quais o líder tem alguma responsabilidade ou ascendência. Terceiro, o líder influencia o comportamento do grupo para a consecução de objetivos.

Bryman (1999) e Horner (1997), analisando a literatura sobre liderança ao longo do século XX, argumentam que as primeiras pesquisas consideravam a liderança como uma característica nata de alguns indivíduos. Estes estudos buscavam identificar os traços e qualidades pessoais que distinguiam os líderes de grande sucesso, visando estruturar um perfil que pudesse ser utilizado na seleção de líderes para assumir determinadas funções nas organizações.

A partir dos anos 40, os estudos sobre as qualidades pessoais dos líderes foram, aos poucos, entrando em declínio e outros emergiram tendo por foco o comportamento dos líderes. Estas pesquisas assumem a liderança não como uma qualidade nata, mas como uma série de comportamentos que poderiam ser ensinados e treinados para a formação de líderes. Segundo Horner (1997), os estudos sobre os comportamentos da liderança possibilitaram a ampliação da visão da atividade gerencial não somente como uma atividade orientada a tarefas, mas igualmente orientada a pessoas. Esses estudos também introduziram a idéia de estilos gerenciais, ou seja, a idéia de que diferentes padrões de comportamento definem diferentes estilos de liderança.

Já nos anos 60, os estudos passam a considerar que fatores contingenciais ou situacionais influenciam a eficácia de uma liderança. Um destes estudos (FIEDLER, 1967¹² *apud* HORNER, 1997) procura relacionar as situações mais favoráveis a diferentes estilos de liderança. Dentro da abordagem contingencial, foca-se, entre outras questões, a relação líder-liderados, sugerindo-se que as características dos liderados, como motivação e grau de autonomia, são também fatores que influenciam os comportamentos mais eficazes da liderança.

No enfoque contingencial, a ênfase desloca-se das características e comportamentos do líder como um indivíduo atuando de forma isolada diante da postura passiva de seus subordinados, para a relação entre estes comportamentos, o contexto e as características dos liderados (BERGAMINI, 1994). Isso significa que determinados comportamentos ou estilos de liderança podem ser eficazes em determinada situação ou contexto organizacional, mas não em outros.

Alguns trabalhos nessa linha procuram relacionar os comportamentos e estilos de liderança ao processo de tomada de decisão, propondo que processos decisórios mais participativos favorecem a qualidade das decisões tomadas, principalmente, quando as pessoas envolvidas detêm informações ou conhecimentos relevantes e se dispõem a cooperar e, ao mesmo tempo, aumentam a motivação e o engajamento com a sua implementação (BERGAMINI, 1994). A escolha por processos mais ou menos participativos envolve outros aspectos como o contexto organizacional, o tipo de decisão, tempo disponível, bem como, a percepção do líder quanto à capacitação e à confiança depositada em seus subordinados (HEDENSTAD; MEYER, 1993).

As proposições contingenciais que enfatizam o relacionamento líder-liderado apontam o importante papel do líder na motivação dos seus subordinados. Assume-se uma relação de causa e efeito entre motivação e eficácia da liderança. Bergamini (1994), entretanto, aponta que existe uma falta de entendimento entre acadêmicos e profissionais da

¹² Fiedler, F.E. **A theory of leadership effectiveness**. New York: McGrawHill, 1967.

diferença entre motivação e condicionamento. Muitos gerentes, seguindo uma concepção behaviorista, consideram que os comportamentos dos seus subordinados podem ser controlados através de estímulos externos, ou seja, crêem no comportamento condicionado. A motivação, na concepção daquela autora, adota uma visão humanista, segundo a qual o indivíduo é um sujeito ativo, capaz de fazer suas próprias escolhas. Nessa concepção, a motivação está ligada a fatores intrínsecos, próprios de cada indivíduo.

Estas duas concepções da motivação – condicionamento e construção – determinam dois estilos de liderança: a liderança transacional e a liderança transformacional (Burns¹³, 1978 *apud* BRYMAN, 1999). No primeiro, a liderança é exercida através de um contrato, no qual o líder oferece algum tipo de recompensa em troca do comprometimento do liderado com os objetivos por ele estabelecidos. No segundo, o líder cria uma visão partilhada, de forma que os objetivos sejam de interesse comum e tenham significado para todos.

A partir dos anos 80, diferentes abordagens apontam uma nova visão do papel do líder como aquele que **administra o sentido**¹⁴. Segundo Bryman (1999), essas abordagens revelam uma concepção do líder como aquele capaz de definir a realidade organizacional através da articulação e compartilhamento de uma visão. O líder não é visto apenas por sua capacidade de influenciar pessoas, mas de criar um sentido para que as pessoas possam se sentir motivadas e engajadas aos objetivos organizacionais. Considerando que a motivação depende de fatores ou necessidades próprios de cada indivíduo, a percepção dos objetivos e expectativas de seus subordinados e, ainda, a capacidade de comunicação a fim de propiciar o compartilhamento de uma visão e criar um sentido para aquilo que as pessoas estão fazendo são capacidades fundamentais à eficácia da liderança.

Segundo Gardner (1990), a comunicação está no cerne do relacionamento líder-liderado. A comunicação no processo de liderança se dá nos dois sentidos: deve haver uma comunicação fácil do líder para o liderado, mas também um amplo retorno de comunicação. Esta comunicação não se limita simplesmente ao discurso (comunicação verbal), mas envolve também a comunicação não verbal e inconsciente transmitida através de tons de voz, ritmo, linguagem corporal, silêncio e também os comportamentos e ações do líder.

Conforme sugere a literatura mencionada acima, a liderança é um processo de interação social entre líderes e liderado. Como qualquer processo de interação social a

¹³ BURNS, J.M. **Leadership**. New York: Harper&Row, 1978.

¹⁴ Expressão utilizada por Bergamini (1990)

questão da percepção do outro, de seus comportamentos e ações, tem influência sobre os vínculos sociais que serão estabelecidos. A percepção que se tem do outro (se ela é uma pessoa agradável, se transmite confiança, por exemplo) estimula determinados referenciais internalizados através de experiências passadas que predis põem o indivíduo a determinadas emoções e comportamentos na interação com o outro (SCHEFF, 1990).

Assim, o comportamento do líder em relação a seus liderados, e vice-versa, é influenciado pela percepção que se tem do outro. Comportamentos de liderança mais participativos, por exemplo, dependem da confiança e capacidade percebidas pelo líder em seus subordinados. Da mesma forma, comportamentos mais cooperativos ou mais acomodados por parte dos liderados podem ser influenciados pela percepção que se tem do líder.

A abordagem da liderança como administração do sentido, amplia a perspectiva de uma liderança focada na atuação de um único indivíduo (o líder) para a visão da liderança como um processo de um grupo em busca de objetivos compartilhados. Nesta perspectiva, Manz; Sims (1989¹⁵ *apud* HORNER, 1997) sugerem que a eficácia da liderança está vinculada à capacidade de facilitar com que cada indivíduo lidere a si mesmo, ou seja, autoliderança. Desta forma, cada membro do grupo desempenha um papel ativo no processo de liderança.

Conduzindo o desenvolvimento desta nova perspectiva de liderança, encontra-se a atual dinâmica de mudanças econômicas, sociais e tecnológicas que definem um novo ambiente competitivo e impõem a reestruturação dos processos organizacionais em direção ao uso mais eficiente de recursos, flexibilidade e necessidade de aprendizagem contínua. As organizações vêm, cada vez mais, buscando a organização do trabalho através de times autogeridos, envolvendo uma tomada de decisão mais participativa, através de poderes e responsabilidades compartilhadas.

Nesse contexto, a figura do líder não desaparece, mas assume novos papéis: facilitador, *coach*, mentor, regente, entre outras, são figuras utilizadas para definir esse novo papel (HORNER, 1997).

2.4. Contexto da ação gerencial: complexidade técnica e social

Uma visão integradora dos papéis de tomador de decisões e líder na atividade gerencial deve ser compreendida dentro de um contexto no qual a complexidade e a incerteza das situações que se apresentam ao gerente não podem simplesmente ser solucionadas

¹⁵ Manz C.C.; Sims, H. P. Jr. **Superleadership**. New York: PrenticeHall, 1989.

sob uma ótica racionalista, que implica a simples aplicação de conhecimentos técnico-científicos para a resolução de problemas (SCHÖN, 1991).

As situações que se apresentam ao gerente devem ser vistas segundo sua complexidade técnica e social, ou seja, os fatores técnicos, humanos e sociais têm uma igual influência na definição de soluções, no processo de implementação e no resultado final, estando intrinsecamente relacionados.

Os sistemas técnicos e humanos são, geralmente, abordados como questões distintas do contexto organizacional, ou seja, como se fossem sistemas independentes. A necessidade de uma visão integradora desses dois sistemas pode ser compreendida considerando, inicialmente, a concepção da organização como um sistema aberto e, posteriormente, através de abordagens que enfatizam a necessidade de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento organizacional como forma de responder aos crescentes desafios de um ambiente competitivo turbulento.

Dankbaar (1998) utiliza a palavra turbulência para caracterizar o ambiente no qual a complexidade e a incerteza não permitem uma estimativa das implicações das ações tomadas. Este termo foi inicialmente utilizado por Emery; Trist (1965¹⁶ *apud* DANKBAAR, 1998). As idéias desses autores tomam por base a concepção das organizações como sistemas abertos, ou seja, um sistema que interage com seu ambiente. O trabalho do biólogo Ludwig von Bertalanffy inspirou o desenvolvimento da Teoria Geral dos Sistemas que concebeu a organização como um sistema orgânico em contínuo processo de trocas com o meio ambiente. Esta troca é crucial para a manutenção da vida e a forma do sistema. Ambiente e sistema devem ser compreendidos como em estado de interação e dependência mútua (MORGAN, 1996). Segundo Morgan a análise das interações organização-ambiente leva à conclusão de que condições ambientais de maior ou menor incerteza e complexidade influenciam estruturas, tecnologias, processos, estratégias e estilos gerenciais da organização. O aumento da turbulência favorece enfoques mais orgânicos e flexíveis de organização do trabalho (MORGAN, 1996).

Dankbaar (1998) aponta que a turbulência do ambiente requer o desenvolvimento de uma capacidade interna de adaptação, que implica uma mudança de estado, de inovação e criatividade, ou seja, uma capacidade de aprendizagem do sistema. A necessidade de adaptação dos sistemas frente à turbulência do ambiente deu origem a novas formas de gestão organizacional que enfatizam a aprendizagem, como as

¹⁶ EMERY, F.E.; TRIST, E.L. The causal texture of organizational environment. **Human Relations**. V.18 (february), 1965. pp. 21-32

abordagens sócio-técnica e japonesa¹⁷ (Tabela 2.1. adaptado de FLEURY; FLEURY, 1997).

¹⁷ Abordagem japonesa é o termo utilizado por Fleury; Fleury (1997 e 2000) para se referir à organização do trabalho nas empresas japonesas, tomando como modelo o Sistema Toyota de Produção (STP), também denominado *Lean Production*, e o CWQC – *Company Wide Quality Control*. Nesse capítulo, essa abordagem será referida simplesmente como *Lean Production* ou Produção Enxuta.

Tabela 2.1. Abordagem sócio-técnica e japonesa e questão da aprendizagem

	Abordagem sócio-técnica	Abordagem japonesa ou <i>Lean Production</i>
Origem	Emery; Trist (1960 ¹⁸ <i>apud</i> ROPOHL, 1999) cunharam o termo sistemas sócio-técnicos para qualificar a interdependência dos aspectos técnicos e humanos para o desempenho organizacional. Desenvolvida na Inglaterra para ser utilizada na indústria de mineração. Posteriormente, foi introduzida também na indústria automobilística europeia, sendo o caso da Volvo na Suécia a mais conhecida experiência.	O termo <i>Lean Production</i> foi disseminado a partir do estudo de Womack <i>et al.</i> (1990) e traduzido para o português como Produção Enxuta. Tem sido adotado para designar uma nova filosofia de produção ou um novo modelo de gestão da produção que teve origem no Sistema Toyota de Produção – STP - desenvolvido no Japão (CORIAT, 1994).
Justificativas para seu desenvolvimento	Adotada na Europa no fim da década de 60 e início da década de 70 em um contexto caracterizado por uma grande quantidade de mão de obra qualificada e também como uma alternativa para a monotonia e degradação da qualidade do trabalho nos sistemas de produção em massa, que estavam gerando altos índices de absentéismo, rotatividade e baixa qualidade do produto final (DANKBAAR, 1997).	O STP foi concebido na década de 50 para responder a uma necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos. Contrapondo-se ao modelo Taylorista/Fordista, e que faz o STP ser considerado como um novo paradigma de produção, é sua flexibilidade para produzir a baixos custos pequenas séries de produtos diferenciados (CORIAT, 1994).
Organização do trabalho	Defende a otimização conjunta dos aspectos técnicos e sociais, explorando a adaptabilidade e criatividade das pessoas para o alcance de metas (FLEURY; FLEURY, 1997). Está geralmente associada a um desenho organizacional baseado em grupos semi-autônomos, considerados como uma alternativa para melhorar a qualidade de vida no trabalho e, assim, aumentar a produtividade e motivação nas organizações.	Flexibilidade e capacidade de inovação estão também presentes nesta abordagem, porém a ênfase não se encontra no trabalho dos grupos, uma vez que o desenho organizacional está baseado na linha montagem, mas na cooperação e interação entre indivíduos e funções. A noção de trabalho em grupo (<i>teamworking</i>) nessa abordagem se refere a um senso de responsabilidade pelo todo e apoio mútuo, e não ao trabalho em times especificamente (DANKBAAR, 1998).
Questão da aprendizagem	Para Trist (1981 ¹⁹ <i>apud</i> FLEURY; FLEURY, 1997) “os grupos semi-autônomos constituem um espaço para negociação e decisão que tende a aumentar à medida que se desenvolve a capacidade do grupo para a solução de problemas (...) são capazes de adquirir conhecimento e desenvolvê-lo e foram considerados <i>learning systems</i> (FLEURY; FLEURY, 1997, p. 44)”. A aprendizagem foca-se no desenvolvimento do indivíduo, de seus conhecimentos e habilidades técnicas e de suas capacidades de trabalho em grupo, criando competências que podem agregar valor à organização (FLEURY; FLEURY, 2000).	O STP utiliza fortemente da engenhosidade e do conhecimento dos trabalhadores no desenvolvimento de melhorias contínuas dos processos e especificações de trabalho, bem como no desenvolvimento de novos produtos. Para tanto, o STP favorece-se de mecanismos de comunicação, integração e principalmente cooperação entre indivíduos em todos os níveis organizacionais (DANKBAAR, 1997; SPEAR; BOWEN, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 1997). No STP, a ênfase nos mecanismos de cooperação parece ser o ponto principal que favorece a transferência do conhecimento individual para o conhecimento organizacional.

Estas abordagens surgiram como resposta às limitações da visão mecanicista em responder às situações de mudança do ambiente.

¹⁸ EMERY, F. E.; TRIST, E. L. Socio-technical systems. **Management Sciences Models and Techniques**, v.2, 1960.

¹⁹ TRIST, E.. **The evolution of socio-technical-systems**. Document n. 2 Ontario Quality of Working Life Centre. June 1981.

Os princípios **mecanicistas** da organização tiveram grande contribuição da Teoria da Administração Científica e da Teoria Clássica da Administração (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; MORGAN, 1996). Vistas como máquinas, as organizações são planejadas e operadas de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível. Estas duas teorias administrativas sugerem a fragmentação e especialização do trabalho, o detalhamento das tarefas, a separação entre planejamento e execução, o estabelecimento do ritmo de trabalho imposto pela máquina e a centralização da decisão e do controle.

Nessa visão, toda a responsabilidade de planejar e decidir sobre qual a melhor forma de executar o trabalho e resolver problemas é exclusiva do gerente. Dos trabalhadores, considerados como uma força de trabalho ou mão de obra, são exigidos apenas as habilidades e conhecimentos necessários para a execução das tarefas. Morgan (1996) esclarece que:

o enfoque mecanicista funciona bem somente em condições nas quais as máquinas operam bem, ou seja: (a) quando existe uma tarefa contínua a ser desempenhada; (b) quando o ambiente é suficientemente estável para assegurar que os produtos oferecidos sejam os apropriados; (c) quando se quer produzir exatamente sempre o mesmo produto; (d) quando a precisão é a meta; e (e) quando as partes humanas da máquina são submissas e comportam-se como foi planejado que o façam (MORGAN, 1996, p. 37)

O mesmo autor enfatiza que ao considerar a organização como um processo racional e técnico, a visão mecanicista sub-valorizou os aspectos humanos da organização bem como a complexidade e imprevisibilidade das tarefas a serem desempenhadas.

A introdução de uma **visão humanista** toma forma nas organizações a partir dos estudos Elton Mayo (os conhecidos experimentos *Hawthorne*), os quais deram origem a uma nova forma de ver o homem no trabalho. Esses estudos demonstraram que fatores sociais e humanos podem influenciar de forma significativa a eficiência organizacional. A partir deles, a motivação no trabalho transformou-se em uma importante questão nas teorias das organizações (MORGAN, 1996), induzindo ao desenvolvimento de alternativas para modificação das estruturas burocráticas, processos de liderança e organização do trabalho.

A maior virtude destes estudos, entre outros que enfatizaram a importância da motivação humana para o trabalho, é o reconhecimento do homem como um ser ativo na construção do seu conhecimento, capaz de fazer suas próprias escolhas em busca de sua auto-realização e crescimento pessoal. Esta visão contrapõe-se à visão mecanicista, que tende a tratar os seres humanos como máquinas que funcionam através de estímulos e respostas (MORGAN, 1996) ou como simples recursos (BRETAS PEREIRA; FONSECA, 1997).

Em comum, as abordagens mencionadas valorizam a ação e motivação humana no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem das organizações. A temática da aprendizagem no âmbito dos estudos organizacionais vem gerando um crescente interesse de pesquisadores, consultores e empresas (LOIOLA; BASTOS, 2003). Nesses estudos busca-se analisar os processos que conduzem à aprendizagem nas organizações, bem como as características que distinguem as organizações que aprendem.

Os estudos sobre a questão da aprendizagem nas organizações têm se desenvolvido ao longo de dois caminhos. O primeiro, mais descritivo, tem se concentrado na observação e análise de processos de aprendizagem individuais e coletivos dentro das organizações; uma ênfase nos processos que caracterizam a Aprendizagem Organizacional. O segundo, com uma orientação à ação e à aplicação de métodos e ferramentas que auxiliem na identificação, promoção e avaliação da qualidade dos processos de aprendizagem nas organizações, enfatiza o desenvolvimento de modelos prescritivos para uma Organização que Aprende (EASTERBY SMITH; ARAUJO, 1999; TSANG, 1997).

Analisando o estado da arte, Easterby-Smith; Araujo (1999) distinguem nesta literatura duas perspectivas: a aprendizagem como um processo técnico e como um processo social. A perspectiva técnica enfatiza a eficácia do processamento, interpretação e resposta a informação dentro e fora da organização. Nesta perspectiva assume-se a aprendizagem como um processo de acumulação ou estoque de conhecimentos gerados a partir do processamento de informações. Um exemplo pode ser encontrado em Huber (1996), ao definir que:

uma organização aprende através da aquisição de conhecimentos reconhecidamente úteis para ela, a qual depende da aquisição, distribuição, interpretação e armazenamento de informações” (HUBER, 1996, p.126).

Assim, supõe-se que a capacidade de aprendizagem da organização pode ser incrementada através de uma maior eficácia do processamento de informações. Huber (1996), entretanto, não faz uma distinção clara entre informação e conhecimento, premissa que é criticada por Nonaka; Takeuchi (1997), ao afirmarem que a informação é um meio ou material necessário para construir o conhecimento, mas não constitui o conhecimento por si. O conhecimento na visão de Nonaka; Takeuchi (1997) é construído a partir da percepção e interpretação do indivíduo e por isto está imbuído de significados e sentidos.

Neste sentido, a perspectiva social acrescenta à perspectiva técnica a idéia de que a informação em si não constitui conhecimento capaz de transformar a organização. Esta

depende da interpretação e dos significados atribuídos pelos indivíduos a suas experiências no trabalho e às suas interações com outros indivíduos (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 1999).

Na perspectiva social considera-se a aprendizagem como um processo de construção de significados resultante da interação do indivíduo com o mundo real. Segundo Vigostki (OLIVEIRA, 1997), ao longo de suas experiências de interação com o mundo real, o indivíduo vai internalizando os significados culturalmente atribuídos pelos outros indivíduos às diferentes situações, eventos e objetos do mundo real. A partir desta estrutura de significados internalizados, o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Essa perspectiva enfatiza o uso de práticas que favorecem aos indivíduos e aos grupos a construção e o compartilhamento de significados a partir de suas próprias experiências e da interação com outros indivíduos e grupos. Utilizando-se das idéias de Lave; Wenger (1997), Elkjaer (1999) sugere que a aprendizagem nas organizações deve ser entendida como um processo situado na prática social. Para essa autora, a aprendizagem organizacional ocorre a partir da legítima participação, do engajamento dos indivíduos nas decisões e ações da prática organizacional. Em síntese, defende-se nesta perspectiva a remoção das barreiras a aprendizagem coletiva e a criação de um clima que favoreça a confiança e o diálogo aberto (SENGE, 1990; ARGYRIS, 1994).

Pode-se sintetizar que, em favor do desenvolvimento de uma capacidade de aprendizagem nas organizações, a literatura aponta a necessidade de estratégias, estruturas e processos organizacionais que favoreçam um aprimoramento técnico e tecnológico, principalmente no que concerne o processamento da informação, o desenvolvimento das capacidades ou competências dos indivíduos e ainda, o gerenciamento das interações sociais entre as pessoas dentro da organização e com clientes, fornecedores e outros intervenientes do processo organizacional em direção a um clima de maior cooperação e participação.

Diante da necessidade de uma maior capacidade de aprendizagem das organizações, o papel do gerente não pode ser mais concebido como o de comando e controle, nem como aquele que centraliza a tomada de decisão. O gerente passa a ser um importante agente na criação do conhecimento organizacional. Para tanto deve agir também como um líder que busca, na concepção mais moderna da liderança, administrar o sentido, mobilizar o conhecimento e as capacidades individuais e criar um ambiente adequado para a cooperação e exercício do potencial de cada um.

No presente trabalho, considera-se que a ação gerencial ocorre dentro de um contexto no qual as situações apresentam uma **complexidade técnica e social**, ou seja,

requerem soluções e ações que envolvem lidar com a complexa inter-relação entre aspectos técnicos, humanos e sociais presentes nas situações de trabalho do mundo real. Dessa forma, a formação e o desenvolvimento gerencial devem preparar o gerente para lidar de maneira eficaz com essas situações, levando à construção da competência gerencial.

2.5. Formação e desenvolvimento gerencial na Construção

Aqueles que exercem o papel de gerentes da Construção em geral são formados nos Cursos de Engenharia Civil. Observa-se no discurso sobre a formação dos profissionais da engenharia um crescente debate sobre as deficiências e as necessidades de reformulação do processo de formação e desenvolvimento dos engenheiros, considerando as exigências do mercado de trabalho (LOPES, 2002; von LINSINGEN *et al.*, 1999).

Essas exigências derivam de uma crescente complexidade do trabalho do engenheiro civil, resultante das inovações tecnológicas e gerenciais que vêm sendo introduzidas no setor, gerando uma maior velocidade e complexidade do processo de construção e o conseqüente envolvimento de um maior número de profissionais e especialistas.

Em função dessas mudanças, vários trabalhos procuram apontar o perfil do chamado **engenheiro do futuro** e traçar os desafios que se impõe às instituições responsáveis pela formação e desenvolvimento desses profissionais. Além de uma sólida base de conhecimentos científicos básicos (matemática e física) e tecnológicos, a lista de atributos desse novo profissional enumera capacidades como liderança, empreendedorismo, trabalho em equipe, gestão da produção e de custos, comunicação, resolução de problemas, negociação, entendimento de questões jurídicas e capacidade de lidar com clientes (LEAL, 2002; SALUM, 1999)

Entre os atributos do futuro profissional de engenharia civil muitos estão relacionados, especificamente, a sua atuação como gerente da Construção, enfatizando seu papel na tomada de decisão e resolução de problemas, bem como sua atuação na coordenação dos diversos intervenientes do processo de produção das edificações (clientes, trabalhadores, fornecedores, projetistas, diretores, entre outros).

Muito se tem criticado a atual formação do engenheiro civil, tendo em vista as suas deficiências para desenvolver as capacidades mencionadas acima. Entre as críticas, aponta-se a grande importância dada aos aspectos técnicos, em contraposição à pouca ênfase dada à formação em áreas humanas e sociais e ao desenvolvimento de capacidades de relacionamento interpessoal, como liderança, trabalho em equipe,

comunicação, negociação, entre outras (MAINES, 2001), necessárias à formação do gerente da Construção.

A formação eminentemente tecnicista do engenheiro (DIJKSTRA *et al.*, 2000) fundamenta-se nos princípios do modelo de Racionalidade Técnica, citado por Schön (1997). Segundo esse último autor, prevaleceu no início do século XX a idéia de que a ação eficaz decorreria da aplicação de técnicas e teorias cientificamente válidas na resolução de problemas da atividade profissional. Esse conhecimento seria adquirido através da formação profissional nas instituições de ensino superior ou escolas técnicas. Entretanto, a complexidade e a incerteza das situações que se apresentam ao profissional tem mostrado a inadequação do Modelo da Racionalidade Técnica para lidar com as situações do mundo real. Antes da aplicação de técnicas para a resolução de problemas, afirma Schön (1991), a atividade profissional demanda o desenvolvimento de uma capacidade de identificação e reconhecimento do problema em meio a situações complexas, incertas e nebulosas (situações problemáticas).

Outras críticas ao processo de formação e desenvolvimento dos engenheiros, futuros gerentes da Construção, mencionam a fragmentação dos conteúdos ministrados e a resistência em se abandonar as abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem, que não favorecem o desenvolvimento de uma visão sistêmica das situações problemáticas da atividade profissional e de habilidades e competências para resolução de problemas (LOPES, 2002).

Prevalecem no ensino de engenharia as abordagens tradicionais de ensino, focadas na transmissão de conhecimentos de forma descontextualizada da atividade profissional. Dijkstra *et al.* (2002) descrevem as práticas do ensino de engenharia:

o ensino é repetitivo e mecânico [...] (prevalecendo) distanciamento e dicotomização da teoria e da prática, bem como a não contextualização dos temas tratados com a realidade (DIJKSTRA *et al.*, 2002).

Conclui-se, portanto, que o processo de formação de gerentes da Construção é bastante deficiente nos cursos de graduação, considerando uma perspectiva de desenvolvimento de competências gerenciais. As competências relacionadas à ação gerencial são desenvolvidas ao longo da experiência profissional e através do esforço do próprio indivíduo. É comum os engenheiros recém-formados, ou aqueles realizando estágios curriculares ouvirem de profissionais mais experientes: “esqueça tudo que você aprendeu na faculdade, a gente aprende a ser engenheiro na prática”. Observações dessa natureza demonstram o distanciamento entre o processo de formação e as competências exigidas para a ação profissional eficaz.

Também no período após a conclusão do curso de graduação observa-se uma deficiência no processo de treinamento e desenvolvimento dos profissionais para a sua atuação como gerentes. Inicialmente, pode-se apontar o baixo investimento das empresas do setor no desenvolvimento de recursos humanos. Dados levantados pelo projeto SISIND (SISTEMA DE INDICADORES..., 2003) identificaram um investimento inferior a uma hora de treinamento por trabalhador a cada mês em empresas do setor da Construção.

Analisando o desenvolvimento da carreira profissional do gerente da Construção, pode-se afirmar que o desenvolvimento de sua competência advém, essencialmente, de sua aprendizagem através da experiência, num processo informal e caracterizado pela aquisição de capacidades e conhecimentos tácitos. Dessa forma, a experiência é um fator de grande valor para o profissional da Construção, inclusive para aqueles que estão iniciando suas carreiras, na medida que valorizam e buscam aprender observando comportamentos e posturas profissionais e buscando reproduzi-los.

Talvez por isto, os gerentes da Construção, de uma maneira geral, tendem a assumir um comportamento conservador em relação a inovações, principalmente, inovações gerenciais. Relacionando o processo de desenvolvimento gerencial na Construção à teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER; 1991), pode-se assumir que o conhecimento e as capacidades gerenciais estão impregnados dos significados culturalmente atribuídos pela comunidade de profissionais com quais o gerente aprende a sua função. Em um ambiente caracterizado por uma cultura conservadora, cuja velocidade de inovação é lenta, deve-se esperar uma valorização da experiência passada e, conseqüentemente, uma grande resistência ao questionamento e à introdução de novas formas de pensar e agir.

Entretanto, conforme afirma Revans (1998), o conhecimento generalizado a partir das experiências do passado não é suficiente para garantir a capacidade do indivíduo em lidar com as situações do presente e do futuro. Talvez por estarem reconhecendo essa questão em sua prática, muitos gerentes da Construção têm investido mais no seu aperfeiçoamento profissional. Embora não existam dados que possam comprovar tal afirmação, percebe-se no setor uma maior busca por parte desses profissionais de cursos de aperfeiçoamento, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos que complementem sua formação básica e lhes possibilitem desenvolver capacidades para lidar de maneira mais eficaz com a complexidade das situações de trabalho.

As universidades do país, através de cursos de extensão e pós-graduação e algumas instituições de pesquisa e desenvolvimento²⁰ têm procurado suprir essa demanda através de uma opção cada vez maior de cursos de especialização, cursos de média e curta duração, bem como os mestrados profissionalizantes. Observa-se, entretanto, que a maior parte destes treinamentos tem uma forte ênfase tecnicista, concentrando-se na introdução e aplicação de novos métodos, sistemas e tecnologias. Os cursos focados no desenvolvimento de capacidades gerenciais (humanas e sociais) compreendem uma oferta evidentemente menor, como pode ser observado nos programas existentes em algumas instituições.

Há uma exigência das empresas do setor por profissionais mais preparados para lidar com os problemas da atividade profissional (LEAL, 2002). A educação continuada tem sido apontada como um importante fator para o desenvolvimento da competência profissional (SALUM, 1999; LEAL, 2002; ASEE, 1994). Embora a maior oferta e diversidade de cursos oferecidos aos profissionais do setor, argumenta-se que abordagens tradicionais ensino-aprendizagem utilizadas freqüentemente na formação desses cursos não são suficientes para desenvolver a capacidade de ação eficaz em um contexto de complexidade técnica e social, como o que caracteriza a atividade profissional do gerente da Construção.

Neste capítulo buscou-se caracterizar a complexidade técnica e social do contexto de ação do gerente da Construção, considerando os desafios contemporâneos da gestão organizacional. Em vista deste contexto, destaca-se a deficiência na formação e desenvolvimento do gerente da Construção, cuja ênfase recai, quase exclusivamente, sobre os aspectos técnicos, negligenciando a capacitação humana e social do gerente para lidar com o contexto profissional. Enfatiza-se também que mesmo que estas deficiências sejam reconhecidas no discurso, a prática da formação e do desenvolvimento do gerente da Construção ainda encontra-se distante, tanto em relação ao seu conteúdo quanto as suas abordagens de ensino-aprendizagem, de uma perspectiva de desenvolvimento de competências gerenciais para o contexto delineado.

²⁰ Instituições que oferecem cursos aos profissionais da Engenharia Civil, segundo a Revista *Téchne*, Set/2002, Fundação Vanzolini, IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas), PECE/ Poli-USP, NORIE/UFRGS, NGI/CTE (Núcleo de Gestão Integrada/ Centro de Tecnologia em Edificações)

3. Aprendizagem e Competência Gerencial

Este capítulo procura construir uma base para a compreensão do conceito de competência gerencial, utilizando teorias de aprendizagem. Considera-se que o uso da noção de competência na literatura sobre educação e desenvolvimento gerencial reflete um reconhecimento de que é preciso trabalhar de maneira mais eficaz a relação entre conhecimento, ação e desempenho. Entretanto, esta relação é um fenômeno complexo e ainda pouco compreendido que vem sendo estudado por diferentes correntes teóricas do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

3.1. Construção do conhecimento

Muitas contribuições sobre a construção do conhecimento surgiram de estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano. Esses estudos tiveram como principal objeto de pesquisa a criança, sendo esta a fase na qual os processos de desenvolvimento podem ser melhor observados por estarem em formação. No desenvolvimento humano, a aprendizagem desempenha um papel crucial. Enquanto nos primeiros anos de vida o desenvolvimento está condicionado ao processo natural de maturação biológica, à medida que se avança no processo evolutivo (da infância à idade adulta), a aprendizagem torna-se mais relevante (PALACIOS *et al.*, 1995).

As primeiras concepções filosóficas sobre o desenvolvimento psicológico humano consideravam que as capacidades básicas do indivíduo eram inatas, ou seja, encontravam-se praticamente prontas ou determinadas no nascimento da criança. O desenvolvimento humano se daria conforme a maturação biológica do indivíduo. Outras concepções consideravam a mente humana no nascimento como uma *tabula rasa* (ou um quadro em branco), desenvolvendo-se através das experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Segundo Palacios (1995a), existem atualmente diferentes enfoques e perspectivas sobre o assunto que buscam uma visão mais holista do desenvolvimento humano. Reconhece-se hoje que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado tanto à maturação biológica (ou fisiológica) quanto à interação do indivíduo com seu meio sociocultural e às experiências (aprendizagem) particulares vivenciadas por cada indivíduo.

As contribuições de Piaget e Vigotski são especialmente citadas na literatura. Os estudos de Piaget, segundo Luque; Palacios (1995) centraram-se no desenvolvimento intelectual ou cognitivo. De acordo com Piaget (PIAGET, 1956 e 1976), o conhecimento está organizado segundo esquemas ou estruturas mentais. Sua evolução se faz por adaptações às mudanças ambientais através de sucessivos processos de **assimilação** e **acomodação** que visam a **equilibração**. A assimilação permite o reconhecimento e a compreensão de uma experiência ou informação nova, incorporando-as aos esquemas de conhecimento existentes. Algumas experiências, entretanto, para serem assimiladas, irão requerer mudanças e ajustes nos esquemas existentes ou aquisição de novos esquemas. É através do processo de acomodação que essas experiências e informações poderão ser assimiladas.

A equilibração é alcançada quando as acomodações prévias permitem a assimilação da experiência sem necessidade de mudanças nas estruturas de conhecimento existentes. Este estado de equilíbrio interno, no entanto, é transitório, uma vez que o desenvolvimento intelectual requer o desequilíbrio das estruturas existentes. Esta perda de equilíbrio ativa os processos de acomodação que tendem à reestruturação do conhecimento. Assim, o desenvolvimento intelectual é um processo contínuo de mudanças que levam os indivíduos de estruturas intelectuais simples a estruturas cada vez mais complexas.

Segundo Piaget (PALACIOS, 1995a; PIAGET, 1983), o desenvolvimento intelectual se processa em estágios evolutivos: inteligência sensório-motora; pensamento pré-operatório; pensamento operatório concreto e pensamento formal. Estes estágios constituem uma linha natural de desenvolvimento comum a todos os seres humanos, porém não são resultados exclusivos da maturação biológica, mas determinados por processos de equilibração, no quais o indivíduo é um sujeito ativo na construção do conhecimento (SCHÄFFER, 1998).

Vigotski, um psicólogo russo contemporâneo de Piaget, cuja obra só veio a ser conhecida no ocidente nos anos 60, com a publicação de seu livro *Pensamento e Linguagem* nos Estados Unidos, também estudou o processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre, sobretudo, pela interação do indivíduo em seu contexto cultural e social (OLIVEIRA, 1997; VIGOSTSKI, 1998 e 2000).

Vigotski dedicou-se ao estudo das chamadas funções psicológicas ou processos mentais superiores que envolvem o controle consciente e intencional da ação. Um conceito central para a compreensão da teoria do desenvolvimento de Vigotski é o conceito de **mediação**; processo que regula as relações do indivíduo com o mundo e

com os outros indivíduos. Para Vigotski, as funções psicológicas se desenvolvem através do processo de mediação, sendo os principais elementos deste processo, os instrumentos e os signos (REGO, 1995; VIGOTSKI, 2000).

O instrumento é um objeto interposto entre o homem e sua ação, como as ferramentas, por exemplo. Os signos, denominados por Vigotski de instrumentos psicológicos, são representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, as palavras são signos que representam objetos, eventos, idéias do mundo real. Ao longo da história do desenvolvimento humano e através das relações sociais entre membros de um grupo, os significados atribuídos aos signos foram sendo compartilhados e organizados em sistemas simbólicos. A linguagem, por exemplo, funciona como um elemento mediador que permite a comunicação e o aprimoramento da interação entre os indivíduos.

As funções psicológicas do indivíduo são desenvolvidas pela interação com os outros indivíduos e com as práticas sociais através do processo de **internalização**. Ao longo de suas experiências de interação com o mundo real, o indivíduo vai internalizando os significados culturalmente atribuídos pelos outros indivíduos às diferentes situações, eventos e objetos do mundo real. A internalização, no entanto, não constitui uma absorção passiva, mas um processo de interpretação das experiências interpessoais (externas) e, de construção e organização de significados intrapessoais (internos) (OLIVEIRA, 1997; VIGOTSKI, 2000). Neste processo são desenvolvidos os instrumentos psicológicos ou representações mentais que passarão a mediar a interação autônoma do indivíduo com as situações do mundo real e com outros indivíduos ao seu redor.

Alvarez; Del Río (1995) afirmam que o processo de mediação evolui de uma mediação instrumental para uma mediação social. Na infância a interação do indivíduo com o mundo real é realizada com a colaboração de adultos e de instrumentos externos - mediação instrumental. À medida que as funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo (internalização), a mediação passa a ser realizada de forma autônoma pelas representações mentais do próprio indivíduo - mediação social.

Pode-se concluir que a construção do conhecimento, na proposta de Vigotski, se realiza através do processo de internalização, inicialmente mediado pelos outros indivíduos do grupo social e posteriormente através das estruturas internalizadas do conhecimento. Uma vez internalizado o conhecimento, o indivíduo está capacitado para a ação independente e autônoma no mundo real.

Vigotski sustenta a existência de uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski a aprendizagem “é um aspecto necessário e universal

do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOSTKI, 2000, p.118). Existe um processo de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação biológica, mas é a aprendizagem que promove o desenvolvimento das estruturas psicológicas humanas. Assim, Vigotski estabelece uma interdependência entre a aprendizagem e a relação do indivíduo com o ambiente sócio cultural em que vive, principalmente, com os outros indivíduos.

Neste sentido, Vigotski introduz o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** como a distância que separa os níveis de desenvolvimento real e potencial. O desenvolvimento real caracteriza as capacidades (ou conhecimento) já alcançadas e consolidadas, aquelas que o indivíduo pode realizar de forma independente e autônoma (VIGOTSKI, 2000). O desenvolvimento potencial é aquele que o indivíduo é capaz de alcançar, tendo como base capacidades já desenvolvidas, mas com a colaboração e assistência de indivíduos mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio em constante transformação, motivada tanto pela convivência com indivíduos mais experientes, quanto pelos estímulos fornecidos pelo ambiente (através da educação formal ou da experiência).

Existe um grande debate sobre a relação entre as idéias de Piaget e Vigotski. Para Cole; Wertsch (1999) a principal diferença entre as teorias está no conceito de mediação. Enquanto na visão de Piaget os indivíduos constroem o conhecimento através de suas ações sobre o mundo (situa a construção do conhecimento no indivíduo), para Vigotski o conhecimento é uma construção socialmente mediada (situa a construção do conhecimento na interação homem-mundo). Ambos os autores consideram a relação entre indivíduo e o ambiente social, porém na visão de Vigotski essas relações assumem um papel crucial, sugerindo-se inclusive que o desenvolvimento intelectual do indivíduo é impossível sem esta interação.

Estas duas teorias são por vezes consideradas antagônicas e outras vezes complementares (COLE; WERSTCH, 1999). Não se busca neste trabalho uma análise profunda e, muito menos, comparativa entre as duas teorias. Interessa saber que o processo de desenvolvimento e aprendizagem, da infância à idade adulta, é responsável pela construção do conhecimento ou, de uma maneira mais geral, das estruturas cognitivas e psicológicas (intrapessoais) do indivíduo e têm grande influência na ação e na aprendizagem do indivíduo adulto. Interessa igualmente neste trabalho compreender que o desenvolvimento do conhecimento seja através dos processos de assimilação e acomodação, seja através da internalização socialmente mediada, é um resultado

integrado da maturação biológica, da interação com o ambiente social e cultural e das experiências vividas por cada indivíduo.

Cabe enfatizar que a educação formal e demais experiências de aprendizagem, assim como a família e os grupos sociais com os quais o indivíduo interage ao longo de sua vida, têm um papel fundamental nesse processo, fornecendo os estímulos e o conteúdo para o desenvolvimento e organização do conhecimento.

Na idade adulta, as estruturas cognitivas e psicológicas assim formadas serão os mediadores da percepção, dos significados atribuídos às situações, das decisões e ações do indivíduo. Poderão também constituir barreiras à assimilação de novas experiências e informações e às mudanças nos comportamentos e formas de agir.

3.2. Relação conhecimento e ação.

Pode-se dizer que conhecimento e ação sempre foram relacionados nas teorias sobre aprendizagem. Porém, a natureza desta relação sempre foi objeto de discussões e de novas proposições. A fim de explorar as diferentes visões sobre essa relação, optou-se por apresentar três correntes teóricas sobre aprendizagem: **behaviorismo**, **cognitivismo** e **construtivismo**, destacando em cada uma o entendimento de como ocorre a aprendizagem, enfatizando a relação entre conhecimento e ação.

3.2.1. Behaviorismo: ação condicionada pelos estímulos do ambiente

Entre os anos de 1920 e 1960, aproximadamente, o termo aprendizagem fazia referência exclusiva a uma mudança de conduta (ou de comportamento) observável ou, em outras palavras, nas formas de agir. Esta linha de pensamento é conhecida por condutismo ou *behaviorismo*. O princípio básico do *behaviorismo* é que o comportamento pode ser controlado por suas conseqüências: se a conseqüência é boa, o indivíduo tende a repetir o comportamento; se ruim, tende a evitá-lo. Os behavioristas dedicaram-se ao estudo da relação entre os comportamentos e o meio no qual ocorria, ou seja, as associações entre estímulos (do meio) e respostas (comportamentos observáveis).

Dessa forma, a aprendizagem, sob uma visão behaviorista, é entendida como uma mudança relativamente permanente de comportamento resultante da experiência (ação) e implica a adaptação passiva do indivíduo às mudanças no ambiente através de processos de associação e condicionamento. Para os behavioristas existe uma associação direta entre estímulos do ambiente e comportamentos: a ação é uma resposta condicionada ao estímulo (SIERRA; CARRETERO, 1995; BOCK *et al.*, 1991; MOREIRA, 1996)

3.2.2. Cognitivismo: ação como *output* do processamento da informação

A partir dos anos 60, o pensamento dominante sobre aprendizagem passou a ser influenciado pelas correntes teóricas do Cognitivismo. O Cognitivismo surgiu como uma reação ao Behaviorismo, uma vez que muitos teóricos discordavam que o estudo do comportamento humano estivesse restrito às análises associativas entre estímulos e respostas. Duas das principais críticas ao enfoque behaviorista, conforme apresenta Moreira (1996), foram considerar o indivíduo como um ser passivo aos estímulos externos, incapaz de governar suas próprias opções e, também, ignorar os mecanismos internos da mente, considerando-a como uma “caixa-preta”.

O Cognitivismo tem como seu principal objeto de estudo a cognição²¹, ou seja, os processos mentais através dos quais o indivíduo atribui significados à realidade, adquire e organiza o conhecimento. Predominantemente, os estudos sobre a cognição comparam a mente humana a um computador, vêem o conhecimento como algo que pode ser adquirido e armazenado na mente através de estruturas organizadas (esquemas, por exemplo) e focam os processos que permitem a compreensão, a transformação, o armazenamento e o uso do conhecimento, como a atenção, a percepção, a memória, bem como, os mecanismos do raciocínio, da resolução de problemas e da tomada de decisão (MOREIRA, 1996; SIERRA; CARRETERO, 1995; EYSENCK, 1994).

Para os cognitivistas a ação é mediada pela cognição e pode ser comparada ao resultado do processamento das informações identificadas no ambiente e relacionadas ao problema ou situação. A natureza desse processamento ainda é um campo fértil de estudo das ciências cognitivas, especialmente, nas investigações sobre o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisão (CHI; GLAZER, 1992; EYSENCK, 1994). Simplificadamente, sob uma ótica cognitivista, a ação do indivíduo inicia-se através da representação do problema ou situação, consistindo esse processo na interpretação ou compreensão do problema. Em seguida, ocorre o processo de busca de soluções. Nesse momento, com base na representação do problema e, utilizando-se do conhecimento armazenado na memória, o indivíduo busca possíveis alternativas para solução do problema ou situação, utilizando-se de diferentes estratégias de raciocínio (CHI; GLAZER, 1992). A etapa final deste processamento consiste na escolha ou decisão entre as alternativas possíveis daquela que atingirá os objetivos esperados.

Dentro das teorias cognitivas sobre o processo de tomada de decisão destacam-se os estudos de Simon (1997) e March (1994) discutido no capítulo anterior, sobre a limitada

²¹ Também é referido na literatura como processos ou estruturas cognitivas, mecanismos de raciocínio, estruturas mentais, estruturas de conhecimento e formas de pensar (EDEN; SPENDER, 1998)

capacidade cognitiva (atenção, percepção, memória) do indivíduo para armazenar e processar informações.

Dentro dessa perspectiva, considera-se que, diante de sua limitada capacidade cognitiva, os indivíduos constroem representações da realidade baseadas em esquemas, roteiros ou modelos mentais. Os esquemas ou modelos são representações mentais utilizadas pelo indivíduo para interpretar novos fatos, experiências e informações. No entanto, quando esta estrutura não consegue assimilar e compreender uma nova situação ou problema, ela tende a preencher as lacunas existentes com inferências ou abstrações feitas com base no conhecimento armazenado e nas experiências anteriores.

Da mesma forma, a percepção do problema ou situação é influenciada pelo conhecimento e experiências anteriores. Conforme Palacios (1995b), a percepção serve para colocar o indivíduo em contato com a realidade através do sistema sensorial, mas também atua no processo de dar significados à realidade. Então, a percepção trabalha simultaneamente em dois sentidos, um a partir dos estímulos externos sinalizados pelos órgãos dos sentidos (processamento impelido pelo estímulo), o outro, a partir do conhecimento armazenado e das experiências passadas, relevantes à situação atual (processamento impelido pela concepção). Aquilo que é percebido é um produto do processamento interativo das informações provenientes de ambos os sentidos (PALACIOS, 1995b). Assim, o indivíduo constrói sua própria interpretação da realidade percebida.

Os indivíduos também utilizam heurísticas, que são regras simplificadas para fazer inferências e resolver certos tipos de problemas na busca de alternativas de ação. Estas heurísticas são desenvolvidas através da experiência do indivíduo na resolução de problemas similares, como comprovam estudos realizados sobre as estratégias utilizadas por novatos e especialistas no jogo de xadrez (STERNBERG, 2000).

Kahneman *et al.* (1982) também observaram que as pessoas utilizam-se de um conjunto de princípios ou regras heurísticas para simplificar a análise de probabilidades e poder avaliar as conseqüências e julgar as alternativas de decisão a tomar. Os autores consideram que estas heurísticas são úteis, mas muitas vezes levam a erros sistemáticos.

Tais observações têm levado um grupo de pesquisadores (ver, por exemplo, livro editado por SPENDER, 1998) a considerar o modelo racional como inadequado para se compreender a relação entre cognição-decisão-ação. Esses pesquisadores consideram que o indivíduo constrói modelos pessoais e os utiliza para a tomada de decisão. Neste aspecto, as questões de significados atribuídos à experiência e ao conhecimento

anterior tornam-se importantes para compreender a ação humana. Estas questões vêm sendo exploradas pela corrente teórica do Construtivismo.

3.2.3. Construtivismo: ação como ato de significação²²

Para os construtivistas a aprendizagem é uma construção interna do indivíduo a partir da interpretação da nova informação com base no conhecimento e na experiência anterior. O conhecimento deixa de ser considerado como algo que vai sendo simplesmente acumulado na memória e passa a ser considerado uma construção individual. Assim, o conhecimento não pode simplesmente ser transferido de um indivíduo ao outro, cada indivíduo percebe e interpreta a informação e experiências vividas conforme as estruturas de conhecimento existentes - ele é o construtor do seu conhecimento e também da sua realidade (MOREIRA, 1996; ZAKARI, 1998; BECKER, 2001).

O construtivismo não é um método de aprendizagem, mas uma postura que influencia diferentes disciplinas e áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a filosofia e a epistemologia. Assim, surgem diferentes visões sobre o construtivismo, das quais duas serão destacadas (ZAKARI, 1998). A primeira visão considera o conhecimento como uma construção interna do indivíduo através de seus processos cognitivos, sendo o conhecimento armazenado e as experiências anteriores essenciais para a construção do novo conhecimento (construtivismo individual ou cognitivista). A teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio é um exemplo desta visão.

Na segunda visão, a construção do conhecimento é também um fenômeno social (construtivismo social). A teoria de Vigotski é considerada precursora desta visão. Nesta linha, propõe-se que a construção do conhecimento está integrada ao contexto sociocultural no qual a aprendizagem ocorre. As situações e o contexto são tão importante quanto o conteúdo da aprendizagem, pois o contexto sociocultural influencia o significado atribuído ao conhecimento pelo indivíduo. Na visão dos sócio-construtivistas o conhecimento não é uma entidade abstrata, auto-suficiente, independente das situações nas quais é aprendido e usado; estas são co-produtoras do conhecimento. (ELKJAER, 1999; BROWN; DUGUID, 1996; BROWN *et al.*, 1989).

Entre os autores nesta linha, Lave; Wenger (1997) são citados com frequência por sua teoria da aprendizagem situada (*situated learning*). A teoria da aprendizagem situada e o

²² Esta expressão foi utilizada por Jerome Bruner em seu livro de mesmo título para enfatizar “a natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana” (BRUNER, 1997, xi)

conceito de *legitimate peripheral participation*²³ foram desenvolvidos através de estudos com aprendizes de ofícios (alfaiates, parteiras, açougueiros e outros) em diversas comunidades. Estes autores investigaram como os aprendizes se tornavam especialistas sem passarem por nenhuma atividade de ensino formal, mas através de sua legítima participação, ou engajamento, nas atividades de uma comunidade-de-prática.

Sob esta perspectiva, a aprendizagem está integrada de modo inseparável da prática social. O conhecimento está situado nas práticas, na linguagem e na cultura de um grupo social e, portanto, a aprendizagem ocorre através de um processo de aculturação. (FOX, 1997; LAVE; WENGER, 1997; ELKJAER, 1999; BROWN; DUGUID, 1996).

Na visão construtivista, conhecimento e ação estão integrados e são inseparáveis. O conhecimento se constrói através da ação: da interação do indivíduo com o grupo social, da observação da ação de outros indivíduos mais capazes, da comunicação, da manipulação dos instrumentos desta realidade. A ação deixa de ser exclusivamente o resultado de um processamento de informações e passa a ser vista como o resultado de um complexo processo de interação com o mundo real e que busca dar sentido à realidade percebida. Nessa visão, o conhecimento anterior e os significados atribuídos às experiências anteriores passam a ser fundamentais para a ação do indivíduo no mundo real.

Nenhuma destas correntes teóricas pode ser rejeitada ou considerada a mais adequada. Elas parecem representar uma evolução contínua do conhecimento científico sobre a questão da aprendizagem e da construção do conhecimento, uma teoria não suplanta a anterior, mas acrescenta-lhe algo que a torna mais rica. Por outro lado, suas diferentes concepções funcionam como princípios que guiam, questionam e transformam as práticas da educação, da formação profissional, do treinamento e do desenvolvimento de recursos humanos ao longo do tempo. Sob essas diferentes perspectivas, analisa-se no item seguinte o conceito de competência.

3.3. Competência gerencial

No fim da Idade Média, o termo competência pertencia, essencialmente, à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar em relação a determinado assunto e mais tarde, passou a ser utilizado de forma mais

²³ Legítima participação periférica: a aprendizagem se dá através do engajamento do indivíduo na ação da periferia (através de atividades mais simples) para o centro (atividade mais complexa, especializada).

genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Ropé; Tanguy (1997), observam que, na atualidade, o termo competência vem sendo utilizado com diferentes sentidos nos campos da educação e do trabalho (ou organizacional). Le Boterf (1995²⁴ *apud* RUAS, 1999) refere-se à competência como um conceito em construção. Os conceitos são termos que adquirem regularidade de significados em uma determinada comunidade ou grupo (NOVAK; GOWIN, 1984). A importância da construção de um conceito é facilitar a comunicação de novas idéias, de forma que as palavras sejam veículos de uma verdadeira transformação. Nesse sentido, o conceito de competência assume novos significados e veicula novas idéias tanto no campo da educação, quanto no estudo da formação, treinamento e desenvolvimento de pessoas no campo do trabalho.

No campo do trabalho (ou organizacional), a noção de competência ganha importância no decorrer dos anos 80, em substituição à noção de qualificação, predominante na década anterior (Le BOTERF, 2003). Nesse campo, a importância deriva do reconhecimento do capital humano²⁵ como um importante recurso para a competitividade organizacional em contextos de incerteza e complexidade, conforme discutido no capítulo anterior. Por um determinado período considerava-se que a qualificação do indivíduo, medida através dos saberes formais (conhecimentos e habilidades) adquiridos pelo indivíduo em seu processo de formação profissional (identificados por diplomas e pela experiência profissional comprovada), seriam suficientes para garantir sua ação eficaz. A substituição pelo termo competência traz consigo a idéia de que a ação competente não se limita ao saber formal, mas depende, igualmente, da mobilização de saberes informais e outros atributos do indivíduo – auto-estima, gerenciamento das emoções, qualidades pessoais, estilos e traços de personalidade do indivíduo passam a ser considerados fatores importantes para uma ação competente. Esta idéia tem implicações diretas nas abordagens e métodos utilizados no treinamento e desenvolvimento de recursos humanos e sua relação com o desempenho organizacional.

No campo da educação, esta idéia não é de todo diferente. O termo vem sendo utilizado em substituição às noções de conhecimentos ou saberes prevaletentes nos currículos escolares (ROPÉ; TANGUY, 1997). Questiona-se nessa esfera, o papel e as práticas escolares tradicionalmente centradas no conteúdo e na transmissão de conhecimentos, em contraposição a uma escola centrada na formação de indivíduos capazes de

²⁴ Le Boterf. **De la competence**. Paris: Les Edition d'Organisation, 1995

²⁵ Capital Humano: conhecimentos, habilidades e outros atributos dos indivíduos relevantes a uma atividade econômica (OECD, 1998)

mobilizar o que aprendem em situações reais de vida na sociedade moderna (PERRENOUD, 1999).

Ropé; Tanguy (1997) questionam se o crescente uso do termo competência reflete uma mudança real de práticas e princípios da educação e do trabalho ou é simplesmente um modismo. Considera-se que o termo competência, embora utilizado de forma imprecisa e contraditória, muitas vezes vaga, traz consigo uma idéia que busca romper a dicotomia conhecimento-ação. É o reflexo de uma mudança de paradigma que se impõe à educação, à formação e ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a imprecisão conceitual com que o termo vem sendo utilizado na literatura é justificável, uma vez que tenta traduzir um fenômeno complexo e ainda pouco compreendido como a relação entre conhecimento, ação e desempenho.

A fim de contribuir para o entendimento desta questão, as definições propostas por alguns autores sobre o conceito de competência foram analisadas tomando por base a relação entre conhecimento e ação proposta pelas três correntes da teoria da aprendizagem, apresentadas anteriormente. Procurou-se destacar as implicações destas definições para o processo de desenvolvimento da competência gerencial.

Neste trabalho, faz-se uma distinção entre o termo competência, utilizado exclusivamente no singular, e o termo competências, utilizado preferencialmente no plural. O uso do termo no singular está associado à noção de desempenho, de resultados, de eficácia da ação: a competência do indivíduo dada por sua capacidade de agir eficazmente. A distinção em relação ao significado atribuído ao termo no plural será introduzida adiante.

a) **Uma visão focada nos comportamentos:** autores como Woodruffe (1992) definem que:

cada competência é composta por um conjunto de comportamentos padrão. Estes seriam os comportamentos das pessoas de melhor desempenho [...] A competência é uma dimensão observável do comportamento que permite à pessoa desempenhar competentemente (WOODRUFFE, 1992, p. 17).

Esta definição pressupõe a existência de determinados comportamentos mais eficazes que outros e que podem ser treinados, ou seja, as pessoas podem agir de forma competente se souberem quais as ações mais eficazes devem tomar em determinadas situações e se forem treinadas a desempenhá-las.

Esta visão pode ser associada a princípios *behaviorista*, uma vez que centra o desenvolvimento da competência na identificação de comportamentos eficazes e em seu treinamento, baseado na associação e no condicionamento: dadas determinadas

características da situação, tais comportamentos são mais eficazes ou produzem melhores resultados.

b) Uma visão focada nos recursos do indivíduo:

um *cluster* de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas, que afetam a grande parte do trabalho de alguém, que está correlacionada com o desempenho no trabalho, que pode ser medida em relação a padrões preestabelecidos; e pode ser melhorado através de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996, p. 50).

é uma característica intrínseca de um indivíduo (pode ser uma motivação, um traço de personalidade, uma habilidade, um aspecto da auto-imagem, um papel social, ou um conjunto de conhecimentos) que resulta em um desempenho eficaz ou superior em um trabalho (BOYATZIS, 1982, p.21).

Pode-se observar, nas definições apresentadas, que existe uma diferença naquilo que os referidos autores categorizam como recursos ou atributos do indivíduo. Comumente, estes recursos são referidos por conhecimentos, habilidades e atitudes. Outros autores, ao invés de usar o termo atitude, preferem desdobrá-la em posturas, estilos, traços de personalidade, qualidades pessoais, entre outros. Os autores franceses costumam referir-se aos diferentes tipos de conhecimentos ou saberes – o saber, o saber fazer, o saber ser (Le BOTERF, 2003; PERRENOUD, 1999). Também é comum falar-se em recursos cognitivos, para se referir aos conhecimentos e habilidades, e em recursos não cognitivos para se referir àquilo que não se encaixa nos conceitos anteriores. No item anterior esses recursos foram referidos, de uma maneira agregada, pela noção de conhecimento.

A visão centrada nos recursos considera que existe uma melhor ou mais eficiente combinação entre estes que leva a comportamentos mais eficazes em uma determinada situação. Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes estão associados em um esquema genérico de como agir. Algumas vezes, esses esquemas são referidos pelo termo **competências**, no singular ou plural, indistintamente. Portanto, nesse sentido, as competências são tipos específicos de conhecimentos – um saber agir universal armazenado na mente, que opera em qualquer situação (PERRENOUD, 1999). Muitas vezes, o termo capacidades é utilizado com o mesmo significado. Por uma questão de clareza, na presente tese, o termo **capacidades** será utilizado, preferencialmente, para se referir a este tipo de conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999) as competências (ou capacidades) constituem recursos mobilizáveis por competências mais amplas, ou mais complexas, em um sistema de bonecas russas²⁶.

²⁶ Bonecas artesanais, de diferentes tamanhos e que se encaixam uma dentro da outra.

Categorizou-se esta visão como cognitivista, pois pressupõe que o desenvolvimento da competência depende do indivíduo possuir ou adquirir recursos específicos (capacidades e conhecimentos), os quais são armazenados como esquemas mentais de ação, para serem resgatados e utilizados em determinadas situações. Nesse caso, considera-se que a aquisição dos recursos pode ser feita de forma descontextualizada.

c) **Uma visão construtivista:** para um outro grupo de autores a competência não está nos recursos, mas na capacidade de sua mobilização em contexto:

a competência seria a integração, utilização e mobilização de conhecimentos e capacidades numa situação específica (Le BOTERF, 2003, p. 49); [...] apoia-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999, p.7).

Esta visão aproxima-se da visão construtivista ao considerar que a competência do indivíduo reside na sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos, capacidades, qualidades pessoais e outros recursos de modo pertinente e no momento oportuno à situação (Le BOTERF, 2003; PERRENOUD, 1999).

A competência, portanto, não reside nos recursos, mas em um saber mobilizar em contexto. Le Boterf (2003) assume que a competência se realiza na ação e, portanto, não preexiste a ela. É um saber situado, um saber agir em contexto:

Não há competência senão posta em ato, a competência só pode ser competência em situação. Ela não preexiste ao acontecimento ou situação (Le BOTERF, 2003, p. 51).

Não há, portanto, uma única maneira competente de agir em relação a um problema ou situação. Várias condutas são possíveis de levar a um desempenho eficaz. A competência, nesse sentido, é uma construção, resultante da interação do indivíduo com a situação real, na qual precisa agir através de um processo de construção de significados e sentidos.

Cada uma destas visões, ao ser adotada, implica práticas, abordagens e métodos diferentes para o desenvolvimento da competência. A visão *behaviorista* foca, por exemplo, a instrução e o treinamento de determinados comportamentos. A visão cognitivista enfatiza o desenvolvimento dos recursos e os modos de sua utilização na prática, porém de uma forma descontextualizada. Já a visão construtivista implica o desenvolvimento da competência através do engajamento do indivíduo em situações reais e complexas.

Neste trabalho, o desenvolvimento da competência gerencial é abordado sob uma visão socioconstrutivista. Portanto, uma abordagem de aprendizagem que leve ao desenvolvimento da competência gerencial, deve considerar:

- a) as experiências anteriores do indivíduo e os significados a ela atribuídos, como um importante elemento do processo de aprendizagem, uma vez que pode facilitar ou representar uma barreira ao desenvolvimento de novas formas de agir;
- b) o trabalho com situações ou problemas reais e presentes da atividade gerencial, constituindo um importante elemento motivador da ação do indivíduo e de contextualização do conhecimento;
- c) a ação como importante elemento na construção da competência, considerando que o conceito adotado remete à necessidade de um exercício de mobilização do conhecimento, ou dos recursos do indivíduo, em contexto.

Esses fatores levaram à investigação aprofundada da Aprendizagem-Ação (*Action Learning*) como abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial, como se discute no capítulo seguinte.

4. Aprendizagem-Ação

A Aprendizagem-Ação (*Action Learning*) teve origem nos estudos de Reginald Revans, iniciados em 1938, sobre o treinamento de enfermeiras e, posteriormente, no trabalho desenvolvido por ele para o treinamento e desenvolvimento de pessoas na indústria de mineração. É uma abordagem de aprendizagem ainda pouco conhecida no Brasil e que vem sendo adotada como mecanismo de capacitação de gerentes em diversos países da Europa, com maior concentração na Inglaterra e, também, nos Estados Unidos e na Austrália.

O objetivo deste capítulo é apresentar os princípios e recursos da abordagem da Aprendizagem-Ação, bem como os argumentos que justificam sua escolha para o desenvolvimento da competência gerencial.

4.1. Princípios da Aprendizagem-Ação

A Aprendizagem-Ação assume a reflexão e a ação como importantes elementos do processo de aprendizagem gerencial. Reginald Revans, seu idealizador, critica a pouca ênfase dada a esses dois elementos nas abordagens tradicionais para o treinamento e desenvolvimento gerencial (REVANS, 1997; REVANS, 1998).

Em sua visão, Revans sustenta que as abordagens tradicionais consideram a aprendizagem como uma simples aquisição do conhecimento programado (*programmed knowledge*). O conhecimento programado pode assumir muitas formas: instruções, diretrizes, métodos e modelos, tecnologias, boas práticas, entre outras. Morris (1997) define o conhecimento programado como todo estoque de conhecimento que pode ser encontrado nos livros, nas instruções formais ou nas experiências passadas dos indivíduos. O conhecimento programado está relacionado ao “saber sobre” e ao “saber como”.

Para Revans (1998), o conhecimento programado não é suficiente para que os gerentes possam lidar adequadamente com as situações complexas de sua atividade profissional. O conhecimento programado é gerado com base nos acontecimentos passados e em determinados contextos. Segundo ele, ao longo de sua atividade profissional os gerentes defrontam-se com situações e problemas para os quais não existem soluções estabelecidas e nenhum conhecimento programado pode ser aplicado. O conhecimento do passado nem sempre é adequado para lidar com os problemas do presente, afirma

Revans (1998). A fim de poder lidar com as situações do presente e do futuro, os gerentes precisam desenvolver uma capacidade de reflexão crítica para que possam compreender e encontrar alternativas para as situações complexas que se apresentarem.

Dessa forma, Revans descreve a aprendizagem através da seguinte equação:

$L = P + Q$. Na qual L (*learning*) representa a aprendizagem, P (*programmed knowledge*)

o conhecimento programado e Q (*questioning insight*) a reflexão crítica. Segundo

Revans (1998), o Q é o principal interesse da Aprendizagem-Ação. Esse autor esclarece

que a Aprendizagem-Ação não rejeita o conhecimento programado, mas admite que esse conhecimento fica limitado na ausência de uma capacidade de reflexão.

Revans (1998) defende como princípio básico de sua abordagem a intrínseca relação entre aprendizagem e ação:

*There can be no learning without action, and no (sober and deliberate) action without learning*²⁷ (REVANS, 1998, p.83).

Esse autor critica as abordagens tradicionais para o treinamento e desenvolvimento de gerentes por trabalharem aprendizagem e ação como elementos distintos. Revans (1998) destaca a diferença entre falar sobre como realizar ações e realmente se engajar em uma ação. Para o mesmo, o trabalho do gerente envolve tanto a habilidade de desenvolver soluções quanto de colocá-las em prática. Portanto, sua aprendizagem deve envolver igualmente a ação.

4.2. Recursos de aprendizagem da Aprendizagem-Ação

A abordagem da Aprendizagem-Ação, idealizada por Revans, utiliza três recursos que possibilitam um processo contínuo de reflexão e ação: o questionamento, o problema e o grupo (*set*). A figura 4.1 abaixo apresenta um esquema desta integração na visão da pesquisadora.

²⁷ Não poderá existir aprendizagem sem ação, e nenhuma ação (ponderada e deliberada) sem aprendizagem (tradução da autora)

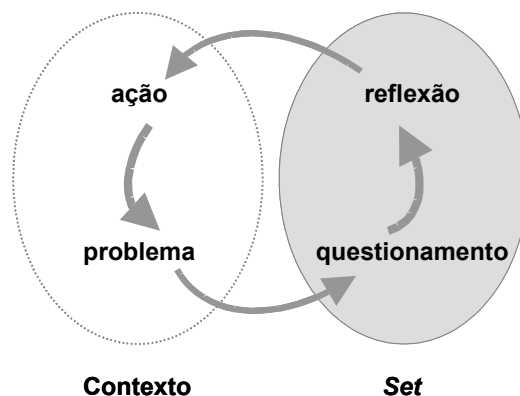


Figura 4.1. Integração entre recursos da Aprendizagem-Ação.

4.2.1. Questionamento

A reflexão na Aprendizagem-Ação é induzida através do questionamento. O questionamento vai além da simples formulação de perguntas. Weinstein (1995) identifica que o questionamento deve levar o gerente a explorar e compreender melhor seus comportamentos, valores e sentimentos, auxiliando-o a avaliar e reinterpretar suas experiências anteriores e o conhecimento adquirido (P) e, ainda, a reconhecer suas próprias dificuldades e temores em lidar com a situação presente, ou, como afirma Revans (1998):

*The essence of Action Learning is to pose increasingly insightful questions from the origin of ignorance, risk and confusion*²⁸ (REVANS, 1998, p.13).

Revans (1998) sugere três perguntas que, se utilizadas repetidamente, podem auxiliar o gerente no diagnóstico e na análise da situação problemática: “O que eu já tentei fazer em relação ao problema?”; “O que está impedindo que eu resolva o problema?”; “O que eu posso fazer a respeito do problema?”.

O questionamento deve ainda desafiar, apoiar e encorajar o gerente a encontrar possíveis cursos de ação e a assumir os riscos e a responsabilidade pela resolução do problema.

Weinstein (1995) especifica que a principal diferença entre as perguntas feitas no âmbito da Aprendizagem-Ação e em outras ocasiões é que na Aprendizagem-Ação as perguntas não requerem necessariamente uma resposta, mas devem levar o indivíduo a pensar. Elas constituem uma oportunidade de exploração e compreensão.

Segundo os depoimentos de participantes de grupos de Aprendizagem-Ação apresentados por Weinstein (1995, p. 193-4) “boas perguntas instigam, fazem você pensar. Muitas vezes são perguntas que você não tinha pensado ou que você nem sonharia ou gostaria de responder”, sendo para alguns mais importantes que sugestões

²⁸ A essência da Aprendizagem-Ação é conduzir um questionamento que leve a uma crescente reflexão, a partir de um ponto de origem no qual existe ignorância, risco e confusão (tradução da autora).

e conselhos: “as sugestões são muitas vezes impraticáveis e eu me frusto ouvindo demais sobre a experiência dos outros – elas não são minhas e funcionaram em situações diferentes”. Ou segundo um outro participante: “o questionamento faz o cérebro trabalhar em um outro nível e velocidade. Põe você frente a frente com seus pressupostos e preconceitos”.

Na Aprendizagem-Ação os conselhos e as sugestões são considerados formas pouco eficazes de indução à reflexão e, portanto, devem ser evitados. A apresentação de idéias, sugestões e a troca de experiências, entretanto, são importantes no processo de indução à ação, principalmente, quando o participante não consegue definir o que fazer em relação a seu problema. Weinstein (1995) aconselha que as sugestões sejam colocadas na forma de perguntas, dando ao participante uma opção a ser explorada: “Você alguma vez pensou em fazer X?”. As sugestões não devem ser apresentadas como prescrições: “Eu acho que o melhor seria você fazer X”.

McGill; Beaty (1995) consideram que uma boa pergunta é aquela que leva o indivíduo a aprender mais sobre o seu problema, sobre si mesmo e o sobre o contexto no qual o problema se apresenta. Assim, o questionamento é um importante recurso de aprendizagem da Aprendizagem-Ação e é uma das principais habilidades a serem desenvolvidas pelos participantes.

4.2.2. Problema

A Aprendizagem-Ação não deve se tornar somente um grupo de reflexão. Para que a aprendizagem ocorra, a reflexão deve estar focada e levar o participante a uma ação diferenciada sobre o seu contexto profissional. Um dos aspectos importantes da abordagem é o comprometimento dos participantes com a ação. De outra forma, ela pode se tornar apenas uma abordagem para discussão de problemas ou uma terapia.

Para que isso não aconteça, a Aprendizagem-Ação utiliza como recurso de aprendizagem o trabalho com problemas reais e presentes na atividade profissional, ou seja, problemas sobre os quais o participante tem responsabilidade de agir, de colocar uma solução em prática no presente, e não somente identificar uma solução possível ou uma solução para o futuro.

Revans (1998) estabelece a diferença entre os termos *problems* e *puzzles*. Na língua portuguesa, os dois termos são normalmente traduzidos pela palavra problema. Na definição de Revans, os *puzzles* são problemas que podem ser resolvidos através da aplicação de técnicas, modelos ou instrumentos conhecidos (conhecimento programado) e têm uma solução ou uma resposta certa para a questão. Os *problems*, por sua vez, caracterizam-se por serem situações problemáticas, desafios e

oportunidades para os quais não existe uma única resposta certa, e diversas abordagens e soluções podem ser propostas por aqueles envolvidos na sua resolução. A Aprendizagem-Ação se ocupa da resolução deste segundo tipo de problema.

O uso de problemas reais como elemento do processo de aprendizagem constitui um importante motivador da aprendizagem. Segundo Knowles *et al.* (1998), o adulto é um indivíduo que atingiu um controle adequado de suas funções intelectuais e emocionais, como resultado da construção de um conceito próprio de responsabilidade sobre seu próprio destino. Como conseqüência, a natureza da motivação para a aprendizagem está vinculada não a aspectos externos, mas internos, como necessidade de satisfação pessoal, necessidade de resolver problemas e melhoria de desempenho profissional.

Dessa forma, os problemas a serem discutidos na Aprendizagem-Ação devem estimular as motivações internas do indivíduo e, portanto, devem ter um significado para o gerente. Weinstein (1995) especifica que os problemas trazidos pelos participantes podem ser:

- a) um problema da organização sob o qual a pessoa tenha responsabilidade e autoridade para atuar. Pode ser, por exemplo, a implementação de uma inovação ou a resolução de um problema recorrente da organização;
- b) questões relacionadas à atividade profissional como, por exemplo, relacionamento e negociação com a direção, com colegas, fornecedores, clientes ou subordinados, resolução de conflitos, gerenciamento da mudança, entre outros;
- c) questões relacionadas ao desenvolvimento profissional – desenvolvimento de novas competências, gerenciamento da carreira, entre outros.

No primeiro caso, o problema pode estar formatado como um projeto, ou seja, existe um problema bem estruturado na organização e um objetivo que se deseja alcançar. Neste caso, o participante será responsável por realizar ações no sentido de atingir os objetivos esperados. Em outros casos, o problema pode se apresentar como uma situação problemática, ou seja, o gerente identifica uma situação complexa, incerta e conflituosa que gostaria de mudar para melhor, porém não tem um foco muito claro de onde se encontra o verdadeiro problema ou o que fazer para mudar a situação.

Na Aprendizagem-Ação o problema também tem a função de servir como avaliador da aprendizagem, na medida que permite ao indivíduo o monitoramento do seu progresso (em relação à solução do problema) e do seu próprio desenvolvimento.

Na Aprendizagem-Ação o problema é o indutor da ação e o questionamento o indutor da reflexão. Esses dois recursos serão integrados através do trabalho em um pequeno grupo de pessoas, cinco a seis participantes, denominado *set*, que se reúnem

periodicamente para a discussão de problemas na atividade profissional, através do compartilhamento de informações e experiências e do levantamento de questões.

4.2.3. Set

Na Aprendizagem-Ação considera-se que a reflexão é mais produtiva se for realizada através de trocas com outras pessoas vivenciando problemas de igual natureza e nas mesmas condições de ignorância, incerteza e risco, a quem Revans denomina de "parceiros na adversidade". Revans (1997) refere-se à Aprendizagem-Ação como um processo social no qual cada indivíduo aprende com e através do outro, principalmente quando nenhum deles possui respostas, mas todos estão envolvidos em encontrá-las.

Além disso, Weinstein (1995) argumenta que a reflexão apoiada e desafiada por um grupo permite reconstruir a confiança do indivíduo em suas próprias capacidades e intuição, de forma que cada pessoa possa testar suas idéias na prática, avaliar seu conhecimento, experiências e sua capacidade de ação e aprender com isto.

A mesma autora argumenta que, embora a abordagem esteja focada no problema, durante o desenvolvimento do grupo as pessoas também se beneficiam e desenvolvem habilidades de trabalhar em grupo. Dessa forma, o grupo é também um recurso de aprendizagem.

O *set* constitui um **espaço de aprendizagem** (ANTONACOPOULOU, 2002), ou seja, é um momento no qual o indivíduo encontrará tempo necessário para reflexão e para discussão aberta de problemas, sob um clima de confiança e apoio mútuo. Duas condições são fundamentais para garantir a criação de um espaço de aprendizagem:

- a) ambiente: para que haja a discussão aberta de problemas é necessário garantir um clima de confiança entre os membros do grupo. Portanto, a postura assumida por cada membro do grupo não deve ser de competição ou julgamento, mas de apoio e honestidade consigo mesmo e com os outros. Um local agradável e com privacidade também contribui para formação do ambiente.
- b) tempo: durante as reuniões cada indivíduo deve ter um tempo exclusivamente seu para relatar seu problema e suas ações e ser questionado pelos outros membros do grupo (McGILL; BEATY, 1995). Esse é um tempo de reflexão, de parar e pensar em silêncio ou em voz alta. Nesse período, toda a atenção do grupo está direcionada para um único indivíduo, a fim de poder contribuir para sua reflexão e aprendizagem. Cada membro do grupo pode dispor do seu tempo da maneira que considerar adequada, mas deve ser garantida uma equidade de tempo para todos os participantes.

A criação de um espaço de aprendizagem não depende somente de espaço físico e de tempo, depende, igualmente das posturas ou comportamentos assumidos pelos membros do grupo ao exercitarem três papéis distintos: apresentador, membro do grupo e facilitador.

No papel de **apresentador** cada participante tem um tempo para compartilhar com o grupo seu problema, dúvidas, preocupações, sentimentos, decisões tomadas, ou resultados alcançados. O formato desta exposição é escolhido pelo participante, da maneira que ele considerar mais produtiva dentro do tempo que lhe é destinado.

Como apresentador o participante deve se preocupar em expor seu problema de forma a obter a contribuição e o apoio dos outros membros do grupo. Entretanto nem sempre é fácil se fazer entender. Segundo McGill; Beaty (1995) não se deve esperar que o participante possua um projeto elegantemente formatado e o apresente com grande clareza já nas primeiras reuniões. “Falsos começos”, repetições, idéias confusas ou contraditórias, informações pouco claras são mais comuns na apresentação do problema, segundo esses autores. No processo de expor o problema, o participante também vai compreendendo melhor a situação e a si mesmo. Muitas pessoas encontram-se vivenciando pela primeira vez a experiência de expor seus problemas para outras pessoas; problemas que vivem todos os dias de sua prática profissional e sobre os quais nunca param para pensar e refletir.

Ao expor o seu problema, o apresentador deve se predispor a ouvir as questões que lhe serão colocadas pelo grupo. McGill; Beaty (1995) entendem que é mais fácil para o indivíduo se proteger atrás de suas próprias idéias e preconceitos do que aceitar que podem existir outras formas de fazer o seu trabalho. Hirota (2001) identificou a reatividade como um comportamento que influencia a aprendizagem dos participantes de grupos de Aprendizagem-Ação. Essa autora define que o comportamento reativo ou defensivo, expresso através de justificativas ou de reações contrárias ao questionamento, indica uma falta de abertura à mudança ou reformulação de pontos de vista e representa uma barreira à aprendizagem.

Revans (1998) afirma que o indivíduo só pode mudar a realidade ao seu redor se estiver disposto a mudar a si mesmo (denominado *insufficient mandate principle* ou “princípio do mandato insuficiente”):

*Those unable to change themselves cannot change what goes on around them*²⁹
(REVANS, 1998, p. 85).

²⁹ Aqueles que não estiverem dispostos mudar a si mesmo não poderão mudar a realidade ao seu redor (tradução da autora).

No papel de apresentador e dono do problema, cada membro do grupo deve se comprometer, a cada reunião, com ações específicas em relação ao problema e que deverá executar entre as reuniões. As ações são o resultado da reflexão apoiada pelo grupo. Entretanto, devem ser decisões do apresentador, nunca impostas pelo grupo. Esse é um compromisso assumido entre o apresentador e o grupo e os resultados da ação devem ser reportados na reunião seguinte.

No papel de **membro do grupo de apoio**, cabe ao participante auxiliar o apresentador na compreensão, busca de possíveis soluções para o problema e no seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, tentar resolver o problema. O apoio consiste em ouvir ativamente, ou seja, ouvir buscando compreender o contexto do problema, os sentimentos, as atitudes do apresentador, apoiando, encorajando, desafiando e, principalmente, dirigindo perguntas que induzam o apresentador a refletir sobre o problema e a encontrar respostas para suas dúvidas.

Powell (2001) sugere que a postura dos membros do grupo de Aprendizagem-Ação deve ser a de estar **autenticamente presente**. Owen (1997), que utilizou pela primeira vez a idéia de estar autenticamente presente, coloca que para atingir esse estado, quatro fatores são necessários:

- a) estar fisicamente presente: a assiduidade às reuniões é um fator importante para a criação do espaço de aprendizagem. A ausência de qualquer um dos membros do grupo, principalmente se for freqüente, pode alterar a sua dinâmica prejudicando a formação dos vínculos de confiança entre os membros do grupo. Na Aprendizagem-Ação busca-se criar um espírito de grupo, em que cada pessoa se sinta comprometida com a aprendizagem dos colegas.
- b) estar efetivamente presente: para poder ajudar na reflexão, desafiar e dar apoio ao colega é preciso aprender a ouvir, mas ouvir prestando atenção, tentando se colocar no lugar do outro e não, simplesmente, racionalizando as informações a partir de sua própria experiência. McGill; Beaty (1995) argumentam que ouvir é muito mais que permanecer em silêncio enquanto o outro fala. Ouvir ativamente significa dedicar toda a atenção e esforço na compreensão do significado da mensagem. Weinstein (1995) considera que:

Nós achamos que estamos ouvindo, mas na maioria das vezes ouvimos apenas parte do que foi dito, ouvimos em um nível muito superficial [...] estamos tão focados no que queremos dizer a seguir que perdemos parte do que foi dito. Da mesma forma, não percebemos os sinais não verbais da comunicação – linguagem do corpo e o tom de voz. [...] Quando ouvimos ativamente uma pessoa conseguimos seguir exatamente o que ela está dizendo, criando uma imagem que nos permite perceber onde estão as lacunas, onde as informações estão incompletas e confusas, onde algumas coisas

estão escondidas. Ouvir ativamente é uma habilidade que poucos de nós possuem.
(WEINSTEIN, 1995, p. 161)

- c) ser sincero: segundo Owen (1997), a sinceridade define a qualidade de nossa presença em um grupo. Entretanto, ser sincero conosco mesmo e com os outros não é uma tarefa trivial, pois significa poder dar e receber *feedback*, demonstrar dúvidas, fraquezas e forças, poder falar de sentimentos e emoções sem o constrangimento de ser julgado por isto. A sinceridade nas relações interpessoais implica confiança e também está relacionada a um sentimento de igualdade entre as pessoas (POWELL *et al.* 2000).
- d) deixar as coisas acontecerem: significa, na visão de Owen (1997), que se deve respeitar a autonomia e a capacidade de cada indivíduo de tomar suas decisões e ser responsável por suas ações no sentido de resolver seus problemas e dirigir sua própria aprendizagem.

Adicionando a estas idéias, Beaty *et al.* (1993) sugerem que o comportamento dos membros do grupo de Aprendizagem-Ação deve se caracterizar por uma preocupação autêntica com o outro, pela crença de que as pessoas são capazes de encontrar por si próprias as soluções para seus problemas e pela empatia, ou seja, por uma capacidade de perceber as emoções alheias, compreender seu ponto de vista e interessar-se ativamente por suas preocupações (GOLEMAN *et al.*, 2002). O comportamento do indivíduo se reflete nas suas intervenções no grupo.

Owen (1997) define a presença autêntica como um estado de espírito. Powell *et al.* (2000) argumentam que a presença autêntica se caracteriza por um atitude de atenção à questão em pauta, de sinceridade consigo mesmo e de resistência a normas que obrigam os indivíduos a assumir uma postura de “conhecimento do assunto”. A presença autêntica é para Powell *et al.* (2000) a principal variável que influencia a aprendizagem dos indivíduos em grupos de Aprendizagem-Ação e também uma postura que diferencia esta abordagem de outras abordagens para o desenvolvimento gerencial. O **facilitador** (*set adviser*) é considerado por Casey (1997) um membro especial do grupo. A diferença entre a pessoa exercendo o papel facilitador e os outros membros do grupo é que ela não traz um problema para ser discutido. Desta forma, o facilitador pode dedicar toda a sua atenção ao processo de aprendizagem de cada indivíduo e à dinâmica do grupo.

Weinstein (1995) argumenta que o papel do facilitador é de grande importância e até indispensável no início do grupo, mas que pode ser dispensado à medida que os membros do grupo dominam o processo da Aprendizagem-Ação.

No início, o facilitador tem a responsabilidade de fazer com que o grupo trabalhe como um grupo de Aprendizagem-Ação. Ele é responsável por criar o “espaço de aprendizagem”. Na primeira reunião ele deve dar os esclarecimentos sobre o uso do questionamento, a apresentação do problema, o comprometimento com a ação, o papel e a postura dos membros do grupo de apoio, as regras de funcionamento do grupo (contrato de grupo), entre outros.

McGill; Beaty (1995) sugerem que a melhor forma de ensinar os membros do grupo sobre como devem agir é através do exemplo, o facilitador deve ser um modelo para os outros membros do grupo. Dessa forma, a postura do facilitador deve ser a mesma recomendada para os membros do grupo - uma postura autenticamente presente.

Powell *et al.* (2000) observaram que o facilitador deve prover o grupo com as informações e a indução necessária para que eles compreendam de forma mais rápida o modo de trabalhar da Aprendizagem-Ação, reduzindo, dessa forma, a ansiedade e o estado de dúvida que caracteriza o início do trabalho do *sef*. Nesse sentido, Powell (2001) compara o papel do facilitador com o do Diretor de Cena, não no sentido daquele que se encarrega da disciplina e do cumprimento de normas e horários, mas no sentido daquele que trabalha para garantir a melhor *performance* dos envolvidos no espetáculo (atores, diretos, contra-regras, eletricistas, etc.). O facilitador deve garantir que todos compreendam e se sintam confortáveis com a abordagem, a fim de poderem aproveitar ao máximo o seu potencial.

Ao longo das reuniões, o facilitador pode intervir sempre que considerar necessário a fim evitar que a discussão desvie o grupo do modo de trabalhar da Aprendizagem-Ação, ou ainda quando perceber uma questão importante na exposição ou nas perguntas dos membros do grupo. O facilitador observa como o grupo interage, ouve atentamente, e chama a atenção para comportamentos e posturas que possam estar contribuindo ou prejudicando a aprendizagem, transformando esses pontos em oportunidade de aprendizagem para o grupo.

O facilitador deve ainda desenvolver uma capacidade de perceber como melhor ajudar cada membro do grupo no seu processo de aprendizagem individual. Weinstein (1995) esclarece que, em algumas situações, é necessário usar uma abordagem mais compreensiva. Outras vezes, pode ser necessário confrontar as idéias apresentadas, ou, ainda, utilizar uma abordagem que desafie e encoraje o participante a agir em relação ao problema.

Weinstein (1995) enfatiza que o foco de atenção do facilitador não deve estar tanto no problema, mas no processo de aprendizagem do grupo e de cada participante individualmente. Para isso, pode induzir o grupo a expor suas observações sobre a

dinâmica do grupo e refletir sobre sua própria aprendizagem em diferentes momentos como, por exemplo, depois da apresentação de um membro do grupo, ao final de cada reunião, ou ainda, após algumas reuniões.

McGill; Beaty (1995) consideram, ainda, que o facilitador deve garantir que o grupo assuma sua autonomia, ou seja, se torne capaz de dirigir e decidir sobre a sua própria dinâmica. Nesse momento, o papel do facilitador não será mais necessário no grupo.

4.3. Processo de aprendizagem da Aprendizagem-Ação

Mumford (1994) argumenta que poucos são os estudos que discutem como ocorre o processo de aprendizagem através da Aprendizagem-Ação. Isto se deve, em grande parte, à oposição do próprio Revans e outros estudiosos da abordagem à idéia de transformar a Aprendizagem-Ação em um método ou uma técnica. Pedler (1997) afirma que Revans sempre foi muito resistente a dar uma única definição da Aprendizagem-Ação e fazendo isto, procurou preservar o seu aspecto filosófico, evitando que se transformasse em uma simples técnica gerencial.

A idéia de criar uma teoria da Aprendizagem-Ação ou de prescrever um método que auxilie a compreensão e utilização representa, na visão de alguns estudiosos da Aprendizagem-Ação, uma contradição à própria argumentação de que a aprendizagem não existe sem a ação:

Comunicar através da palavra uma idéia cujo principal argumento é que as trocas verbais são por si pobres na comunicação é capcioso e consome tempo. [...] O dia que a Aprendizagem-Ação se tornar explicável em palavras será o dia de abandonar a sua prática (REVANS, 1982, p. 626).

Segundo Revans (1982) para compreender a Aprendizagem-Ação é preciso se envolver de uma forma responsável em seu processo seja como um membro do *set*, seja como observador de um grupo, ou na tentativa de organizar um programa de desenvolvimento com base na Aprendizagem-Ação.

Entretanto, esta lacuna de conhecimento acaba por dificultar a disseminação e uso desta abordagem para o desenvolvimento gerencial. Em consequência, uma série de experiências e programas de desenvolvimento têm sido lançados utilizando deste nome, porém apresentando pouca semelhança com as idéias do seu idealizador (MARSICK; O'NEIL, 1999).

Embora a resistência e justificativas de Revans para a não sistematização da Aprendizagem-Ação, considera-se importante apresentar algumas visões sobre o processo de aprendizagem do grupo de Aprendizagem-Ação, a fim de que aqueles que se interessem por conduzir ou participar de um grupo desta natureza possam mais

rapidamente compreender, ou dar sentido, a sua experiência. Da mesma forma, este conhecimento pode auxiliar á melhor articulação e planejamento de programas de desenvolvimento com base na Aprendizagem-Ação.

Destaca-se a seguir três contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem nos grupos de Aprendizagem-Ação: o modelo de Aprendizagem Vivencial de Kolb (KOLB, 1997); o modelo de Powell *et al.* (2000) sobre as fases de desenvolvimento do *set* e a Teoria da Ação de Argyris; Schön (1974), discutida no trabalho de Hirota (2001).

4.3.1. Modelo da Aprendizagem Vivencial de Kolb (1997)

McGill; Beaty (1995) relacionam o processo de reflexão-ação característico da Aprendizagem-Ação, com o ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (1997) – Figura 4.2. Segundo o modelo de Kolb, a aprendizagem ocorre em ciclos nos quais experimentação, reflexão, conceituação e decisão são etapas contínuas de um processo efetivo de aprendizagem:

A experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. Tais observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual podem-se deduzir novas implicações para a ação. Tais implicações ou hipóteses servem então de guias durante a ação para criar novas experiências (KOLB, 1997, 322)

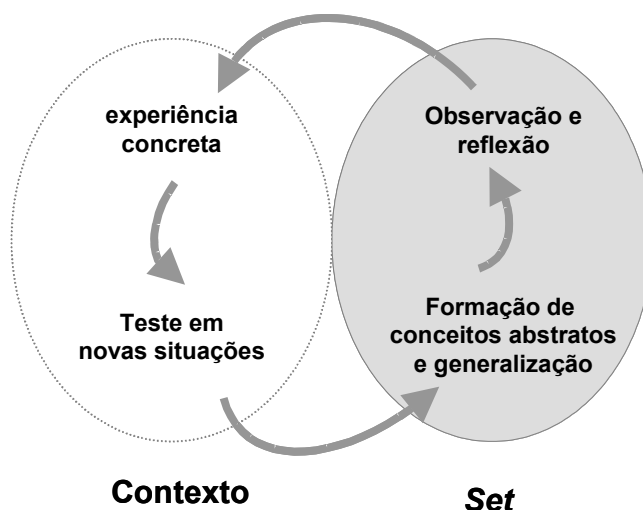


Figura 4.2. – Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb na Aprendizagem-Ação
(adaptado de KOLB, 1997)

Os citados autores consideram que as etapas de observação-reflexão e generalização acontecem no âmbito do *set*, através do questionamento e do planejamento de novas ações. Através da ação do indivíduo em seu contexto de trabalho se processam as etapas de teste e experiência concreta, as quais são relatadas na reunião seguinte do *set*, iniciando-se, novamente, as etapas de reflexão e generalização.

McGill; Beaty (1995) esclarecem que a observação e a reflexão sobre a experiência vivida (ação) levam o participante a dar um novo sentido a essa experiência, levando-o a uma melhor compreensão da situação. A compreensão leva a novos *insights*, permitindo a elaboração de novas estratégias de ação. Essas estratégias levam a novas ações no contexto do problema e a novas experiências que podem levar a resultados esperados ou não, gerando, por sua vez, novas reflexões, num processo contínuo de aprendizagem.

4.3.2. Modelo de Powell et al. (2000)

O modelo de Powell et al. (2000) toma por base a idéia de que existe um “modo de trabalho” característico que distingue a Aprendizagem-Ação de outras abordagens de aprendizagem em grupo.

Powell et al. (2000) identificam três fases no desenvolvimento do grupo, a partir de suas observações de diferentes grupos de Aprendizagem-Ação (Figura 4.3.)³⁰, as quais caracterizam o processo de amadurecimento das relações entre os membros do grupo, levando gradativamente à criação do espaço de aprendizagem ou do modo de trabalho característico da Aprendizagem-Ação:

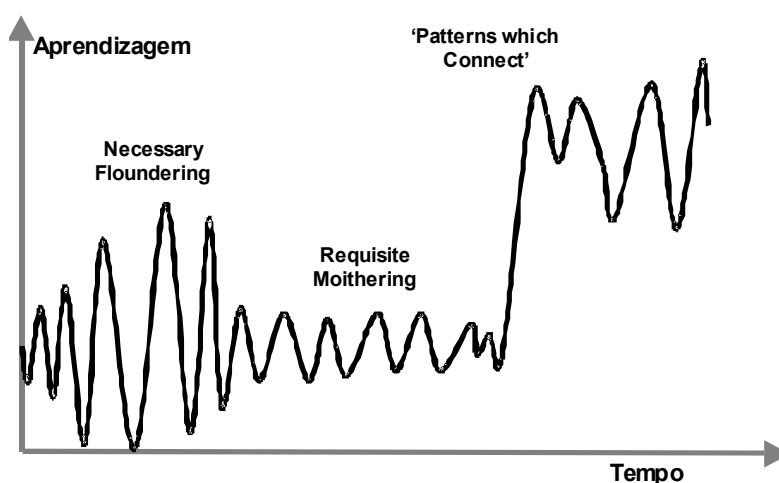


Figura 4.3. Etapas do processo da Aprendizagem-Ação (POWELL et al. , 2000)

a) **Necessary floundering**³¹ – nesta fase, os membros do grupo passam por um processo de exploração e familiarização com os outros membros do grupo e com a abordagem. É uma etapa que pode ser desconfortável na medida que os membros do grupo ainda não se sentem seguros quanto aos objetivos do grupo e os

³⁰ Optou-se por manter os nomes das fases em inglês uma vez que não foi possível encontrar palavras em português que expressassem de forma adequada as idéias do autor.

³¹ **Floundering** em inglês representa uma figura de linguagem e significa hesitar, cometer erros, enquanto se tenta fazer alguma coisa.

benefícios que podem obter a partir das reuniões. É também uma fase na qual os membros do *set* não conseguem reconhecer a complexidade de sua própria situação e como juntos podem encontrar formas de lidar com ela. Esta é uma etapa de grande importância, pois estabelece as bases para a criação do clima de confiança necessário à discussão aberta de problemas e durante a qual os membros do grupo deverão exercitar a presença autêntica. Esta fase requer uma maior atenção por parte do facilitador.

b) *Requisite moithering*³² – esta fase se caracteriza pela discussão aberta de problemas e experiências e pelo compartilhamento de medos, erros, deficiências e angústias. Nesta etapa os indivíduos percebem que têm tempo necessário e apoio do grupo para pensar e discutir seus problemas e soluções. Segundo Powell (2001) esta etapa é marcada por questionamentos insistentes e cada vez mais provocadores. Este questionamento é importante, pois auxilia cada membro do grupo a compreender melhor o problema apresentado, as dificuldades e barreiras em resolvê-lo, a explorar possíveis alternativas de ação e a encontrar pontos onde possa se arriscar em novas ações visando à solução do problema.

c) *Patterns which connect*³³ – segundo Powell (2001) há uma etapa do desenvolvimento do *set* em que os membros do grupo terão *floundering- moithering* suficientemente, ou seja, terão explorado suficientemente o problema trazido, bem como, as suas relações com os outros membros do grupo. Neste momento, a mudança ou aprendizagem pode ser observada de forma mais acentuada nos membros do grupo. Neste ponto, os membros do grupo sentem-se estimulados a reformular pensamentos e ações e efetivamente motivados a entender melhor seus problemas e atuar sobre os mesmos. É também o momento no qual o grupo aprende a trabalhar em conjunto, auxiliando-se mutuamente na solução dos problemas.

É importante esclarecer que embora as duas primeiras fases pareçam ser fases de reflexão, exclusivamente, os membros do grupo também devem ser induzidos ou motivados à ação neste momento. Nestas fases, a ação auxilia a exploração e a melhor compreensão da situação problemática, bem como, a percepção que o participante tem de sua responsabilidade e potencialidades de ação sobre o problema.

³² A palavra *Moithering* é uma palavra pouco utilizada na língua inglesa e que significa trabalhar arduamente ou preocupar-se com alguma coisa; murmurar; andar em torno de si mesmo em estado de preocupação. Esta palavra era geralmente utilizada para se referir às perguntas insistentes das crianças aos pais com objetivo de compreender as coisas ao seu redor ou para entender porque foram proibidos de fazer alguma coisa.

³³ A idéia de “Padrões Que Se Conectam” foi adotada a partir do trabalho de Gregory Bateson (BATESON, G. *Mind and Nature: a necessary unit*. New York: Bantam Books, 1979). Esse autor descreve as inter-relações entre os componentes de um sistema (vivo, físico ou social), como redes complexas e auto-sustentáveis, os quais emergem através de padrões interdependentes.

A descrição das etapas propostas por Powell *et al.* (2000) têm semelhanças com as fases de desenvolvimento do grupo de Schutz (1989). Segundo esse último autor, há quatro fases no processo evolutivo de qualquer grupo: inclusão, controle, afeição e separação, nesta ordem.

A fase de inclusão no desenvolvimento do grupo começa por sua formação e compreende a primeira questão interpessoal na vida do grupo. Nesta fase, as pessoas definem se querem ou não fazer parte do grupo e o quanto irão se comprometer com os outros membros grupo. Schutz (1989, p. 105) explica: “o desejo de ser incluído manifesta-se como desejo de atenção, de interação, de ser distinto dos demais”.

A fase de controle se refere ao processo de decisão entre os membros do grupo sobre questões de poder, influência e autoridade: “pessoas diferentes assumem ou buscam papéis diversificados e as lutas pelo poder, a competição e a influência passam a ter uma importância central” (SCHUTZ, 1989, p. 108). As questões de controle levam as pessoas a se confrontarem entre si e a buscar uma forma clara para se relacionarem. Este pode ser um momento conturbado do grupo uma vez que o confronto implica em medir forças e o grau de influência sobre os outros.

À medida que prossegue a relação do grupo, as pessoas tendem a desenvolver e expressar sentimentos de afeto, caracterizando portanto a fase denominada de afeto. Nessa fase, as pessoas tendem a decidir o quão próximos querem estar, afetivamente, uns dos outros, estabelecendo uma relação afetiva que lhes pareça satisfatória e agradável. Há nesta fase, segundo Schutz (1989), um aguçamento de emoções (positivas ou negativas) entre pares de pessoas.

Estas fases, segundo Schutz (1989) não são bem separadas, estando sempre presentes ao longo do desenvolvimento do grupo, porém certos comportamentos são mais enfáticos em determinados momentos do grupo. O mesmo autor também enfatiza que as pessoas não seguem juntas estas fases: “para algumas pessoas uma dimensão particular será tão pessoalmente importante que transcenderá o tema que está sendo focalizado pelo grupo” (SCHUTZ, 1989, p. 112).

Schutz (1989) argumenta que as três fases são trabalhadas sucessivamente nos grupos, até terem sido suficientemente resolvidas para permitir ao grupo prosseguir em seu funcionamento. Se não forem resolvidas, estas fases serão novamente abordadas pelos membros do grupo, através de ênfase em comportamentos característicos, até chegarem a um nível de resolução que seja satisfatório para permitir a evolução do grupo. Caso contrário, poderá implicar em conflitos, dissolução do grupo, ou dissidência de alguns de seus membros.

Os comportamentos de inclusão e controle podem se apresentar de forma mais acentuada na fase de *Necessary Floundering*. Dessa forma, as questões de inclusão e controle precisam ser trabalhadas adequadamente pelo facilitador nas primeiras reuniões do grupo, e sempre que se manifestarem, para que o grupo de Aprendizagem-Ação possa encaminhar-se de uma forma “saudável” para a segunda etapa (*Requisitive Mythering*) do processo de aprendizagem sugerido por Powell *et al.* (2001).

Já na etapa *Patterns which Connect* espera-se que os membros do grupo tenham encontrado uma resposta satisfatória para suas questões de inclusão, controle e afeto, a fim de poderem auxiliar-se mutuamente, com descreve Powell *et al.* (2000).

A última fase de desenvolvimento do grupo descrita por Schutz (1989) é a separação, momento no qual o grupo antevê o final de sua relação. O citado autor argumenta que os grupos prestes a terminar ou reduzir acentuadamente seu nível de interação exibem comportamentos característicos: ausências e atrasos cada vez mais freqüentes; há mais dispersão e devaneios; os membros se esquecem de trazer material ou realizar tarefas assumidas com o grupo; a importância e a validade do grupo são minimizadas e diminui o envolvimento geral. O grupo tende a lembrar experiências passadas e resgatar questões não resolvidas seja em relação a afeto, controle ou inclusão, nessa ordem inversa.

Pode-se considerar que toda vez que um grupo de pessoas se reúne para uma atividade como a resolução de problemas, ou outra atividade qualquer, abre-se um espaço de aprendizagem. Através da interação social as pessoas definem, negociam e até disputam como ocupar este espaço, estabelecendo a dinâmica de relacionamento do grupo.

No caso de grupos com métodos de trabalho muito rígidos, as regras de relacionamento são preestabelecidas, havendo alguém responsável por fazê-las cumprir (um tutor, um coordenador, por exemplo). Cabe aos membros do grupo aceitá-las, adaptar-se a elas ou mesmo abster-se de participar do grupo, caso não concordem com as regras. Ao contrário, quando não existem regras de relacionamento preestabelecidas cabe ao grupo negociá-las de forma a estabelecer um contrato de grupo que seja favorável a todos. Esta fase de negociação pode gerar bastante ansiedade e conflitos, principalmente, quando as pessoas estão acostumadas a regras previamente definidas. No caso da Aprendizagem-Ação as regras de relacionamento não são rígidas. Deseja-se a criação de um espaço de aprendizagem que favoreça a confiança, a discussão aberta de problemas, e um estado de presença autêntica entre os membros do grupo. Cabe ao grupo negociar, com auxílio do facilitador, a sua dinâmica de funcionamento a fim de criar este espaço de aprendizagem. Os limites deste espaço de aprendizagem,

ou seja, aqueles comportamentos não desejados em um grupo de Aprendizagem-Ação devem ser estabelecidos, ao longo do desenvolvimento do grupo. O facilitador deve favorecer que o grupo assuma sua autonomia para decidir sobre a sua própria dinâmica. O modelo de Powell *et al.* (2000), apresenta uma perspectiva da dinâmica de relações interpessoais entre os membros do grupo ao longo de seu desenvolvimento, contribuindo para que o facilitador possa melhor trabalhar estas relações favorecendo então a criação de um espaço de aprendizagem adequado aos objetivos da abordagem.

4.3.3. Processo da Aprendizagem-Ação no trabalho de Hirota (2001) – Teoria da Ação de Argyris; Schön (1974)

Hirota (2001) analisa o processo de aprendizagem de gerentes da Construção integrantes de um grupo de Aprendizagem-Ação. Tendo em vista a introdução de inovações do setor, através de um novo paradigma de gestão (Produção Enxuta), essa autora propõe que:

A cultura predominante no âmbito da gestão do processo de produção na Construção representa uma barreira para introdução de conceitos da Produção Enxuta adaptados para a construção. Essa cultura se reflete na cognição, nos modelos mentais e na Teoria em Uso utilizados pelos gerentes na prática profissional (HIROTA, 2001, p.136).

Essa autora enfatiza em seu trabalho a relação entre cognição, ação e significados. Na condução do grupo de Aprendizagem-Ação, o questionamento foi utilizado como forma de levar os indivíduos à explicitação de suas Teorias em Uso, modelos mentais e significados atribuídos a determinadas palavras relacionadas a conceitos chaves da Produção Enxuta. Dessa forma, essa autora buscou facilitar a reconstrução de alguns desses conceitos e, em consequência, a reformulação de formas de agir na solução dos problemas.

A fundamentação teórica utilizada pela citada autora consistiu principalmente na Teoria da Ação de Argyris; Schön (1974), complementada pelos conceitos de conhecimento tácito de Polanyi (1983) e modelos mentais de Johnson-Laird, como discutidos por Nonaka; Takeuchi (1997). Os conceitos apresentados abaixo foram resumidos a partir do texto dessa autora:

- a) **Teoria da Ação:** segundo Argyris; Schön (1974) as pessoas elaboram ao longo de sua prática profissional e da vida pessoal, uma série de teorias segundo as quais são estabelecidas suas estratégias de ação. As teorias das ações permitem às pessoas escolher determinadas ações em determinadas situações e contextos, como base em pressupostos e hipóteses, para atingir resultados esperados. Os estudos desses autores identificaram a existência de dois tipos de Teorias das

Ações, muitas vezes, significativamente, diferentes uma da outra, embora de forma inconsciente: as **Teorias em Uso**, que são tácitas e guiam as ações e as **Teorias Expostas**, que guiam o discurso de forma consciente. As Teorias Expostas podem ser explicadas, apresentadas e discutidas na medida que o indivíduo é questionado sobre como seria o seu comportamento em determinadas situações ou como solucionaria determinados problemas. As Teorias em Uso ao contrário operam com uma parte do conhecimento que é tácito (HIROTA, 2001).

- b) **Conhecimento Tácito**: conceito desenvolvido por Polanyi (1983) para designar a parte do conhecimento que está de tal forma internalizada pelo indivíduo que passa a ser usado de forma inconsciente, não podendo ser transmitido.
- c) **Modelos Mentais**: os modelos mentais são representações analógicas da realidade, uma espécie de simulação mental utilizada pelas pessoas para compreender e operar as situações do mundo real. Trata-se de modelos construídos pelas pessoas com base em suas experiências anteriores, que acabam mediando a percepção da realidade e a forma de atuação sobre ela (NONAKA; TAKEUCHI, 1995; MOREIRA, 1997; STERNBERG, 1996).

Raelin (1997) procura estabelecer semelhanças e diferenças entre a abordagem da Aprendizagem-Ação e a abordagem utilizada por Argyris; Schön (1974) na mudança de comportamentos profissionais e organizacionais. Segundo esse autor ambas abordagens motivam a autoreflexão crítica, ou seja, consideram que através de uma maior autoconsciência o indivíduo torna-se capaz de um controle mais eficaz de suas ações. Entretanto, Raelin (1997) afirma que estas abordagens trabalham a autoconsciência de maneira diversa.

Na abordagem da Teoria da Ação enfatiza-se a explicitação dos processos intrapessoais (cognitivos e psicológicos) utilizados pelo indivíduo em sua ação. Segundo Raelin (1997), a Teoria da Ação trabalha em um nível mais reflexivo do discurso, explorando os pressupostos por trás de como o indivíduo percebe a situação real. Dessa forma, busca “descontextualizar” a prática a fim de que os participantes se tornem mais críticos quanto a seus comportamentos e explorem seus pressupostos e crenças. O processo da Teoria da Ação, segundo o citado autor, é psicológico por natureza, pois explora, igualmente, sentimentos e emoções, muitos dos quais encontram-se protegidos por mecanismos defensivos elaborados pelo indivíduo.

Por sua vez, a Aprendizagem-Ação dá maior ênfase às formas de ação e interação do indivíduo (interpessoais - sociais) na prática profissional. Raelin (1997) considera que a aprendizagem ocorre a partir das tentativas de ação do indivíduo sobre o problema, ou seja, de sua legítima participação em uma comunidade de prática. Essa idéia encontra-

se na teoria da aprendizagem situada, discutida no capítulo anterior. Pedler (1997) associa o *set* a uma comunidade de prática, dentro da qual o indivíduo constrói novos significados para a sua realidade ou problema, a partir de sua interação com os outros membros do grupo. Sob essa perspectiva, o processo de Aprendizagem-Ação não está focado na ação ou na aprendizagem do indivíduo, mas no processo coletivo de aprendizagem e no seu potencial de transformar o indivíduo e o contexto de sua atuação profissional. A qualidade da relação entre os membros do grupo, do questionamento, das trocas de experiência e pontos de vista são os recursos utilizados nessa construção coletiva.

Nesse sentido, Raelin (1997) sugere que a Aprendizagem-Ação busca contextualizar o conhecimento, ou seja, transformar idéias e teorias adquiridas (conhecimento programado) em um conhecimento tácito, através de sua contextualização à situação problemática. Esse autor considera que a Aprendizagem-Ação opera em um nível prático e racional do discurso, buscando dar sentido a experiências vividas.

Pode-se então argumentar que o trabalho de Hirota (2001), fundamentado na Teoria da Ação, dá ênfase à cognição e sua relação com a ação, considerando o processo de aprendizagem sob uma ótica do construtivismo cognitivista, como apresentado no capítulo 3. Nessa ótica, embora se considere a influência do contexto sociocultural sobre o processo de Aprendizagem-Ação, esse processo é centrado no indivíduo e seus processos intrapessoais e, portanto, trabalha-se a mudança nas formas de agir de dentro para fora (*inner-outer*). Salienta-se que o estudo realizado por essa autora, trabalhou focado na cognição, não dando destaque a questões relacionadas a sentimentos e emoções.

As três contribuições apresentadas sobre o processo da Aprendizagem-Ação foram utilizadas pela pesquisadora para a formulação de suas estratégias na condução do grupo de gerentes formado para o desenvolvimento desta tese. Entretanto, somente a partir da experiência foi possível dar um sentido, um novo significado, a determinadas idéias apresentadas pelos autores citados neste capítulo.

No Capítulo 6 desta tese, ao se realizar a análise do processo de Aprendizagem-Ação, procura-se explicitar os pressupostos e ações inicialmente adotados pela pesquisadora na condução do grupo de Aprendizagem-Ação, bem como, a forma como os recursos da Aprendizagem (questionamento, problema e o grupo) foram geridos ao longo do seu desenvolvimento e quais seus efeitos no processo de aprendizagem.

5. Abordagem Metodológica

Este capítulo tem por objetivo apresentar a lógica de desenvolvimento do processo de pesquisa, descrevendo as estratégias, métodos e técnicas utilizados pela pesquisadora e a justificativa de suas escolhas.

Inicialmente, procura-se situar o método de pesquisa dentro de uma abordagem fenomenológica para, então, discutir os critérios utilizados pela pesquisadora para garantir o valor e a credibilidade do conhecimento construído. A seguir, apresenta-se o delineamento da pesquisa, descrevendo e justificando os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

5.1. Pressupostos metodológicos

Burrell; Morgan (1979) e Johnson; Duberley (2000) argumentam que, ao se engajarem em uma investigação científica, os pesquisadores guiam-se por uma série de pressupostos sobre a natureza do mundo e a forma como este deve ser investigado. Johnson; Duberley (2000) sugerem que as várias correntes filosóficas da ciência, bem como as abordagens metodológicas³⁴ de diferentes pesquisadores podem ser posicionadas ao longo dos eixos de uma matriz no formato da Figura 5.1. Essa matriz é formada por duas dimensões³⁵ que representam dois dos principais pressupostos da ciência: epistemológico e ontológico.

Para Burrell; Morgan (1979) estes dois pressupostos variam ao longo de um eixo contínuo que se estende de uma dimensão objetiva a uma dimensão subjetiva:

- a) Os pressupostos **ontológicos** questionam o que é real. O pressuposto ontológico objetivo considera que a realidade social ou natural existe independente da consciência humana - a realidade está lá fora. O pressuposto ontológico subjetivo, por sua vez, assume que a realidade é uma construção ou produto da mente humana.

³⁴ O termo abordagem metodológica é utilizado nesta tese para se referir a forma como o pesquisador irá desenvolver sua pesquisa, incluindo estratégias, métodos, técnicas e procedimentos para coleta e análise de dados.

³⁵ Johnson; Duberley (2000) chamam atenção para o cuidado que se deve ter no uso dessa matriz. Por ser um modelo simplificado, a utilização de apenas duas dimensões pode obscurecer similaridades e distinções entre várias escolas do pensamento.

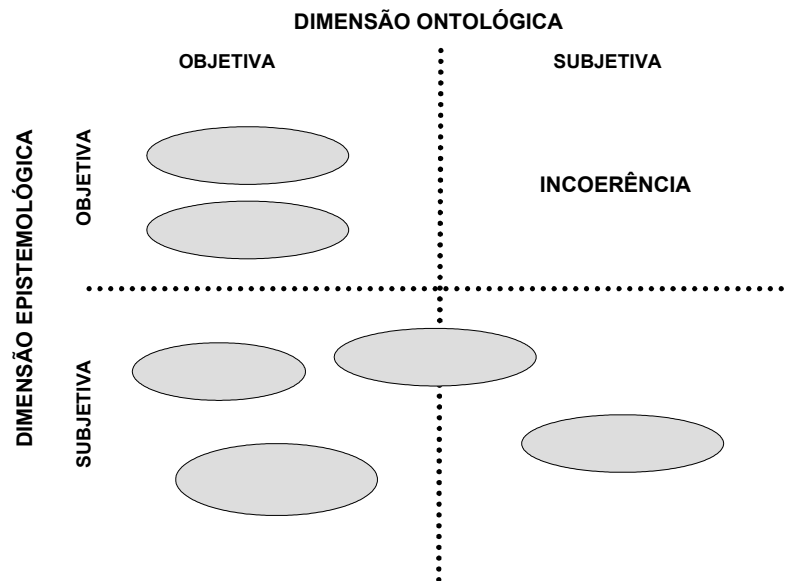


Figura 5.1 – Matriz de Pressupostos Metodológicos
(Adaptado de JOHNSON; DUBERLEY, 2000, p.180)

b) Os pressupostos **epistemológicos** referem-se a como se pode obter o conhecimento da realidade e como se pode saber se este conhecimento é válido ou não. Um pressuposto epistemológico objetivo considera que é possível obter objetivamente o conhecimento da realidade, ou seja, através da observação e da medição. Por outro lado, um pressuposto epistemológico subjetivo considera que todo conhecimento é uma construção a partir da percepção e da interpretação do indivíduo, baseado em seus conhecimentos, valores e tendências.

No presente trabalho, por uma questão de simplificação, denomina-se ao conjunto de pressupostos que compõem os quadrantes da matriz de Johnson-Duberly de pressupostos **metodológicos**.

Os pressupostos metodológicos de cada pesquisador, ou de uma comunidade de pesquisadores, condicionam o seu julgamento de valor e credibilidade (validade científica) do conhecimento construído através de um processo de pesquisa. Conseqüentemente, têm também fortes implicações sobre a forma como estes pesquisadores conduzem suas próprias investigações científicas (BURRELL; MORGAN, 1979).

Por exemplo, uma combinação entre pressupostos epistemológicos e ontológicos objetivos leva à escolha de métodos também objetivos, utilizando-se, preferencialmente, da coleta e análise de dados quantitativos, para a compreensão da realidade. O objetivo do pesquisador, nesse caso, é a busca dos fatos, das causas e leis fundamentais que explicam os padrões de comportamento observados. Supõe-se que o pesquisador é independente daquilo que é pesquisado e realiza a observação da realidade de forma

objetiva, sem ser influenciado por suas crenças, valores e interesses ou por sua interação com o objeto de pesquisa. Tem-se, nesse caso, uma abordagem metodológica desenvolvida sob o que, convencionalmente, se denomina de uma **abordagem positivista**.

Como mostra a Figura 5.1, o pressuposto epistemológico objetivo é necessariamente dependente da adoção de um pressuposto ontológico também objetivo, uma vez que seria incoerente pressupor-se o conhecimento objetivo de uma realidade que não existe independentemente da construção da mente humana.

Já uma combinação entre pressupostos epistemológicos subjetivos e pressupostos ontológicos objetivos, leva a uma combinação de medições objetivas e subjetivas, utilizando-se igualmente de dados e informações qualitativas e quantitativas. Neste caso, o pesquisador deve considerar na busca de explicações para os fenômenos observados, além dos dados e fatos, obtidos através de suas próprias medições e observações, as construções e significados que as pessoas envolvidas atribuem a sua realidade, como forma de compreender e explicar os fenômenos investigados. O uso de técnicas de coleta de dados e análise que auxiliem na explicitação dos significados atribuídos pelos indivíduos à sua experiência é de fundamental importância.

Também nesse caso, deve-se buscar os mecanismos, estruturas ou regularidades (padrões) que produzem ou condicionam o fenômeno em estudo. Porém através de uma investigação profunda que não se limita à superficialidade da experiência sensorial, ou seja, daquilo que se pode ver, ouvir e tocar (JONHSON; DUBERLEY, 2000) Essas regularidades não devem ser consideradas como certezas, mas como tendências, sujeitas a falhas de interpretação e passíveis de serem modificadas, aprimoradas ou falsificadas ao longo do tempo e à medida que novas interpretações são apresentadas.

Por fim, a idéia de um subjetivismo extremo nos dois pressupostos leva à concepção de que a realidade e o conhecimento são relativos. Assim, tanto a realidade quanto o conhecimento são uma concepção que quem os constrói e só podem ser considerados válidos por mais indivíduos se seus significados forem compartilhados. Aceita-se que, para um mesmo fenômeno, existem tantas realidades quanto interpretações e nenhuma pode ser julgada mais válida que a outra (JOHNSON; DUBERLY, 2000). Nessa visão, o método de pesquisa enfatiza a descrição qualitativa dos fenômenos observados, sendo que nenhum pode ser considerado mais válido que o outro.

Nestes dois últimos casos, tem-se o desenvolvimento de uma abordagem metodológica sob o que, convencionalmente, se denomina uma **abordagem fenomenológica**³⁶.

³⁶ O significado atribuído ao termo fenomenológico pode ser relacionada à idéias de Immanuel Kant. Kant considerava que a mente humana não era um receptáculo passivo à observação do mundo real. Dessa forma, o

Johnson; Duberley (2000) afirmam que não existem respostas definitivas no debate metodológico. A variedade de posicionamentos dentro do espectro apresentado legitima diferentes abordagens metodológicas. Entretanto, segundo os mencionados autores, nem sempre os pesquisadores estão conscientes quanto aos próprios pressupostos e concepções metodológicas. Tal fato acaba gerando incoerências nos seus julgamentos de valor e a credibilidade de diferentes abordagens metodológicas e na sua própria prática investigatória.

A fim de buscarem uma maior coerência em sua ação no campo da ciência, Johnson; Duberley (2000) sugerem que os pesquisadores podem, através de um melhor conhecimento das diversas correntes filosóficas da ciência e seu posicionamento dentro do espectro mencionado, exercitar a reflexão crítica quanto a suas próprias abordagens metodológicas na construção de um conhecimento cientificamente válido.

Essa questão tem gerado debates sobre a qualidade da pesquisa em Gerenciamento em Construção. Loosemore (1999) aponta que existe uma crescente preocupação, embora não explícita, de que a pesquisa em Gerenciamento em Construção não esteja assentada sobre uma consistente base metodológica e seja, por isso, considerada, em muitos casos, uma pesquisa de baixa qualidade. O mesmo autor aponta como uma das justificativas para esta situação o pequeno grupo de pesquisadores da área que vem contribuindo para este debate, o que pode ser um reflexo da falta de profundidade com que estas questões vêm sendo estudadas e discutidas pelos pesquisadores da área.

A pesquisa em Gerenciamento em Construção tem uma forte vertente técnica. Seymour; Rooke (1995) explicam que a pesquisa sob uma visão técnica tem por objetivo desenvolver um conhecimento técnico e científico aplicado, articulando, em detalhes exatos e compreensivos, a lógica técnica intrínseca aos processos estudados. Essa concepção tem levado a uma visão reducionista e limitada da complexidade dos problemas de Gestão da Construção, os quais apresentam uma natureza multidisciplinar e interdependente em seus aspectos técnicos, sociais e humanos (LOOSEMORE, 1999). Em conseqüência, as abordagens metodológicas utilizadas pelos pesquisadores da área, não extrapolam o que se considera convencional ou ortodoxo, evitando-se, dessa forma, o risco de julgamento de valor e credibilidade pela comunidade de pesquisadores.

conhecimento da realidade é uma construção da mente humana, a partir de estruturas cognitivas pré-existentes. Kant denomina a este conhecimento da realidade, resultante da interpretação da experiência vivida a partir do conhecimento *a priori*, de *phenomena* (JOHNSON; DUBERLEY, 2000, p. 65). Por extensão de sentido, o termo fenomenológico tem sido utilizado como referência às abordagens metodológicas que adotam como pressuposto o conhecimento da realidade como uma construção a partir da percepção e da interpretação do indivíduo.

Lossemore (1999) critica que as abordagens metodológicas adotadas nas pesquisa em Gerenciamento em Construção estão associadas a um estilo caracterizado por ser pouco criativo e que dá mais valor ao produto da pesquisa do que aos meios utilizados para produzi-lo. Falta de inovação e diversidade, uma visão voltada para dentro e resistência a usar métodos e técnicas de outras disciplinas, segundo aquele autor, indicam que a pesquisa em Gerenciamento em Construção encontra-se presa a uma “rotina metodológica”, guiada por convenções conservadoras e embaladas por um falso sendo de segurança.

Essa constatação, mesmo que pareça exagerada para alguns, representa um risco à qualidade da pesquisa na área, uma vez que a complexidade dos problemas de Gerenciamento em Construção demanda abordagens de pesquisa multidisciplinares e inovadoras. Corre-se o risco de que a pesquisa torne-se progressivamente restrita, voltada para si mesma, com poucas contribuições ao conhecimento e pouco valorizadas pelo setor (LOOSEMORE, 1999).

Considera-se que através do exercício de reflexão e consciência crítica proposto por Johnson; Duberley (2000), os pesquisadores da área possam romper com aquilo que se considera convencional e se arrisquem no uso de uma maior variedade de estratégias, métodos e técnicas de pesquisa em suas abordagens metodológicas, a fim de poderem dar contribuições de maior qualidade para o conhecimento científico da área.

5.2. Fundamentos da abordagem metodológica

Seguindo a sugestão de Johnson; Duberley (2000), o presente estudo foi desenvolvido através de uma abordagem fenomenológica. O delineamento da pesquisa, a partir do problema e das questões de pesquisa, foi orientado pelo pressuposto da existência de uma realidade objetiva, porém com o reconhecimento de que o conhecimento desta realidade é uma construção mediada pelos valores, experiências anteriores, emoções, interesses e conhecimentos acumulados pelo pesquisador.

A partir desse posicionamento metodológico, procurou-se identificar os critérios que podem ser considerados no delineamento do processo de pesquisa para garantir o valor e a credibilidade do conhecimento construído. Em outras palavras, o desafio que se coloca ao pesquisador é como garantir que o conhecimento gerado é um conhecimento cientificamente válido.

Segundo Easterby-Smith *et al.* (1991), os critérios normalmente utilizados para o julgamento de valor e credibilidade de uma pesquisa são confiabilidade, replicabilidade e possibilidade de generalização dos resultados (Tabela 5.1). Nas abordagens positivistas, estes critérios são atendidos através do rigor metodológico, o qual está relacionado à

idéia de objetividade. A objetividade pressupõe a observação e registro dos dados e fatos que constituem a realidade, através de uma linguagem isenta de valor (JOHNSON; DUBERLEY, 2000). Tradicionalmente, atribui-se às abordagens metodológicas positivistas o uso do método hipotético-dedutivo, o qual pressupõe a identificação de lacunas do conhecimento, expressas através do problema e da questão de pesquisa, e a formulação de hipóteses a serem testadas através da coleta e análise de dados, preferencialmente, quantitativos e representativos da realidade.

Tabela 5.1. Critérios para julgamento de valor e credibilidade

	Abordagem positivista	Abordagem fenomenológica
Confiabilidade: grau de fidelidade das informações coletadas em relação à realidade investigada	Os instrumentos utilizados na coleta de dados medem o que se supõe que meçam?	O pesquisador conseguiu acesso ao conhecimento e significados atribuídos pelos informantes?
Replicabilidade: grau com que a repetição do processo pode levar aos mesmos resultados	As medições realizadas poderão gerar os mesmos resultados em diferentes ocasiões?	Observações similares podem ser obtidas por diferentes pesquisadores em ocasiões diferentes?
Generalização: Capacidade de explicar e prever o fenômeno investigado.	Qual a probabilidade de que os padrões observados na amostra estejam presentes na população da qual a amostra foi retirada?	Qual a possibilidade de que as idéias e teorias geradas em um contexto se apliquem a outros contextos?

Fonte: adaptado de Easterby-Smith *et al.* (1991, p. 41)

As críticas à abordagem fenomenológica caem sobre a idéia de que um conhecimento cientificamente válido possa ser produzido através de induções feitas com base em interpretações subjetivas, a partir de dados, essencialmente, qualitativas e, considerando um número reduzido (ou único) estudos empíricos nos quais o fenômeno foi observado.

Easterby-Smith *et al.* (1991) entendem que, embora exista uma certa resistência a se utilizar os critérios de confiabilidade e replicabilidade na abordagem fenomenológica, estas idéias podem ser úteis para garantir um certo grau de rigor (objetividade) no desenvolvimento do processo de pesquisa. Considera-se legítimo adotar na presente pesquisa os mesmos critérios para julgamento de valor e credibilidade da abordagem positivista, dado que se está adotando um pressuposto ontológico objetivo. Entretanto, estes critérios são adotados como idéias, as quais assumem significados diferentes sob um pressuposto epistemológico subjetivo, conforme sugerem Easterby-Smith *et al.* (1991) na Tabela 5.1, apresentada anteriormente.

Em relação à **confiabilidade**, a questão discutida é como garantir que as informações coletadas e o processo de análise destas informações permitam ao pesquisador uma interpretação fiel da realidade. Neste sentido, deve-se buscar uma convergência de informações e interpretações (YIN, 1994) sobre o mesmo fenômeno, utilizando-se para

isto de diferentes fontes de evidências ou diferentes métodos e técnicas de coleta e análise de dados ou, ainda, a busca de um compartilhamento de significados, através das interpretações de diferentes avaliadores ou da confrontação com teorias existentes sobre o mesmo fenômeno.

Quanto a **replicabilidade**, deve-se considerar que diferentes pesquisadores podem interpretar o mesmo fenômeno sob diferentes perspectivas, construindo interpretações diferentes a partir das mesmas informações. Neste caso, valoriza-se a transparência do processo de condução da pesquisa, implicando a necessidade de documentar em detalhes os procedimentos seguidos na coleta e, principalmente, na análise dos dados, a fim de que outros pesquisadores, ao replicar o processo de pesquisa possam chegar a interpretações que confirmem ou gerem novas explicações para o fenômeno.

A possibilidade de **generalização** do conhecimento construído a partir de uma abordagem fenomenológica, como já comentado, talvez seja a questão mais sujeita a críticas. Alguns autores (DUBIN, 1978; KAPLAN, 1969; WHETTEN, 1989), apontam a utilidade como um critério importante para julgar a relevância do conhecimento gerado. O critério da utilidade pressupõe a capacidade de utilização do conhecimento na resolução de problemas práticos ou ainda sua capacidade de explicar e prever sobre os fenômenos do mundo real.

Nesse sentido, a capacidade de generalização do conhecimento pode ser avaliada por seu potencial de auxiliar os pesquisadores e os atores envolvidos com o fenômeno investigado na compreensão e na ação eficaz em novos contextos. Deve-se lembrar que a pesquisa desenvolvida com base em pressupostos epistemológicos subjetivos tem por objetivo identificar regularidades, padrões de comportamento que expliquem o fenômeno investigado, mas que não podem ser considerados como leis fundamentais, mas como tendências a serem confirmadas ou modificadas ao longo do tempo.

Johnson; Duberley (2000) recomendam que o conhecimento construído através de abordagens fenomenológicas deve ser apresentado de forma a permitir a comunicação clara e o compartilhamento das interpretações e significados atribuídos pelo pesquisador ao fenômeno investigado. Procura-se dessa forma, auxiliar as pessoas a julgar a sua relevância, ou seja, julgar a capacidade de explicação e a ação sobre as situações do mundo real.

5.3. Delineamento da pesquisa

Tendo em vista as questões discutidas anteriormente, a principal preocupação no delineamento da pesquisa foi garantir a confiabilidade e a replicabilidade do processo de coleta e análise dos dados através de técnicas e procedimentos que permitissem sua

sistematização e transparência. Para tanto, foram utilizadas múltiplas fontes de evidências e buscou-se a colaboração de pesquisadores externos, os quais auxiliaram tanto nas observações ao longo da coleta de dados, quanto em sua análise, a fim de garantir uma convergência de informações e interpretações.

A Figura 5.2 abaixo apresenta o delineamento geral da pesquisa, em suas etapas de Preparação, Pesquisa-Ação e Análise.

5.3.1. Preparação

A primeira fase da pesquisa, denominada **Preparação**, consistiu na aprendizagem da pesquisadora sobre a abordagem da Aprendizagem-Ação, realizada através de leituras, participação como membro de dois grupos de Aprendizagem-Ação, ambos realizados no âmbito do trabalho de Hirota (2001) e atuação como facilitadora de um grupo de Aprendizagem-Ação formado por quatro alunos de pós-graduação do NORIE/GEC. Esse grupo teve uma duração de quatro meses e tinha como foco a discussão de problemas relacionados à elaboração dos projetos de pesquisa. Nesta fase, também foi realizada uma visita técnica³⁷ à Universidade de Salford, que possibilitou a discussão e troca de experiências com especialistas e facilitadores de grupos de Aprendizagem-Ação.

³⁷ Visita realizada no âmbito do projeto de pesquisa Gestão da Qualidade na Construção Civil: estratégias, recursos humanos e melhorias de processo em empresas de pequeno porte, financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP - no período de 12 de junho a 14 de julho de 2000.

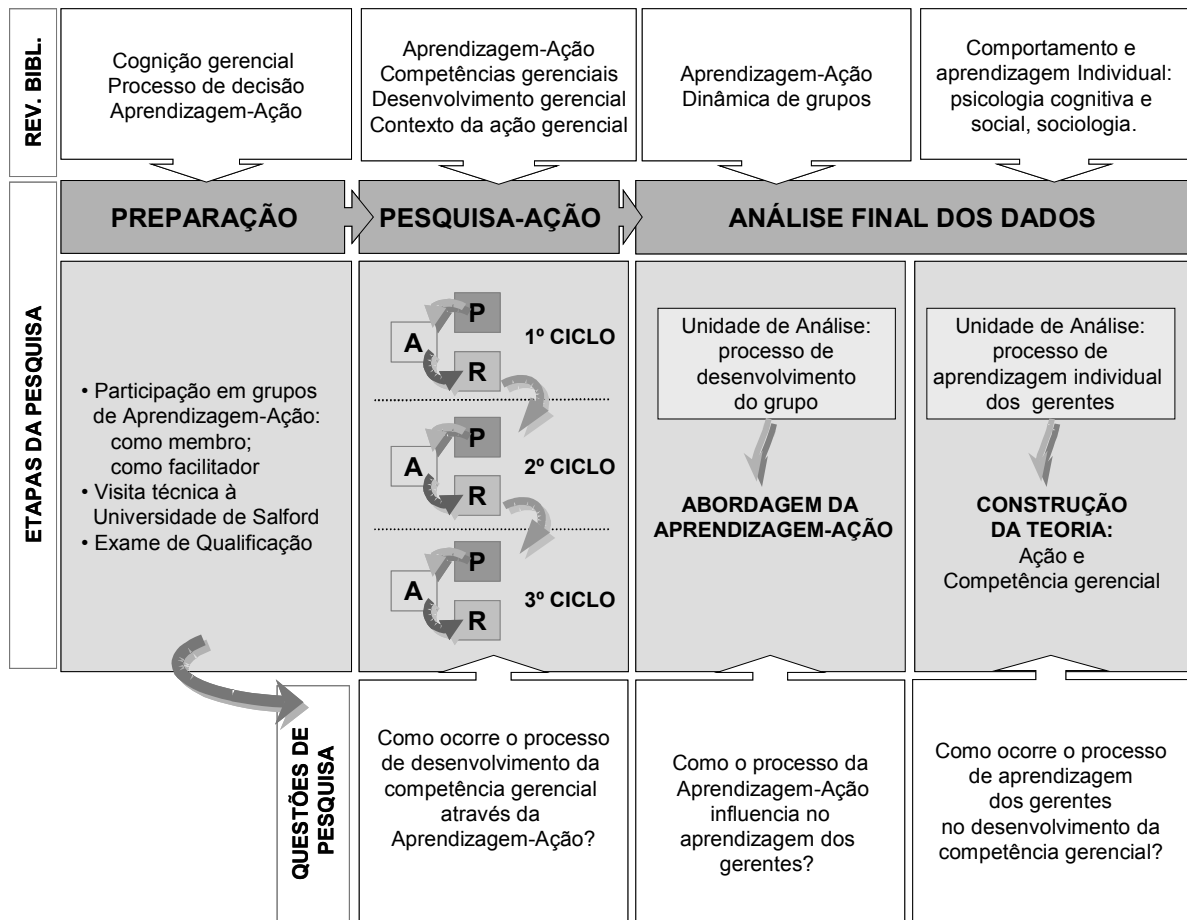


Figura 5.2 Delineamento geral da pesquisa

Esta visita foi também importante para a redefinição do foco da pesquisa. Naquele período o projeto de pesquisa, conforme comentado no item 1.4, estava focado no desenvolvimento de competências para tomada de decisão e resolução de problemas dos gerentes da Construção, principalmente aquelas relacionadas ao uso de indicadores no processo de decisão organizacional. A discussão com os pesquisadores da Universidade de Salford permitiu avaliar a adequação da Aprendizagem-Ação como abordagem para atingir os objetivos propostos. Essa discussão, bem como a avaliação do projeto de pesquisa pela banca de examinadores³⁸ no exame de qualificação, foram fundamentais para o redirecionamento do foco da pesquisa.

Entretanto, o principal fator que levou ao redirecionamento do foco e, conseqüentemente, à reformulação da questão inicial de pesquisa foi a mudança de visão da pesquisadora do contexto da ação gerencial durante a condução do grupo de Aprendizagem-Ação, formado no âmbito deste trabalho. As situações problemáticas inicialmente trazidas pelos gerentes participantes não envolviam tomadas de decisões

³⁸ O exame de qualificação foi realizado em 12 de abril de 2001, sendo a banca composta pelos professores Roberto Lima Ruas, Docteur pela Université de Picardie, França; Ioshiaqui Shimbo, Doutor pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil; João Luiz Becker, Ph. D. pela University of Califórnia, EUA.

sobre questões técnicas, focavam-se, essencialmente, em questões de relacionamento interpessoal no trabalho. Este fato, a princípio, surpreendeu a pesquisadora, levando-a a reflexão e reformulação de sua visão quanto ao contexto e a natureza da ação gerencial, de uma maneira geral e, particularmente, do gerente da Construção.

A visão mais ampla da ação gerencial, também levou a pesquisadora a revisar e reformular o conceito de competência adotado na tese, como discutido no item 3.3. Essas reformulações redirecionaram os objetivos da pesquisa que, inicialmente, propunham a identificação e desenvolvimento de **competências** ou capacidades específicas para resolução de problemas e tomada de decisão, para uma visão focada no processo de desenvolvimento da **competência** gerencial através da Aprendizagem-Ação, considerando a competência como a capacidade de ação eficaz do gerente em contexto.

5.3.2. Pesquisa-Ação: desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação

Embora a Figura 5.2 apresente as etapas de Preparação e Pesquisa-Ação como seqüenciais, elas tiveram um período de sobreposição, uma vez que muitas das reformulações feitas no projeto de pesquisa, ocorreram já durante o desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação.

A questão de pesquisa formulada a partir do redirecionamento do foco da pesquisa - como desenvolver a competência gerencial através da Aprendizagem-Ação? - levou à decisão pela pesquisa-ação como estratégia geral de pesquisa.

A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa adotada quando se busca atingir, ao mesmo tempo, dois objetivos: a mudança no sistema ou processo investigado e a melhor compreensão do fenômeno (DICK, 1992), implicando ação e aprendizagem dos envolvidos. Em conseqüência, a pesquisa-ação demanda uma relação de parceria entre o pesquisador e as pessoas envolvidas no processo investigado: o pesquisador contribui para a solução de problemas da prática e as pessoas contribuem com o resultado da pesquisa (EDEN; HUXHAM, 1996).

Pode-se inferir que uma característica que diferencia a pesquisa-ação de outras estratégias de pesquisa é a dinâmica de interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Toda intervenção realizada no âmbito da pesquisa-ação deve ser uma decisão de consenso entre o pesquisador e os pessoas envolvidas, uma vez que ambas as partes são ativas no processo e têm interesses no resultado da pesquisa. O pesquisador tem grande influência sobre aquilo que é pesquisado, pois muitas vezes atua como um consultor no processo, sugerindo, com base em seu conhecimento do assunto, os direcionamentos necessários para atingir os objetivos definidos. Dessa

forma, o pesquisador faz parte do fenômeno investigado através de suas ações, aprendizagens e tendências.

Normalmente, a pesquisa-ação é associada a ciclos de aprendizagem, constituídos pelas etapas de planejamento, ação e reflexão (DICK, 1992). Esses ciclos permitem que o processo de pesquisa seja bastante flexível. Nos sucessivos ciclos da pesquisa, a reflexão, a partir da coleta e análise dos dados (ação), pode redirecionar as ações do pesquisador (planejamento), visando a atingir os objetivos da pesquisa. Através desse processo cíclico, as questões e o método de pesquisa, bem como as ações sobre o processo, vão sendo reestruturadas e tornando-se mais precisas.

O processo da pesquisa-ação inicia-se através de uma intervenção planejada sobre o processo, com base nos conhecimentos e experiências existentes, seguida da observação e interpretação dos resultados, para então se voltar à literatura, a fim de compreender e propor inferências generalizáveis sobre o fenômeno. Há, portanto uma interação contínua e sistemática entre reflexão e ação (SUSMAN; EVERED, 1978).

Como a pesquisa-ação é utilizada para a investigação de fenômenos sociais complexos, o pesquisador não tem uma idéia precisa dos seus resultados desde o início (EDEN; HUXHAM, 1996). Esses resultados emergem a partir da ação e da aprendizagem do pesquisador e das pessoas envolvidas. Embora a pesquisa-ação não permita controle sobre os resultados, exige, por outro lado, rigor no detalhamento e sistematização dos processos de coleta e análise de dados, explicitando-se os fatores que influenciaram as decisões e ações para longo da pesquisa.

Para compreender as relações entre a abordagem da Aprendizagem-Ação e o desenvolvimento da competência gerencial, considerou-se necessário a ação direta do pesquisador em um processo de desenvolvimento gerencial. Dessa forma, a pesquisadora assumiu um papel ativo no processo de pesquisa, atuando como facilitadora na condução de um grupo de Aprendizagem-Ação. Os gerentes participantes do *set* compartilhavam os objetivos da pesquisa, pois viram na abordagem uma oportunidade para o seu desenvolvimento gerencial. Dessa forma, a pesquisadora e os gerentes participantes tiveram um papel ativo no processo de decisão e ação ao longo dos ciclos da pesquisa-ação.

Os itens seguintes descrevem a formação do grupo, os ciclos da pesquisa-ação os procedimentos utilizados na coleta de dados.

3.2.1. O Set

O grupo de Aprendizagem-Ação formado no âmbito desta pesquisa teve uma duração de 15 meses, num total de 21 reuniões, realizadas entre Dezembro/2000 a

Fevereiro/2002. As reuniões eram realizadas, inicialmente, a cada 15 dias e tinham uma duração em torno de três horas. Durante esse período, realizou-se uma observação sistemática e detalhada do processo de aprendizagem de cada um dos gerentes participantes.

O longo período de observação foi propício uma vez que se buscava uma compreensão do processo da Aprendizagem-Ação, e seus reflexos sobre a ação gerencial e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da competência gerencial.

O grupo foi formado, inicialmente, por cinco gerentes do setor da Construção, todos com formação em Engenharia Civil. O estudo realizado por Hirota (2001) sugere que o perfil mais adequado dos membros de um grupo de Aprendizagem-Ação deve ser o do indivíduo genuinamente comprometido com o seu autodesenvolvimento e, igualmente, com a aprendizagem de seus colegas de grupo. Estes gerentes devem, portanto, estar abertos à discussão de problemas e ao questionamento. A partir deste perfil, bastante genérico, alguns profissionais foram identificados entre aqueles que mantinham um contato profissional com o NORIE/GEC.

Os gerentes foram convidados individualmente. No momento do convite, foi entregue um texto contendo informações sobre a abordagem da Aprendizagem-Ação, seus mecanismos, os papéis dos membros do grupo e os possíveis benefícios (ver Anexos). O objetivo deste texto foi permitir aos gerentes avaliar se a abordagem ia ao encontro aos seus interesses e motivações. Um dos aspectos fundamentais da Aprendizagem-Ação é a participação voluntária, motivada pela vontade de aprender.

Um dos gerentes inicialmente convidados recusou o convite, justificando que seus problemas tinham uma natureza estratégica para a sua empresa e, portanto, ele não se sentiria à vontade para discuti-los entre possíveis concorrentes.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho houve uma desistência. Uma das gerentes convidada resolveu deixar o grupo após a terceira reunião. Este comportamento é esperado uma vez que as pessoas, à medida que vão compreendendo melhor o processo da Aprendizagem-Ação, podem melhor avaliar os benefícios da abordagem para si mesmos. Igualmente, ao interagirem com os outros membros do grupo, algumas pessoas podem não se sentir à vontade para discutir abertamente seus problemas, e optam por deixar o grupo.

Também, depois de iniciadas as reuniões do grupo, uma outra gerente comunicou sua saída, neste caso por motivo de uma viagem de estudos no exterior. Em seu retorno, três meses depois, esta gerente voltou a participar das reuniões, mas problemas pessoais a levaram a abandonar definitivamente o grupo depois de dois meses. Observou-se que este período de ausência dificultou o entrosamento da gerente no

grupo. Durante este período, os outros participantes haviam criado um vínculo de confiança que não chegou a ser compartilhado por ela.

Com a saída destas duas gerentes, os três participantes remanescentes concordaram em convidar uma outra pessoa, a fim de garantir um número de participantes que favorece a reflexão e a aprendizagem em grupo.

Segue uma descrição sucinta do perfil dos quatro gerentes participantes do grupo, identificados através de nomes fictícios:

- **LEONARDO:** atuava como gerente de produção de uma empresa incorporadora-construtora de médio porte e também era o engenheiro responsável pelo setor de manutenção de obras prontas da empresa. LEONARDO havia participado do grupo de Aprendizagem-Ação, realizado um ano antes no âmbito da tese de Hirota (2001). Ele foi convidado a participar deste novo grupo pelo seu interesse em dar continuidade ao processo de desenvolvimento iniciado no grupo anterior.
- **RAPHAEL:** trabalhava como gerente de produção de uma empresa cuja principal atividade era a construção de obras industriais e comerciais para clientes privados. Na época de sua participação no grupo, havia assumido a gerência de qualidade da empresa e vinha coordenando a implantação do sistema de qualidade, visando à certificação pela norma ISO9002. Estava na mesma época realizando o Mestrado Profissional em Construção da Escola de Engenharia/ UFRGS.
- **DONATELLO:** após trabalhar um longo período para o governo, o gerente DONATELLO decidiu voltar ao mercado de trabalho atuando como engenheiro civil autônomo. Na época, estava contratado por um escritório de arquitetura para gerenciar uma obra de médio porte para um cliente privado.
- **MICHELÂNGELO:** era sócio diretor de uma empresa de construção civil de pequeno porte no interior do estado. Sua empresa atuava em diferentes tipos negócios no setor da construção (construção prédios comerciais e galpões industriais, execução de pisos industriais, projeto e execução de estruturas metálicas), voltados principalmente a clientes privados da indústria e do comércio. Ele também estava realizando o Mestrado Profissional em Construção da Escola de Engenharia/UFRGS. MICHELÂNGELO foi o gerente convidado a participar do grupo depois que dois participantes desistiram. Ele havia tomado conhecimento sobre a Aprendizagem-Ação através de uma palestra e já havia demonstrado interesse em participar deste tipo do trabalho. Sua primeira participação ocorreu na quarta reunião.

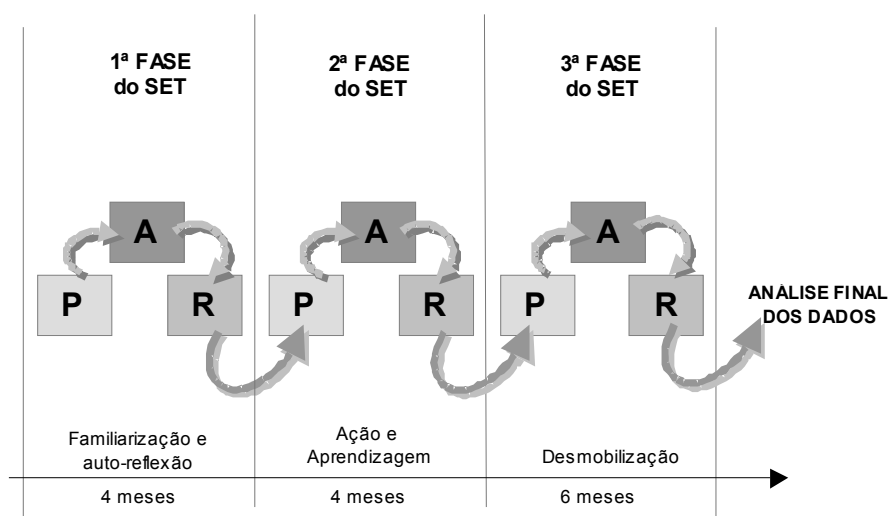
Em relação às gerentes que desistiram de participar do grupo, uma era sócia diretora de uma empresa, atuando no mercado de construções industriais e comerciais para clientes públicos e privados. A outra gerente tinha sido recém contratada por uma empresa construtora para coordenar o setor de orçamentos e planejamento da empresa.

Além da facilitadora, também fazia parte do grupo uma pesquisadora que atuava como observador participante e tinha por função fazer anotações e auxiliar na observação dos comportamentos individuais e do grupo. A pessoa que exerceu este papel tinha formação em Psicologia e era aluna de doutorado em Administração de Empresas (PPGA/UFRGS³⁹), na área de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências. Esta pesquisadora foi convidada por sua formação e habilidades na observação de comportamentos de grupo e seu interesse particular no assunto.

3.2.2. Os ciclos da pesquisa-ação

Durante o desenvolvimento *set*, foram realizados três ciclos de planejamento-ação-reflexão. As análises e reflexões feitas ao final de cada ciclo permitiram avaliar a aprendizagem dos membros do grupo, compreender melhor o processo da Aprendizagem-Ação e, com isto, reformular estratégias visando ao desenvolvimento da competência gerencial.

As estratégias adotadas em cada um destes ciclos geraram reações diferenciadas do grupo e caracterizaram três fases distintas no seu desenvolvimento (Figura 5.3). Os ciclos foram determinados à medida que a facilitadora observava a necessidade de discutir e reformular, junto com o grupo, questões relativas à sua dinâmica e ao processo de aprendizagem, tendo, por isso, periodicidades diferentes.



³⁹ Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Figura 5.3. Ciclos da pesquisa-ação.

No primeiro ciclo, a estratégia utilizada pela facilitadora na condução do grupo tomou por base o trabalho desenvolvido por Hirota (2001) e a experiência anterior da pesquisadora na condução de um grupo de Aprendizagem-Ação, na fase de preparação da pesquisa. Enfatizou-se no primeiro ciclo a questão da familiarização com a abordagem, dando-se especial atenção à observação de comportamentos facilitadores e inibidores da aprendizagem nos grupos de Aprendizagem-Ação, identificados por Hirota (2001). Conforme discutido no capítulo 4, o foco do questionamento nesta primeira fase do grupo foi na exploração e explicitação de processos intrapessoais. Em consequência, esta fase caracterizou-se pela autoreflexão dos gerentes e exploração das situações problemáticas trazidas. Porém, poucas ações foram observadas.

No segundo ciclo, o questionamento foi direcionado à indução dos gerentes à ação. Dessa forma, a segunda fase do *set* caracterizou-se pela ação efetiva dos gerentes em relação aos seus problemas. Nesta fase, pôde-se observar mudanças nas formas de agir dos gerentes em relação aos seus problemas, tomadas de consciência sobre a necessidade de mudar comportamentos no trabalho e um aumento da confiança dos gerentes em sua capacidade de agir.

No terceiro ciclo, houve uma desmobilização na ação dos gerentes. Vários fatores influenciaram a motivação e a disposição dos gerentes para agir. As reuniões que vinham acontecendo a cada 15 dias passaram a ser realizadas mensalmente. Essa modificação foi introduzida para verificar se as mudanças observadas na ação dos gerentes representavam um real desenvolvimento de novas competências ou se estavam condicionadas a influência do grupo. A facilitadora também procurou dar mais autonomia ao grupo para tomar decisões sobre sua forma de condução. Além disto, a desmobilização deu-se por fatos ocorridos no contexto de trabalho dos gerentes, discutido em mais profundidade no capítulo seguinte.

3.2.3. Coleta de dados

Como apresentado no item 1.4, o objetivo da pesquisa foi compreender o processo de desenvolvimento da competência gerencial através da Aprendizagem-Ação. Considerando o conceito de competência adotada nesta tese, a preocupação da pesquisadora durante o desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação foi a observação detalhada dos fatores que impulsionaram ou inibiram a ação dos gerentes na solução do problema trazido ao grupo, procurando-se compreender a relação entre o processo de reflexão induzido pelo grupo, a ação gerencial e a aprendizagem resultante. Esquemáticamente, este processo de observação está representado na Figura 5.4.

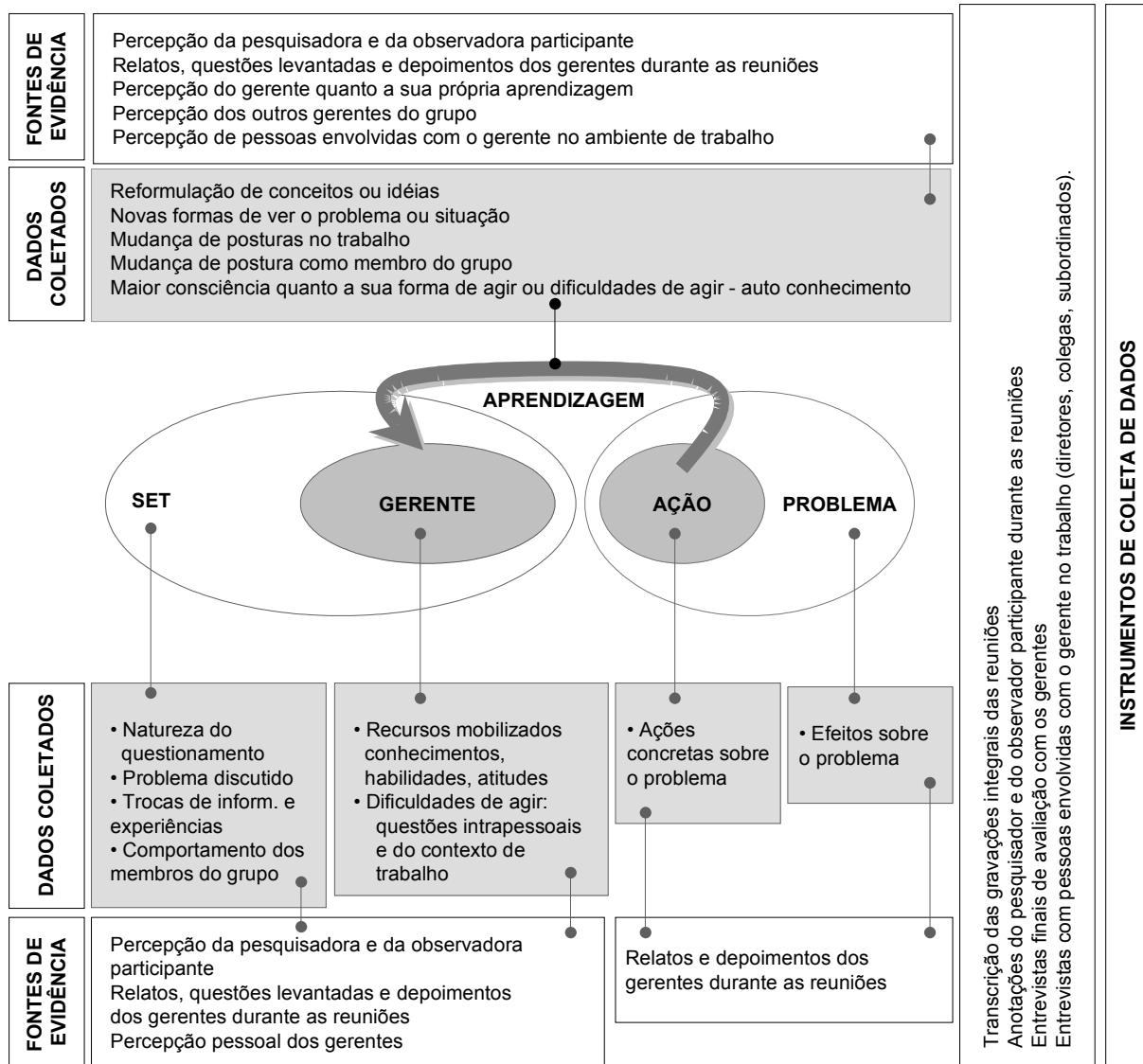


Figura 5.4. Esquema de observação durante a coleta de dados.

Durante o desenvolvimento do grupo a coleta de dados foi focada na observação de cinco elementos principais:

- a) SET: a dinâmica de interação do set e o comportamento dos membros do grupo;
- b) GERENTE: os recursos mobilizados e dificuldades dos gerentes na ação sobre os problemas;
- c) AÇÃO: as ações concretas empreendidas pelos gerentes;
- d) PROBLEMA: abordagem dada ao problema e efeitos das ações sobre os problemas;
- e) APRENDIZAGEM: refletida através de tomadas de consciência ou mudanças observáveis nas formas de ver e agir sobre os problemas e como membro do grupo.

A principal fonte de evidências utilizadas na pesquisa foi a gravação das reuniões e suas transcrições literais. Outras fontes de evidência utilizadas na pesquisa foram entrevistas com os gerentes e com seus colegas de trabalho e as anotações dos gerentes, da

pesquisadora e da observadora participante. As informações coletadas através destes outros instrumentos foram utilizadas para explicar, reforçar ou verificar a análise a partir das transcrições das reuniões e das percepções da pesquisadora, buscando-se, então uma convergência de informações.

3.2.4. Avaliações parciais

O objetivo da introdução de avaliações parciais ao longo do desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação foi induzir os gerentes a uma maior autonomia na condução do seu próprio processo de aprendizagem. O formato destas avaliações seguiu o mesmo modelo utilizado por Hirota (2001) para avaliar o comportamento dos gerentes como membros do grupo de Aprendizagem-Ação. Essa autora utilizou este tipo de avaliação uma única vez ao final de seu trabalho. Na presente pesquisa estas avaliações foram feitas periodicamente, ao longo de desenvolvimento do grupo como instrumento auxiliar no processo de pesquisa e na condução do grupo.

Estas avaliações eram apresentadas aos gerentes na forma de relatórios gráficos, como os da Figura 5.5 e complementados por comentários e observações da pesquisadora.

Estes relatórios eram discutidos individualmente ou em grupo durante uma reunião. Nessa reunião, os participantes se auto-avaliavam e avaliavam seus colegas, através das discussões dos gráficos e de relatos sobre ganhos pessoais e mudanças nas formas de agir em sua atividade profissional. Também se discutiam as questões específicas à dinâmica do grupo. A partir desta discussão, o grupo definia em conjunto os direcionamentos a serem dados no processo da Aprendizagem-Ação.

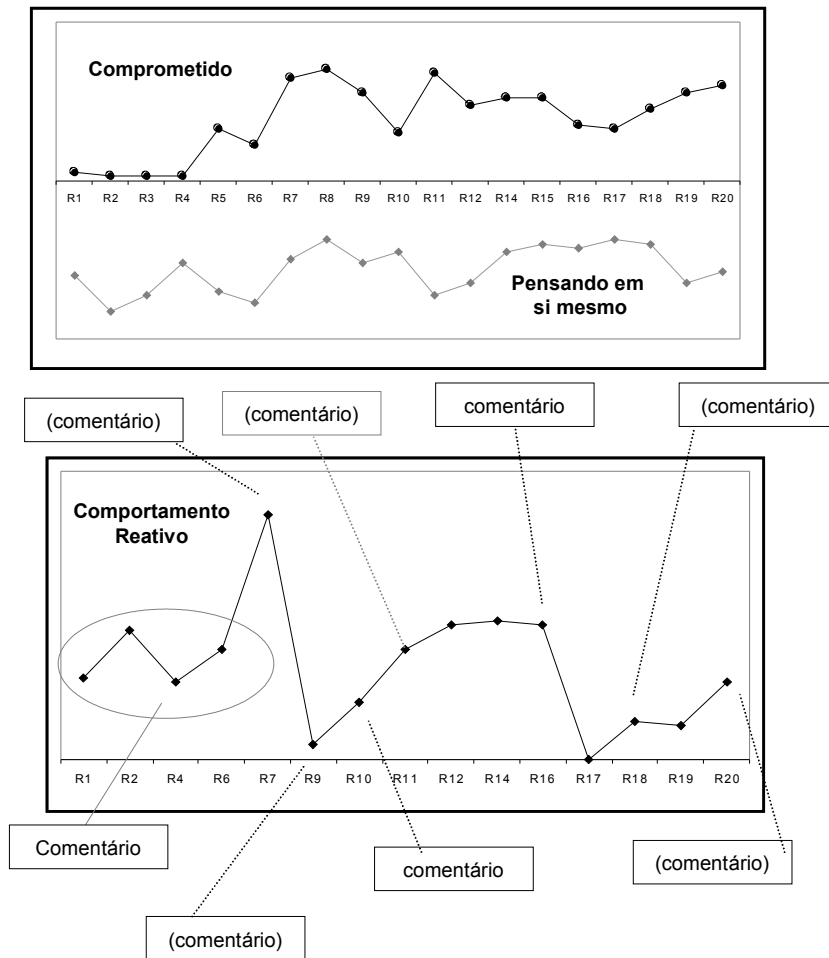


Figura 5.5. Exemplo de um relatório gráfico.

As avaliações não tiveram uma periodicidade fixa, mas foram realizadas à medida que a pesquisadora detectava a necessidade de que o grupo discutisse determinadas questões da sua dinâmica e os gerentes avaliassem seu próprio processo de aprendizagem. Estas avaliações também permitiram à pesquisadora avaliar o seu papel como facilitadora do grupo de Aprendizagem-Ação.

As avaliações foram elaboradas com base nas observações da pesquisadora e na Análise de Conteúdo das transcrições das reuniões, bem como, através de trocas de percepções com a observadora participante.

A Análise de Conteúdo é uma técnica utilizada com o objetivo de obter inferências replicáveis e válidas sobre o contexto no qual os dados foram coletados (KRIPPENDORF, 1980). A técnica envolve procedimentos específicos que permitem investigar o “significado simbólico de uma mensagem”, ou seja, os significados implícitos ou explícitos na fala, no discurso, em mensagens escritas, enfim, em qualquer forma de comunicação.

Krippendorff (1980) considera que o significado é sempre relativo a quem interpreta a comunicação, assim, diferentes analistas podem atribuir significados diferentes à mesma mensagem, levando a diferentes interpretações. O mesmo autor sugere que contexto no qual os dados foram gerados, bem como os objetivos da análise sejam claramente explicitados. Igualmente, os critérios e procedimentos adotados em cada etapa da análise de dados devem ser explicitados, tendo em vista que na Análise de Conteúdo o pesquisador está constantemente julgando e interpretando mensagens e tomando decisões a respeito dessas mensagens.

A Análise de Conteúdo foi realizada com o auxílio do programa *Nudist Vivo*. Esse programa possibilita, além de busca de palavras e expressões, a codificação de parágrafos e seções (partes de um parágrafo) pelo usuário em determinadas categorias de variáveis. Essas categorias são definidas segundo os objetivos da análise e os significados contidos na mensagem.

Utilizou-se na Análise de Conteúdo as mesmas categorias de variáveis definidas por Hirota (2001), para avaliar o comportamento dos gerentes como membros do grupo de Aprendizagem-Ação:

- a) Comprometido: perguntas e comentários que indicam a intenção de entender o ponto de vista do colega, desafiá-lo a tomar atitudes ou de questionar para estimular a mudança de ponto de vista. Intervenções dessa natureza caracterizam o perfil adequado para um participante de processos de Aprendizagem-Ação por indicar um comprometimento com a aprendizagem do grupo. Atuações nesse sentido propiciam uma reflexão mais aprofundada sobre ações e resolução de problemas e contribuem mais para a aprendizagem coletiva.
- b) Pensando em si mesmo: comentários sobre experiências pessoais ou sugestões baseadas em experiência própria indicam a intenção de ajudar os colegas. Embora não seja uma postura totalmente negativa sob o ponto de vista da Aprendizagem-Ação, por permitir a troca de experiências, intervenções desse tipo não desafiam o colega e indica que o gerente analisa o problema de outros segundo o seu próprio ponto de vista, o que limita a capacidade de aprendizagem do grupo.
- c) Reativo: comentários ou respostas a perguntas e críticas contendo justificativas ou reações contrárias, não precedidas por reflexão adequada sobre a pergunta ou comentário. Esse tipo de intervenção indica a falta de abertura para mudança ou para reformulação de seu ponto de vista, o que constitui barreira para a aprendizagem.

Estas avaliações parciais tiveram um papel importante na condução do grupo. Estas três categorias de variáveis estão associadas ao conceito de “estar autenticamente

presente”, que deve caracterizar o comportamento dos membros de um grupo de Aprendizagem-Ação. Dessa forma, essas avaliações permitiram aos gerentes avaliarem o seu próprio comportamento no grupo e buscar modificar suas posturas durante as reuniões. Igualmente, essas avaliações permitiram à pesquisadora avaliar a dinâmica de interação dos membros do grupo ao longo do seu desenvolvimento. Através destas avaliações uma série de questões foi levantada e serviu para direcionar a análise final dos dados.

5.3.3. Análise final dos dados

A análise final dos dados, depois de concluído o trabalho da pesquisadora com o *set*, foi realizada em conjunto com pesquisadores externos⁴⁰, experientes no desenvolvimento de pesquisas com grupos de Aprendizagem-Ação, durante o período de desenvolvimento da tese na Universidade de Salford⁴¹.

O processo de análise teve início com uma leitura exaustiva das transcrições das reuniões, buscando-se reconstruir o processo da Aprendizagem-Ação, seguida da descrição das trajetórias de aprendizagem dos gerentes na forma de histórias. Essas histórias continham os fatos ocorridos em cada reunião, de forma cronológica, e, dentro do possível, sem interpretações da pesquisadora. Procurou-se organizar as descrições em uma seqüência de três ocorrências: relato inicial do gerente; questionamento e efeitos, como representado esquematicamente na Figura 5.6. Também se teve o cuidado de associar os fatos descritos a trechos ou referências das transcrições das reuniões, entrevistas realizadas e demais anotações.

Inicialmente, as histórias foram lidas pelos pesquisadores externos. Na primeira discussão, a pesquisadora apresentou algumas questões sobre o processo de desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação e seus resultados no desenvolvimento da competência gerencial. Com base nas questões colocadas, os pesquisadores decidiram dividir a análise em duas unidades de análise distintas:

- a) O grupo: focada no processo de desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação e suas relações com a aprendizagem dos gerentes;

⁴⁰ Contribuíram na análise os seguintes pesquisadores: James A. Powell (Entreprise and Regional Affairs), Caroline Davey (Design and Innovation Research Group), Jennifer Powell (Academic Enterprise), Ian Cooper (Eclipse Research Consultants).

⁴¹ Estágio realizado na University of Salford, Inglaterra, com recursos do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), durante o período de Março a Junho/2002. O estágio foi orientado pelo Eur Ing. Prof. James A. Powell, OBE. A pesquisadora ficou locada no *Institute for Social Research*, departamento da *University of Salford* que reúne professores e alunos de pós-graduação na área de Sociologia e abriga o projeto *Academic Enterprise*. Esse projeto reúne pesquisadores envolvidos na aplicação da abordagem da Aprendizagem-Ação, visando a introdução de inovações em diversos setores da economia.

- b) Os gerentes: focada no processo de aprendizagem individual dos gerentes participantes e sua relação com o desenvolvimento da competência gerencial.

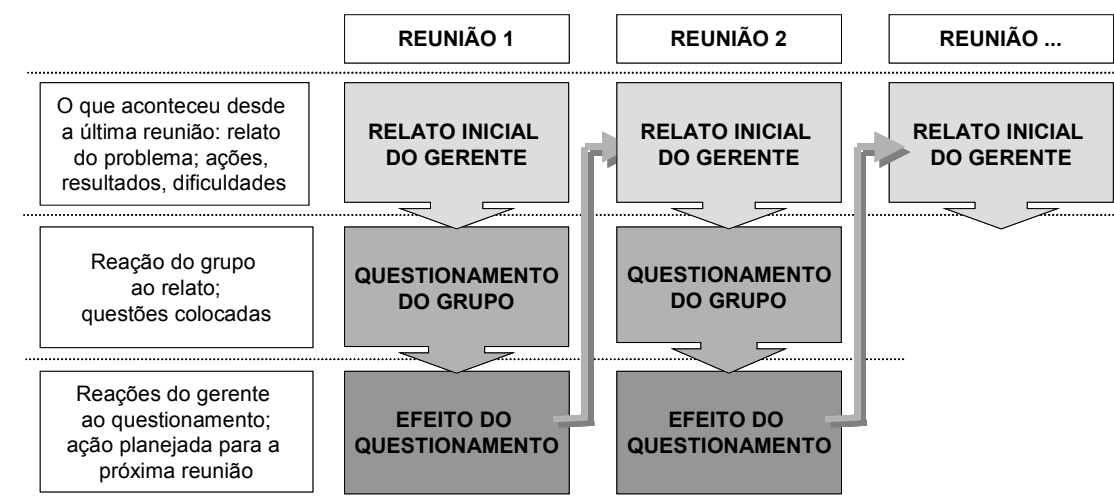


Figura 5.6 – Organização das descrições das reuniões

Geralmente, os trabalhos de pesquisa envolvendo grupos de Aprendizagem-Ação, focam-se na análise do processo de desenvolvimento do grupo (ver como exemplo, os casos descritos em Pedler, 1997), a partir de anotações, percepções dos facilitadores e pesquisadores envolvidos. Na presente pesquisa, a análise do processo de aprendizagem individual dos gerentes foi possível devido à gravação e transcrição integral das reuniões, que permitiu resgatar este processo na etapa de análise de dados.

3.3.1. O processo da Aprendizagem-Ação

O objetivo desta primeira etapa de análise foi compreender as relações entre o processo da Aprendizagem-Ação e a aprendizagem dos gerentes. Dessa forma, procurou-se contribuir para a melhor compreensão do processo de aprendizagem vinculado à Aprendizagem-Ação e na formulação de diretrizes para a condução de grupos dessa natureza, como representado esquematicamente na Figura 5.7.

A questão de pesquisa que orientou esta análise foi: Como o processo da Aprendizagem-Ação (explicitado através da abordagem dos problemas; do uso do questionamento; da dinâmica de interação entre os membros do grupo e da atuação do facilitador) influencia o processo de aprendizagem dos gerentes?

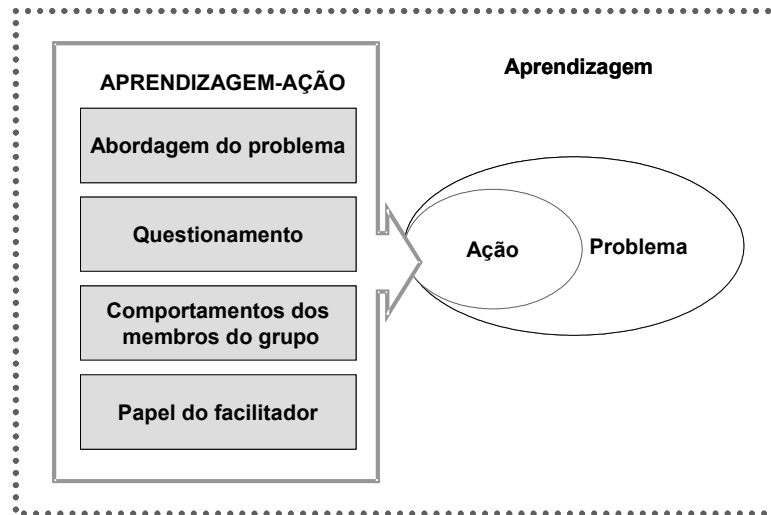


Figura 5.7 Esquema de análise dos dados: desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação

A análise foi realizada para cada uma das fases do grupo, separadamente. Voltando-se às histórias de aprendizagem dos gerentes, procurou-se destacar, em cada fase, as principais dificuldades ou ganhos dos gerentes ao longo das reuniões. A partir desses destaques, os pesquisadores procuravam identificar nos dados descritos e, com base em seu conhecimento e experiências anteriores na condução de grupos de Aprendizagem-Ação, como os quatro construtos, definidos abaixo, influenciaram (positiva ou negativamente) a ação e a aprendizagem dos gerentes:

- a) Abordagem do problema: a natureza do problema e a forma como ele era abordado pelo gerente no grupo nas reuniões; o domínio do gerente sob o problema (poder de decisão e ação);
- b) Questionamento: tipo de perguntas colocadas e demais intervenções dos gerentes e seu impacto na reflexão do colega;
- c) Comportamentos apresentados pelos membros do grupo: confiança ou competição; capacidade de ouvir o outro; comprometimento com aprendizagem do colega, abertura ao questionamento;
- d) A atuação do facilitador: pressupostos e estratégias adotadas.

Esses quatro construtos foram definidos a partir das questões e dúvidas trazidas pela pesquisadora para o grupo de pesquisadores externos, com base nas análises parciais realizadas durante a etapa de Pesquisa-Ação.

A etapa seguinte no processo de análise foi voltar à literatura sobre Aprendizagem-Ação, visando a identificar como os diferentes autores tratam estes elementos e sua relação com a aprendizagem. Também, procurou-se analisar, a partir da revisão bibliográfica, a dinâmica de desenvolvimento do grupo ao longo de suas diferentes fases.

3.3.2. Construção da teoria: competência gerencial

A segunda etapa de análise foi focada na aprendizagem individual dos gerentes ao longo do desenvolvimento do *set*. A questão de pesquisa direcionadora dessa análise foi: Como ocorre o processo de aprendizagem dos gerentes no desenvolvimento da competência gerencial?

Nesse caso, a análise dos dados seguiu um processo indutivo, no qual os padrões ou categorias de análise não foram identificados previamente, mas emergiram a partir da análise dos dados (PATTON, 1987). Esse processo de análise levou os pesquisadores⁴² à construção de uma teoria sobre a ação e a competência gerencial.

Para Dubin (1978), as teorias servem dois objetivos distintos para a ciência: prever comportamentos do fenômeno em análise e compreender (ou explicar) as relações entre as unidades (variáveis) que o compõem. Entretanto, uma teoria construída a partir de interpretações subjetivas tem um caráter provisório e falível, uma vez que está sujeita a ser modificada ou negada através de novas e inúmeras formas possíveis de interpretação e são também limitadas pelo momento e pelo contexto nos quais foram construídas (STRAUSS; CORBIN, 1994).

Mesmo que não possam ser consideradas como leis que regem o “mundo lá fora”, estas teorias são consideradas válidas na medida que são úteis para compreensão e ação sobre o mundo real. Koskela (2000) sugere que a utilidade de uma teoria pode ser julgada por sua capacidade de contribuir para⁴³:

- a) o desenvolvimento de ferramentas de decisão e ação: com base em uma teoria, ferramentas e métodos para análise, planejamento, decisão e ação podem ser desenvolvidas;
- b) a comunicação: uma teoria, quando compartilhada, estabelece uma linguagem e estruturas de pensamento comuns, as quais facilitam a cooperação entre pessoas na execução de projetos de interesse comum (como pesquisas e programas de melhoria e desenvolvimento);
- c) a aprendizagem: uma teoria pode ser vista como **aprendizagem condensada**, permitindo àqueles que estão iniciando absorver de forma mais rápida os conhecimentos dos mais experientes.

Baseado em Dubin (1976 e 1978) e Whetten (1989), identifica-se que uma teoria deve ser composta pelos seguintes elementos:

⁴² A segunda etapa de análise foi desenvolvida pela autora desta tese em conjunto com o Prof. James A. Powell.

⁴³ Embora Koskela (2000) tenha um foco específico no desenvolvimento de teorias da produção, considera-se que os critérios mencionados podem ser aplicados ao caso da teoria em desenvolvimento nesta tese. Trabalha-se em ambos os casos, na construção de teorias aplicadas.

- a) **Unidades** (elementos, categorias ou variáveis): consiste na definição dos elementos utilizados para explicar de forma lógica um determinado fenômeno. Suton; Staw (1989) acrescentam que a teoria deve explicar porque estas variáveis foram selecionadas e como estão relacionadas com aquilo que se pretende explicar e prever.
- b) **Regras de interação**: consiste em dar uma ordem ao fenômeno em estudo, identificando os padrões de interação entre os elementos da teoria, ou seja, Juntos, os dois elementos - unidades e regras de interação - constituem o que Whetten (1989) denomina de **domínio da teoria** e têm a importante função de estabelecer uma estrutura para interpretação das observações empíricas.
- c) **Fundamentos teóricos**: uma teoria também deve explicitar os fundamentos teóricos (conceitos, teorias, argumentos) utilizados na definição das unidades e suas interações. Para Suton; Staw (1989) a questão mais importante na construção da teoria é explicitar e discutir os porquês, através de argumentos lógicos. São estes argumentos que permitirão julgar a consistência da teoria proposta.
- d) **Limites de generalização**: consiste em explicitar os fatores temporais e de contexto que limitam a generalização da teoria. A sensibilidade ao contexto é especialmente importante nas teorias baseadas na experiência, uma vez que as observações empíricas dentro de um contexto sócio-cultural só podem ser entendidas dentro do contexto que lhe dá o significado.

Dubin (1976) acrescenta que, uma vez que os elementos acima estejam definidos, o pesquisador pode fazer deduções ou proposições a partir da teoria, bem como validar estas proposições através de novos estudos empíricos.

Suton; Staw (1989) sugerem que os **diagramas** e **figuras** são importantes elementos na representação e ordenação lógica das interações entre as variáveis. Uma representação visual torna mais claro o pensamento do autor e aumenta a compreensão do leitor. Dubin (1976) acrescenta que quanto mais complexas as interações entre as variáveis mais úteis se tornam os gráficos para representar a teoria. Whetten (1989) sugere que embora caixas e setas auxiliem na explicitação e clareza dos padrões e relações causais eles, por si só, não explicam o porquê destas relações. As explicações verbais/escritas são sempre necessárias.

No processo de construção da teoria utilizou-se, inicialmente, como referência a história de aprendizagem do gerente LEONARDO. Essa história foi escolhida, pois o processo de aprendizagem apresentou evidências de mudanças em sua forma de agir. As histórias de aprendizagem dos demais gerentes foram utilizadas para dar consistência à teoria construída, como se descreve a seguir.

Partindo da história de aprendizagem do gerente em conjunto com as transcrições das reuniões (evidências empíricas principais), procurou-se novamente destacar as principais mudanças observadas no comportamento, ações e resultados obtidos pelo gerente na solução do problema, bem como, dificuldades ou obstáculos específicos à sua ação.

O processo de análise ocorreu de forma interativa. A partir da sensibilidade teórica⁴⁴ dos pesquisadores, os trechos das histórias e das transcrições foram classificados em categorias descritivas, baseadas nas interpretações dos pesquisadores. A interpretação, segundo Patton (1987), envolve a atribuição de significados aos dados analisados, explicando os padrões descritivos e suas interações. Posteriormente, estes padrões descritivos foram sendo refinados, através de novas leituras dos dados e, principalmente, da revisão da literatura.

A literatura pode ser utilizada para estimular a sensibilidade teórica, providenciando conceitos e relacionamentos que podem prover formas de aproximar e interpretar dados (STRAUSS; CORBIN⁴⁵. 1990 *apud* SALINAS, 2001, p. 100).

A Figura 5.8 ilustra as atividades do processo de análise. Essas atividades foram repetidas em vários ciclos de refinamento (aproximadamente 8 ciclos), visando, através da convergência de interpretações, à construção de uma teoria capaz de explicar, de forma consistente, o fenômeno investigado.

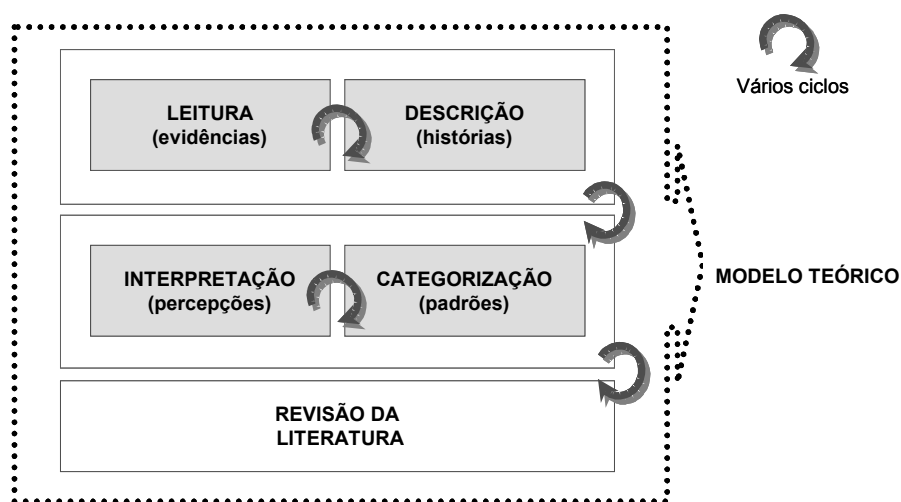


Figura 5.8 Ciclos de análise de dados: construção da teoria

- **Leitura:** partiu-se, como comentado, de uma leitura exaustiva das transcrições das reuniões, bem como de outras fontes de evidências (entrevistas e anotações do

⁴⁴ Sensibilidade teórica é a habilidade para reconhecer o que é importante nos dados e dar a eles significado (STRAUSS; CORBIN, 1990 *apud* SALINAS, 2001, p. 100)

⁴⁵ STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.** Newbury Park: SAGE, 1990.

pesquisador). A cada ciclo de refinamento da análise, voltava-se à leitura das transcrições, buscando-se confirmar, modificar ou refutar determinados padrões explicativos identificados.

- **Descrição:** A cada ciclo de análise a história de aprendizagem do gerente, descrita inicialmente, foi sendo modificada, visando retratar de forma mais clara os padrões identificados e suas interações. A história era ilustrada com trechos das falas do próprio gerente. Buscou-se, dessa forma, explicitar da maneira mais transparente as relações entre as evidências e os padrões e inter-relações propostos na teoria. As descrições iniciais apresentavam a forma ilustrada na Figura 5.6 e foram evoluindo até chegar a forma apresentada no capítulo 8.

- **Interpretação e Categorização:** através da leitura das descrições e discussão, cruzavam-se as percepções e interpretações dos pesquisadores na tentativa de compreender os porquês das ações ou resistências dos gerentes, bem como, se faziam comparações com histórias de outros gerentes, considerando as experiências anteriores dos pesquisadores na condução de grupos de Aprendizagem-Ação. À medida que padrões descritivos dos comportamentos observados emergiam eram categorizados, segundo o seu significado.

No ciclo de análise, a pesquisadora voltava, então, à leitura das transcrições das reuniões, entrevistas e anotações buscando evidências que confirmassem ou não a influência daquele elemento. Posteriormente, recontava a história de aprendizagem do gerente (descrição), submetendo-as a um novo ciclo de análise em conjunto com os pesquisadores externos.

- **Revisão da Literatura:** quando os pesquisadores consideraram que as categorias de variáveis identificadas, estavam suficientemente depuradas, complementou-se o processo através da revisão da literatura. Essa revisão teve por objetivo identificar os fundamentos teóricos que permitissem a definição dos elementos constituintes da teoria e suas inter-relações e a construção do modelo teórico, descrito no Capítulo 7. Fez-se uma revisão em textos das áreas da psicologia da aprendizagem, psicologia social, sociologia, desenvolvimento e aprendizagem de gerentes.

Nesse processo, realizado de forma cíclica e sistemática, os padrões descritivos inicialmente identificados foram depurados e consolidados em quatro categorias de variáveis ou unidades influenciando a ação e aprendizagem do gerente, e conseqüentemente, o desenvolvimento da competência gerencial. Os resultados dessa etapa de análise estão apresentados nos capítulos 7 e 8.

As histórias de aprendizagem dos outros gerentes foram analisadas em seqüência. Dessa forma, as inferências feitas com base na história do gerente LEONARDO, foram

reavaliadas e depuradas através da análise das histórias dos gerentes RAPHAEL e DONATELLO.

A história do gerente RAPHAEL foi escolhida por apresentar também evidências de mudanças na sua forma de agir e resultados positivos na resolução do problema. No caso do gerente DONATELLO, a história foi escolhida uma vez que o processo de aprendizagem gerou algumas ações na resolução do problema. Embora essas ações não tivessem resultado na solução do problema, elas geraram mudanças em posturas e comportamentos do gerente.

A história do gerente MICHELÂNGELO não foi analisada, uma vez que ao se chegar ao final da análise do gerente DONATELLO a pesquisadora considerou, tendo em vista o tempo disponível para conclusão da tese, ter obtido uma convergência no processo de interpretação suficiente para garantir a consistência da teoria construída. Considerou-se também que, uma vez que a história de aprendizagem do gerente MICHELÂNGELO não demonstrou evidências significativas de mudança em sua forma de agir sobre o problema, ela não acrescentaria novas informações á construção do conhecimento.

A etapa seguinte da construção da teoria foi a sua descrição e representação gráfica da teoria na forma de um modelo teórico. Nesta fase, a preocupação da pesquisadora foi estabelecer os fundamentos teóricos utilizados na definição dos elementos da teoria e suas inter-relações, bem como, trabalhar em uma imagem que pudesse representá-la. Também se procurou descrever a teoria de forma a dar transparência às relações estabelecidas entre as histórias dos gerentes (evidências) e a teoria. Dessa forma, a teoria construída a partir desta segunda etapa de análise está descrita em três capítulos. O capítulo 7 descreve os fundamentos teóricos da teoria, define os elementos que a compõem e suas interações, em como a representação gráfica do modelo. O capítulo 8 apresenta as histórias dos gerentes procurando explicitar as relações entre os dados e a teoria. Com o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão e análise das histórias com base na teoria, o modelo teórico (Capítulo 7) foi apresentado antes da descrição das histórias (Capítulo 8) que lhe deram origem. No capítulo 9, discuti-se as implicações da teoria para o desenvolvimento da competência gerencial e os limites de generalização da teoria.

6. História do set

O presente capítulo apresenta e discute o desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação em cada uma de suas fases. Na análise das três fases do grupo procurou-se descrever, inicialmente, as estratégias utilizadas pela facilitadora, discutindo-se, a seguir, a forma como os recursos da Aprendizagem-Ação - problema, questionamento e dinâmica de interação entre os membros do grupo - foram utilizados e quais os efeitos sobre a aprendizagem dos gerentes. Destacam-se, também, as lições aprendidas em cada fase.

Cada fase possibilitou à pesquisadora uma reflexão mais profunda sobre um dos recursos de aprendizagem. Assim, na primeira fase as lições aprendidas concentram-se mais na questão do problema, na segunda fase no questionamento e, na terceira, na dinâmica de interação entre os membros do grupo, destacando-se o papel do facilitador.

6.1. FASE UM: familiarização e autoreflexão

A FASE UM do set teve uma duração aproximada de 4 meses, durante os quais foram realizadas 7 reuniões (R1-R7) quinzenais. O trabalho do grupo iniciou com uma reunião, denominada Reunião ZERO (R0), cujo principal objetivo foi esclarecer dúvidas quanto a abordagem da Aprendizagem-Ação, explicitar as expectativas de cada membro do grupo sobre o trabalho que estava se iniciando e definir questões gerais sobre o funcionamento do set (datas, local, periodicidade das reuniões, entre outros).

O professor Carlos Formoso, coordenador do NORIE/GEC, e a professora Ercília Hirota, que havia atuado como facilitadora de grupos de Aprendizagem-Ação, também participaram desta reunião. Eles foram convidados para darem depoimentos sobre suas experiências no uso da abordagem e sobre a importância da aprendizagem no desenvolvimento gerencial e organizacional. Da mesma forma, o gerente LEONARDO foi solicitado a relatar sua experiência anterior como participante em um grupo de Aprendizagem-Ação.

Nesta primeira fase, a ação da facilitadora foi direcionada à familiarização dos membros do grupo com o modo de trabalho da Aprendizagem-Ação, principalmente o uso da pergunta. Para facilitar esse processo de aprendizagem, optou-se por fazer, no início ou no final das reuniões, alguns comentários sobre o que tinha acontecido e discutir as dúvidas dos participantes.

A facilitadora, em decorrência de sua pouca experiência na condução de grupos dessa natureza, intervinha pouco no processo, na dinâmica do grupo, durante a apresentação dos problemas. Suas intervenções eram dirigidas a auxiliar os gerentes, especificamente, na exploração e busca de soluções para o problema. As questões relativas à dinâmica do grupo eram anotadas e discutidas com a observadora participante ao final de cada reunião. Na reunião seguinte procurava-se chamar atenção dos gerentes para determinadas questões e eventos ocorridos na reunião anterior, como uso do questionamento, abordagem do problema, e comportamentos dos membros do grupo.

6.1.1. Abordagem do problema

A reunião R1 iniciou com o relato dos problemas. O relato de cada gerente era estimulado através da pergunta: “Qual o problema que você gostaria de discutir com este grupo?”. Alguns dias antes dessa reunião, foram enviadas, através do correio eletrônico, orientações para que os membros pudessem definir o problema que iriam discutir no grupo. As orientações dadas esclareciam que o gerente deveria trazer um problema com o qual estivesse pessoalmente envolvido naquele momento e sobre o qual tivesse a responsabilidade de tomar decisões e implementá-las.

Os gerentes iniciaram relatando situações problemáticas que estavam vivenciando em seu trabalho, mas tiveram dificuldade em estruturar o problema:

- o gerente LEONARDO estava insatisfeito com a forma como seu trabalho vinha sendo conduzido na empresa nos últimos tempos. LEONARDO dizia estar sobrecarregado de trabalho, tendo que atuar ao mesmo tempo no gerenciamento de uma obra de grande porte e do Setor de Manutenção. Ele se sentia “apagando incêndios”⁴⁶, sentia que estava “perdendo o controle” e não estava encontrando tempo para realizar o tipo de trabalho que lhe dava mais prazer e representava um real desafio em sua carreira: introdução de melhorias e inovações no seu trabalho.
- O gerente RAPHAEL tinha assumido, há pouco tempo, a gerência de qualidade da empresa na qual trabalhava como gerente de produção. Seu objetivo era buscar a certificação ISO9002. A empresa havia decidido certificar seu novo sistema de gestão da produção. Este sistema implicava a introdução de uma série de novos procedimentos e ações no gerenciamento das obras. O gerente RAPHAEL era responsável por introduzir essas mudanças e treinar os gerentes de produção para a implementação do novo sistema. Sua preocupação era encontrar formas de obter

⁴⁶ Expressões utilizadas pelo próprio gerente.

mais comprometimento e participação efetiva das pessoas no Sistema da Qualidade.

- O gerente DONATELLO teve grande dificuldade em expressar para o grupo qual era realmente o seu problema. Ele tentou várias vezes, porém sempre de forma “velada”. Somente depois de algumas reuniões, DONATELLO sentiu-se mais confiante para colocá-lo explicitamente ao grupo. DONATELLO havia trabalhado por um longo tempo em uma instituição governamental e decidiu voltar ao mercado de trabalho como engenheiro autônomo. Sua principal preocupação era ser reconhecido e se manter no mercado. Ele sentia que precisava se atualizar e se capacitar melhor para isto. Ao longo das reuniões, o gerente trouxe várias questões pontuais que tinham alguma relação com seu problema principal, como o seu sentimento de “solidão na tomada de decisão”, a necessidade de buscar novos serviços e divulgar seu trabalho no mercado, a necessidade de novas ferramentas para organização e gestão das obras, e, por fim, a questão na qual ele mais se empenhou em agir foi em melhorar a integração entre projeto e produção na obra que ele estava gerenciando.
- O gerente MICHELÂNGELO estava insatisfeito com o retorno financeiro de seu negócio. Ele considerava que, apesar de seu esforço, dedicação e competência, o retorno de seu negócio não era compensador. Ele tinha várias idéias sobre como melhorar o desempenho de sua empresa, entre as quais ampliar o mercado para a capital, contratar um novo engenheiro para cuidar da parte técnica, de forma que ele pudesse assumir somente a parte comercial, divulgar melhor o serviço de sua empresa, implantar um sistema mais eficaz de planejamento e controle da produção. Porém, colocava como obstáculo para a concretização de suas idéias a situação financeira desfavorável da empresa, bem como a falta de tempo para planejá-las e colocá-las em prática, uma vez que ele centralizava todas as funções e estava sobrecarregado de trabalho. Todas estas questões se agravaram com a saída do sócio, fato ocorrido no período de realização das reuniões.

Os problemas trazidos pelas outras duas gerentes que desistiram de participar do grupo foram:

- Uma das gerentes gostaria de implantar um novo sistema de planejamento e controle da produção na empresa para a qual estava trabalhando, porém estava encontrando algumas dificuldades na forma como os engenheiros e diretores da empresa entendiam a questão do planejamento das obras.
- A outra gerente, diretora de uma empresa, trouxe para discussão no grupo a questão da comunicação e relacionamento com seus subordinados. Posteriormente, essa

questão se ampliou para discutir como as pessoas na empresa tratavam os erros e aprendiam com os problemas.

As situações problemáticas, como define Schön (1991), caracterizam-se por sua complexidade e incerteza e é comum que se apresentem ao gerente de forma ambígua e nebulosa. Apesar de ter sido enfatizado pela facilitadora que este estado inicial de indefinição é comum no grupo de Aprendizagem-Ação, a questão da definição do problema foi uma das dúvidas mais frequentes nesta fase do grupo:

Difícil para mim, realmente, parar e ter uma coisa específica. Fiquei pensando [...] que problema eu vou levar? (RAPHAEL, R1).

Na verdade não existem problemas, existem dificuldades. O problema é um rótulo que a gente está dando aí. O sentido certo é o seguinte: a gente tem uma dificuldade com uma determinada coisa, em uma determinada situação (LEONARDO, R1).

Eu vou falar de novo da dificuldade em encontrar um problema dentro do que propõe o trabalho do grupo. Eu estou com dificuldade em trazer o problema. Eu preciso de uma ajuda para isto (DONATELLO, R4).

A palavra problema neste grupo assumiu uma conotação negativa relacionada à dificuldade pessoal, ou falta de capacidade. A pergunta, muitas vezes lançada: “qual o problema?” Dava a entender: “qual é a sua dificuldade?” Nesta fase inicial, é comum que os membros do grupo assumam uma postura reativa do tipo: “o problema está lá fora” (HIROTA, 2001). Assim, buscam externamente justificativas e culpados para os problemas que se apresentam. Reconhecer sua parcela de responsabilidade na dinâmica do problema faz parte do processo de Aprendizagem-Ação. Porém, requer tempo, reflexão e confiança no grupo para que o gerente tome consciência disto. Desta forma, a pergunta: “qual o problema?”, lançada nesta fase do grupo insinuava especulação da culpa, da responsabilidade ou das dificuldades pessoais do gerente em lidar com a situação apresentada, gerando, portanto, comportamentos defensivos.

O grupo teve dificuldade em auxiliar os colegas na estruturação do problema através do questionamento. O tipo de questionamento mais utilizado, focado no indivíduo, como se discute no item seguinte, não contribuiu para que os gerentes pudessem explorar e melhor estruturar as situações problemáticas trazidas. Ficava a cargo de cada gerente realizar essa reflexão entre as reuniões e a partir da leitura das transcrições das reuniões. A dificuldade de estruturar o problema também acabou influenciando a dificuldade dos gerentes em definir alternativas de ação que pudessem realizar entre as reuniões. As ações propostas pelos gerentes eram muito amplas e algumas vezes estavam mais relacionadas ao pensar e refletir que ao fazer.

Sendo uma situação mais comum do que a exposição clara e bem definida do problema, em outros momentos ao longo do desenvolvimento da abordagem os

gerentes se viram confusos em relação a sua própria situação ou problema, ou ainda em relação a como agir. A dificuldade do grupo em contribuir para a reflexão do colega ao longo do desenvolvimento do grupo pode ser observada na declaração do gerente LEONARDO ao final da FASE DOIS (apresentada abaixo) e, novamente, na FASE TRÊS em função das circunstâncias profissionais pelas quais passavam os gerentes, como descreve o item 6.3.1:

Me parece que às vezes a gente fica andando em círculos, porque o foco, a nitidez do problema não está bem claro, tanto para quem expõe quanto para quem efetivamente quer fazer perguntas (LEONARDO, R13).

6.1.2. Questionamento

Esta fase do grupo foi marcada por um tipo de questionamento focado nas questões intrapessoais. Tanto os relatos, quanto o questionamento foram direcionados às dificuldades, expectativas e motivações pessoais, sentimentos, comportamentos no trabalho e posturas diante das outras pessoas (colegas, superiores, subordinados). Exemplos de alguns questionamentos utilizados com frequência foram: “Como é que você se sente em relação a isto? Como as pessoas te vêem na empresa? Você tem medo de errar? Você se considera competente para...? O que te realiza pessoalmente?”.

Essa postura do grupo foi fortemente influenciada pelo comportamento da facilitadora o qual estava expresso, principalmente, através das questões por ela colocadas. Nesta fase do grupo, quando os participantes não compreendem bem a processo da Aprendizagem-Ação, utilizam-se do facilitador como modelo de comportamento. Segundo Casey (1997), o comportamento do facilitador será guiado por duas forças – sua percepção dos participantes do grupo e suas proposições sobre como as pessoas aprendem.

Conforme discutido no item 4.3, as proposições da facilitadora sobre o processo de aprendizagem dos indivíduos foi influenciada por teorias cognitivas e psicológicas da aprendizagem, principalmente, a Teoria da Ação de Argyris; Schön (1974). A facilitadora considerava que a mudança nas formas de agir dos gerentes adviria da tomada de consciência quanto aos processos mentais e psicológicos utilizados na ação. Desta forma, o questionamento deveria levar o indivíduo a explicitar, refletir e tomar consciência sobre valores, princípios, conceitos e sentimentos utilizados para guiar suas ações.

Por outro lado, os gerentes interessaram-se em participar desta abordagem pela possibilidade de autodesenvolvimento, de se conhecerem melhor e se tornarem melhores profissionais. Todos estavam vivendo fases de suas carreiras em que se

questionavam sobre seu futuro, suas expectativas e motivações pessoais e profissionais. Eles mesmos trouxeram para discussão no grupo questões bastante pessoais:

[...] mas pelo que a gente conversou até agora eu acho melhor me abrir com um problema mais amplo, mais abrangente. Então, meu problema, objetivamente, é solidão na tomada de decisão (DONATELLO, R1).

E fiquei pensando: será que eu tenho, realmente, que ficar pensando em problema? Se eu já estou com tantos problemas, eu não vou pensar em mais problemas, e comecei a mudar o foco [...] e comecei a pensar no meu comportamento: o que é o meu real problema? E (pausa) nesta reflexão mais profunda, eu vi que o meu desafio era satisfação no trabalho [...], eu sentir prazer nas coisas [...]. Eu coloco aqui não como problema, mas sim como desafio, a maneira de encarar estas dificuldades (LEONARDO, R4).

Porque eu acho que preciso mudar neste aspecto. Porque eu acho que não posso estar assim também, isto me causa problemas. Por que eu não gostaria de ter discutido com as pessoas (RAPHAEL, R4).

Este tipo de questionamento gerou algum constrangimento no grupo, pois induzia as pessoas a exporem determinadas questões pessoais. Um dos motivos que parecem ter influenciado a decisão de uma das gerentes em se afastar do grupo foi exatamente este tipo de questionamento. Em uma das primeiras reuniões a pergunta: “como você se sente em relação a isto?” a deixou bastante constrangida ao expor suas dificuldades pessoais na resolução do problema para os demais membros do grupo.

Por outro lado, esse tipo de questionamento foi, de certa forma, aceito e adotado pelos membros do grupo, embora eles mesmos reconhecessem sua resistência em relação a esse tipo de questionamento. Os gerentes encontraram no grupo um espaço (ambiente, tempo, interesses comuns, enfim, ressonância, como afirma Goleman *et al.*, 2002) para discutir questões pessoais presentes naquele momento de suas carreiras, como insatisfação no trabalho, conflitos pessoais no trabalho, sentimentos em relação ao trabalho e às pessoas envolvidas. Assim, nesta primeira fase do grupo, o questionamento teve um foco significativo no indivíduo e, conseqüentemente, na autoreflexão.

6.1.3. Comportamento dos membros do grupo

Esta FASE do grupo, por suas características, instigou a reflexão, principalmente autoreflexão e possibilitou determinadas tomadas de consciência quanto à necessidade de mudar comportamentos no trabalho. Por outro lado, não estimulou a ação efetiva dos gerentes na solução dos problemas. As dificuldades em definir o problema e a falta de ações concretas geraram uma certa ansiedade em todos os membros do grupo.

Em função disso, a facilitadora, em conjunto com a observadora participante, decidiu que aquele era o momento de fazer uma avaliação individual com os gerentes, com o objetivo de apontar a necessidade de um foco maior na ação e no problema e discutir o comportamento dos gerentes como membros do *set*. Um relatório individual foi elaborado, contendo a descrição da trajetória de aprendizagem de cada gerente até a reunião R6 e a análise de seu comportamento como membro do grupo. Utilizou-se para esta última análise a técnica de Análise de Conteúdo.

Os gráficos das Figuras 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4 apresentam a Análise de Conteúdo das transcrições das reuniões para as categorias de variáveis: Comprometido, Pensando em Si Mesmo e Reativo (ver item 5.4.2.4.), utilizadas para analisar o comportamento dos gerentes nos papéis de membro do grupo e apresentador. Os gráficos apresentam a análise de todas as reuniões, dividindo através de linhas verticais o início e fim das FASES UM, DOIS e TRÊS. Dessa forma, é possível visualizar as tendências de mudança no comportamento dos gerentes ao longo do desenvolvimento do grupo.

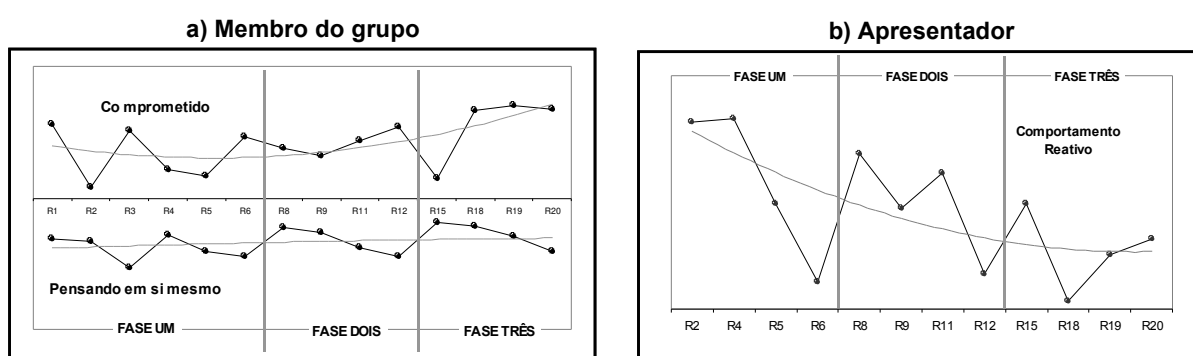


Figura 6.1 Comportamento do Gerente LEONARDO

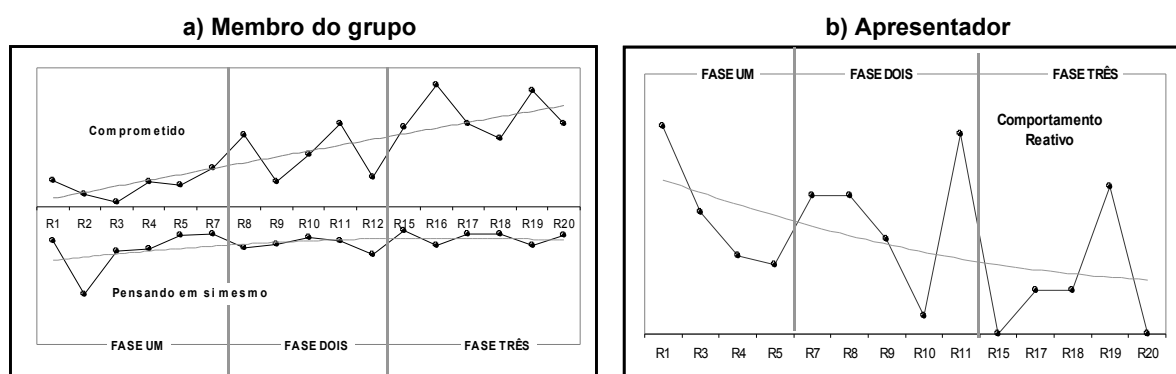


Figura 6.2 Comportamento do gerente RAPHAEL

Os gráficos consideraram apenas as reuniões nas quais os gerentes estiveram presentes e, no caso dos gráficos relativos ao Comportamento Reativo, considerou-se

apenas as reuniões nas quais os gerentes expuseram seus problemas⁴⁷. Optou-se por omitir a escala de contagem de palavras e expressões nos gráficos, uma vez que não se deseja dar um significado quantitativo, mas referencial, de mudança ao longo do tempo. De uma maneira geral na FASE UM, os gerentes apresentaram um maior tendência a usar a sugestão, os conselhos, o relato de experiências como forma mais freqüente de intervenção durante a apresentação dos problemas dos colegas. Como se verifica nas curvas da variável “pensando em si mesmo” nas Figuras 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4., o uso intenso deste tipo de intervenção denota uma postura centrada em si mesmo (“eu sei”), e uma tendência de olhar o problema do colega sob o seu exclusivo ponto de vista. Já ao final desta primeira fase, como se observa nas citadas figuras, a fala dos gerentes demonstra uma mudança nesta postura e a aprendizagem dos gerentes em utilizar a pergunta.

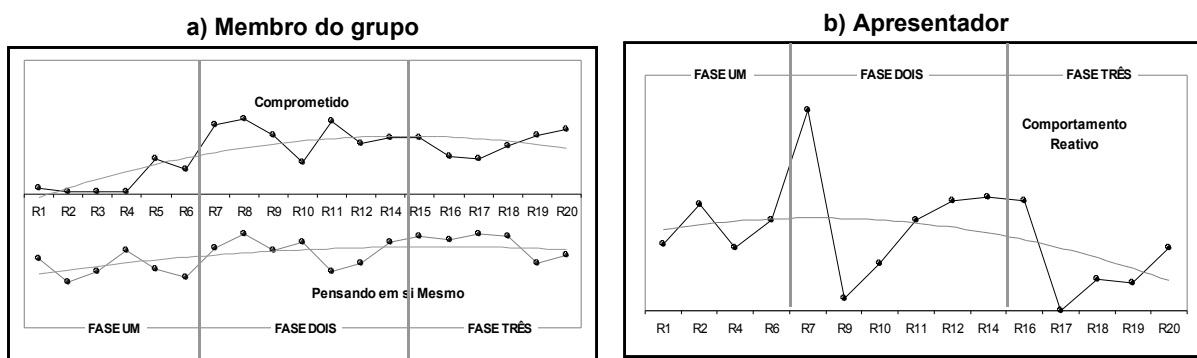


Figura 6.3 Comportamento do gerente DONATELLO.

Embora todos os gerentes apresentassem este comportamento, cabe destacar o comportamento do gerente DONATELLO, cuja participação no grupo vinha sendo mais a de um observador, e cujas intervenções, quando ocorriam, eram fortemente marcadas pelas sugestões e conselhos (ver Figura 6.3). Esse seu comportamento, característico de seu estilo de aprendizagem, e os efeitos sobre o seu processo de aprendizagem são melhor discutidos no item 8.3 (história de aprendizagem do gerente DONATELLO).

⁴⁷ Em algumas reuniões, os gerentes não puderam expor seus problemas, seja pela sua ausência ou pela falta de tempo, dada a limitação de 3 horas de reunião.

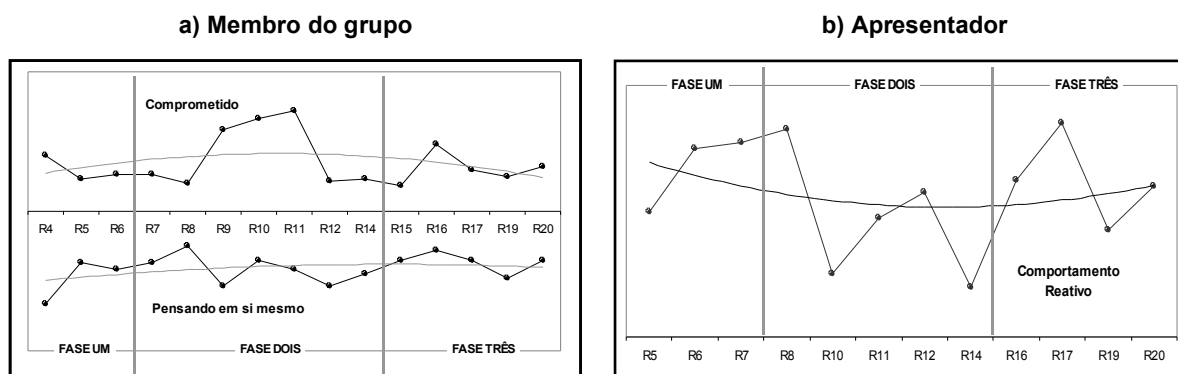


Figura 6.4 Comportamento do gerente MICHELÂNGELO

Esta fase do grupo teve muitas semelhanças com a descrição da primeira etapa do processo de Aprendizagem-Ação descrito no modelo de Powell: *Necessary Floundering* (item 4.3 b). Foi uma fase de familiarização dos membros do grupo com a abordagem e, também de ensaios nas relações interpessoais. Segundo anotações da observadora participante, observou-se nesta fase comportamentos característicos das fases de Inclusão e Controle definidas por Schutz (1978) sobre a dinâmica dos grupos: competição (quem sabe mais, quem é mais competente), identificação com o outro, identificação do seu papel no grupo, confrontos, disputas, e demonstrações de admiração e afeto, foram padrões de comportamentos observados.

Após receberem os relatórios, os gerentes decidiram que gostariam de discutir em conjunto as questões relativas à dinâmica do grupo. Parte da reunião R9 foi, então, dedicada à avaliação em grupo. Cada gerente expôs suas percepções sobre o processo da Aprendizagem-Ação, a dinâmica do grupo, dificuldades e ganhos pessoais até o momento. Havia uma curiosidade dos gerentes em ver os gráficos dos colegas. Neste sentido, observou-se uma certa competição de alguns membros do grupo que entenderam o gráfico como uma espécie de avaliação de desempenho. O grupo também discutiu e concordou com a necessidade de dar mais ênfase à ação e ao problema.

No momento da avaliação, algumas questões importantes foram levantadas pelo grupo. Os gerentes diziam estar motivados com o trabalho do grupo agora que compreendiam o que podiam alcançar através da Aprendizagem-Ação. Alguns aspectos positivos da abordagem foram levantados como a troca de experiência, a possibilidade de refletirem sobre suas ações e sobre eles mesmos e, com isto, desenvolverem suas capacidades como gerentes:

O aspecto positivo que eu estou vendo no grupo é a troca [...] Eu acho que também aqui a gente faz uma autocrítica da maneira como a gente atua, mas que realmente nos capacite a praticar ações no dia a dia profissional da gente (LEONARDO, R9).

Os gerentes consideravam que haviam atingido uma certa maturidade como grupo, estabelecendo uma relação de maior confiança, percebendo a possibilidade de ajuda mútua. Em função disto, eles consideraram que podiam se aprofundar nos questionamentos, desafiando-se mutuamente e confrontando mais as questões trazidas ao grupo. Da mesma forma, discutiram a necessidade de serem menos reativos ao questionamento, aceitando-o não como crítica, mas como um desafio à reflexão e à mudança.

Eu tenho a impressão que [...] o grupo começou a adquirir uma certa confiança, uma certa maturidade que até está permitindo isto [...] permitindo a ação de fazer um questionamento mais intenso [...] eu acho interessante que a gente passe a se sentir [...] mais receptivo a estas intervenções mais fortes, que não são no sentido de destruir (DONATELLO, R09)

6.1.4. Lições aprendidas

Em linhas gerais, a FASE UM foi uma fase de grande ansiedade no grupo, não somente pelo fato de estarem se familiarizando com a abordagem, mas também pelo desejo do grupo de estruturar logo o problema dentro da situação imprecisa, conflituosa, e complexa trazida por cada gerente. O grupo ainda não compreendia a necessidade de um tempo para o *floundering*, para exploração das situações problemáticas, a fim de compreendê-la melhor e para estabelecer uma relação interpessoal que sejam favoráveis à discussão aberta de problema.

O questionamento na fase inicial do grupo deve ser mais focado na exploração da situação problemática trazida pelo gerente ao grupo – aquilo que Revans (1998) denomina de diagnóstico. As perguntas propostas por Revans (1997) podem ser úteis nesta fase (ver item 4.2.2). Os participantes do grupo devem ser esclarecidos sobre a necessidade deste tempo para explorar as situações trazidas ao grupo, diagnosticá-las e compreendê-las melhor antes de partirem para uma possível solução – a necessidade de *floundering*. Dessa forma, pode-se evitar a ansiedade pela qual passou este grupo. Pode-se também considerar a possibilidade de auxiliar os gerentes na melhor estruturação dos problemas nos intervalos entre as reuniões.

Pelo mesmo motivo, nas primeiras reuniões deve-se evitar um questionamento que induza as pessoas a se exporem demais, por exemplo, através de perguntas que levem as pessoas a falar de sentimentos e emoções. Weinstein (1995) afirma que na Aprendizagem-Ação os sentimentos e as emoções fazem parte do processo de

aprendizagem. O facilitador, segundo essa autora, deve mostrar que as pessoas podem expressá-los se assim o desejarem. A expressão de sentimentos, ou mesmo o questionamento que induza à sua expressão deve vir com o tempo e à medida que se estabeleça um clima de confiança no grupo;

Ainda, pode-se pensar em utilizar nesta fase algum recurso ou abordagem para auxiliar os gerentes a estruturar o problema, mesmo entre as reuniões ou antes do início do programa de desenvolvimento.

6.2. FASE DOIS: ação e aprendizagem

Esta fase do grupo teve uma duração de 4 meses, durante os quais foram realizadas 7 reuniões (R8-R14). A principal estratégia adotada pela facilitadora nesta fase foi focar o questionamento na exploração (diagnóstico) e estruturação dos problemas e na indução à ação. Em consequência, esta fase foi caracterizada pela ação efetiva dos gerentes em relação aos seus problemas.

A ação dos gerentes foi também favorecida pela estruturação dos problemas discutidos pelos gerentes no grupo. Algumas recomendações feitas a cada gerente, através dos relatórios individuais, sobre o que poderia ajudá-los em seu processo de aprendizagem, auxiliaram nesta mudança:

- Ao gerente LEONARDO, por exemplo, foi recomendado que repensasse o problema que vinha discutindo no grupo. O problema parecia estar além de sua capacidade de decisão e ação e, desta forma, não vinha contribuindo para o seu processo de aprendizagem;
- Ao gerente RAPHAEL, que dizia ter tomado consciência da necessidade de mudar sua forma agir em relação aos seus colegas e subordinados, recomendou-se a ação mais efetiva neste sentido, apoiada e desafiada pelo grupo;
- Como o gerente DONATELLO havia expressado sua dificuldade em definir o problema, recomendou-se que ele relatasse essa sua dificuldade para que o grupo pudesse ajudá-lo através do questionamento;
- Para o gerente MICHELANGELO enfatizou-se a necessidade de estruturar melhor o problema que gostaria de discutir no grupo e comprometer-se mais com a ação, uma vez que a cada reunião este gerente trazia uma questão diferente em relação ao seu problema, sem que nada tivesse sido feito em relação a questão anterior.

6.2.1. Abordagem do problema

Em função destas estratégias, algumas mudanças puderam ser observadas na forma de abordagem dos problemas pelos gerentes:

- O gerente LEONARDO trouxe para discussão um novo problema: melhorar o sistema de programação de agendamento de serviços ao cliente do Setor de Manutenção. Durante as reuniões desta fase, a questão inicialmente trazida pelo gerente de insatisfação no trabalho não foi abordada. O novo problema estava muito mais limitado ao poder de ação do gerente.
- O gerente RAPHAEL após explorar na FASE UM algumas questões mais específicas do seu relacionamento com colegas de trabalho, foca a discussão na questão de engajamento e maior participação dos gerentes de produção no Sistema de Planejamento e Controle da Produção.
- O gerente DONATELLO após um período de exploração de algumas questões relativas ao momento que vinha vivendo em sua carreira e sua busca por uma maior capacitação gerencial consegue, com a ajuda do grupo, focar um problema real da sua atividade profissional que foi a questão da integração e melhor comunicação entre projeto e obra. Este problema permitiu, por um lado, buscar uma solução para uma situação que preocupava o gerente no trabalho e, por outro, testar alguns conceitos e ferramentas gerenciais que poderiam contribuir para sua capacitação.
- O gerente MICHELANGELO foi o único que na FASE DOIS não conseguiu estruturar melhor o problema. Nesta fase ele continuou a abordar a cada reunião uma questão diferente relacionada à situação de sua empresa, sem que qualquer ação fosse realizada em decorrência da reflexão da reunião anterior. Em função disso, o problema começou a “andar em círculos”, ou seja, as mesmas questões discutidas na FASE UM foram retomadas pelo gerente na FASE DOIS.

6.2.2. Questionamento

Alguns tipos de questionamento utilizados nesta FASE auxiliaram para dar o foco à ação e ao problema. No início de cada apresentação dos problemas, a facilitadora relembrava ao grupo as ações planejadas pelo gerente na reunião anterior e perguntava: “o que aconteceu desde a última reunião?”. Solicitava-se ao gerente um relato de suas últimas ações em relação ao problema, resultados e aprendizagens geradas. Outro tipo de pergunta utilizada para focar a ação era: “Como você geralmente conduz esta [tarefa, reunião, etc.]?”. O objetivo dessa pergunta era levar o gerente a falar sobre e refletir sobre sua forma de agir.

Também se insistiu no comprometimento dos gerentes com a ação definida por eles ao final de cada reunião: “O que você pode fazer nos próximos quinze dias em relação ao problema?”. Procurou-se também orientar os gerentes a definirem ações dentro de seus limites de decisão e tempo disponível.

O questionamento mais focado na ação auxiliou os gerentes a compreender melhor as situações que vinham discutindo no grupo e a encontrar pontos sobre os quais pudessem agir.

Como já relatado, na avaliação realizada no final da FASE UM, os gerentes concordaram quanto à necessidade de um questionamento mais confrontador que os levasse a uma reflexão mais profunda sobre seus comportamentos e ações e que os desafiasses à mudança. Em consequência, esse tipo questionamento passou a ser mais intenso nesta fase do grupo, tendo efeitos positivos e negativos no processo de aprendizagem dos membros do grupo.

Como efeitos negativos pode-se destacar os comportamentos reativos e o constrangimento, gerando, inclusive, um clima tenso no grupo. As posturas reativas dos membros do grupo ao questionamento confrontador podem ser observadas nos picos dos gráficos da categoria Comportamento Reactivo (Figuras 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4), nas reuniões da FASE DOIS. Alguns exemplos dos efeitos negativos do questionamento confrontador podem ser observados nas seguintes passagens das reuniões:

- a) Na reunião R11, a facilitadora pergunta ao gerente RAPHAEL sobre a ação proposta por ele na reunião anterior: perguntar as pessoas o que elas tinham achado das mudanças que ele havia implementado nas reuniões de treinamento. Quando ele diz que havia se esquecido, que havia priorizado outras coisas, gerou no grupo uma reação de indignação. O grupo interpreta esta não realização da tarefa como um descaso do gerente com os engenheiros com os quais ele vinha trabalhando o engajamento.

FACILITADORA: Então como é que você fez a avaliação no final [da reunião de treinamento]?

RAPHAEL: Foi assim (pausa). Eu até me esqueci do negócio.

[...]

FACILITADORA: Então, você não fez tua tarefa, não fez a avaliação formal? Por que?

RAPHAEL: Eu não me lembrei.

[...]

FACILITADORA: Não era importante?

RAPHAEL: Não sei, me envolvi com outras coisas, não sei.

[...]

FACILITADORA: Você fez uma mudança na tua reunião e não se preocupou em perguntar o que as pessoas acharam?

DONATELLO: Tu não te achas responsável por ter provocado uma mudança que talvez tenha mudado mais nos outros que em ti, e deixou os caras na mão assim?

RAPHAEL: É, eu não sei, se mudou tanto assim [...].

Esse questionamento acaba não colaborando para a reflexão do gerente quanto as suas ações. Ao contrário, causa constrangimento e reatividade, como relatou o próprio gerente algumas reuniões depois e é, também, demonstrada por sua ausência na reunião seguinte. Na Figura 6.2b (R11) também se pode observar um aumento da reatividade na fala do gerente naquela reunião:

Acho que teve uma reunião que eu me senti meio que bombardeado demais
(RAPHAEL, R13)

b) Outro exemplo ocorre quando a facilitadora decide confrontar o gerente MICHELANGELO, na reunião R12, em relação a sua dificuldade de colocar em ação seus planos de mudança para sua empresa. O questionamento da facilitadora, entretanto, gera mais constrangimento e reatividade (ver Figura 6.4) do que reflexão, pois induz o gerente a expor demais fraquezas e inseguranças:

FACILITADORA: O que acontece que você custa tanto a tomar uma decisão?

MICHELANGELO: (riso) Esta pergunta bateu!

FACILITADORA: O que acontece?

MICHELANGELO: Sabe que eu não sei. Isto é motivo de análise, acho que vou para o psiquiatra.

(comentários e muitos risos de todo o grupo)

c) Um outro tipo de questionamento que gerou comportamentos defensivos foi o uso insistente dos porquês, tal reação fica claro em um trecho do questionamento colocado pela facilitadora ao gerente DONATELLO, na reunião R12. Neste caso, os porquês estavam forçando o gerente a expor algo que ele não queria:

FACILITADORA: E por que você agiu assim?

DONATELLO: Por que eu agi assim? Desde quando?

FACILITADORA: Por que isto está acontecendo? O que você foi aceitando? Por que você foi sendo condescendente?

DONATELLO: (meio irritado) Por que, por que, por que?

Por outro lado, o questionamento confrontador também contribuiu para a reflexão e tomada de consciência dos gerentes, como pode ser observado nas seguintes passagens:

d) Na reunião R8, o gerente LEONARDO traz para discussão no grupo um novo sistema de agendamento de serviços que planejava implantar no Setor de Manutenção. A fim de tentar compreender como este sistema funcionava, um dos gerentes assume o papel de um cliente, ligando para o Setor para fazer uma reclamação e solicitar um atendimento. O gerente LEONARDO assume o papel da secretária que atende ao telefone. Nesta dramatização, o outro gerente começa a confrontar o procedimento adotado. LEONARDO assume um comportamento

reativo, buscando dar justificativas e colocando a culpa no cliente. Ele se sente um pouco constrangido, pois em um determinado momento desvia o assunto, pondo fim à dramatização⁴⁸. Esta dramatização tornou transparente a diferença entre o seu discurso “priorizar a satisfação do cliente” e sua ação “se proteger do cliente”. Apesar da reatividade, o confronto levou o gerente LEONARDO a refletir sobre o atendimento ao cliente e usar esta mesma dramatização para treinar sua nova secretária:

O que tu colocaste simplesmente me deu uma luz para eu poder treinar as pessoas no meu setor. Exatamente dessa maneira. Então, foi muito positivo, muito positivo o questionamento. Foi forte, eu reagi de maneira, sei lá, se eu estava esperando ou não, mas foi positivo, porque realmente me possibilitou uma reflexão profunda de como é que eu atendo meu cliente (LEONARDO, R9).

- e) Um outro tipo de confronto que gerou, igualmente, resultados positivos na reflexão pode ser exemplificado por aquele feito ao gerente RAPHAEL na reunião R9. Este tipo de questionamento explora o significado de conceitos utilizados repetidamente pelo gerente e que têm influência sobre sua forma de agir:

OBSERVADORA PARTICIPANTE: O que é engajamento lá na tua empresa?

RAPHAEL: Na minha empresa eu não sei. Prá mim é as pessoas estarem inseridas dentro de um processo [...] motivadas em trabalhar a melhoria contínua, dando sugestões promovendo mudanças, sugerindo mudanças. Prá mim isto é engajamento.

OBSERVADORA PARTICIPANTE: E qual a diferença disto para participação, que era o que a gente estava discutindo antes?

RAPHAEL: Não, a idéia da participação é que as pessoas comecem a se engajar mais.

OBSERVADORA PARTICIPANTE: Mas o que é participar, é apresentar um trabalho, o que é participação?

RAPHAEL: Ser agente de mudança

[...]

MICHELANGELO: Peraí um pouquinho, engajamento é interesse ou capacidade? Porque, de repente, tu estás dizendo: a pessoa tem que ter capacidade, tem que ter conhecimento, tem que ter preparo, ou é interesse em ter estas coisas? [...] Quer dizer [...], uma pessoa que talvez não tenha criatividade prá propor uma mudança, não esteja preparada, [...] não tenha, sei lá, toda esta bagagem, porque para propor certas coisas tem que ter bagagem, então, não está engajada. [...] Quer dizer que simples interesse querer participar, ir atrás, comprometer, que é o que ele diz, não é suficiente? Será que tu não estás avaliando errado a questão do engajamento?

⁴⁸ Ver no item 8.1.1 a transcrição desta parte da história de aprendizagem do gerente LEONARDO.

RAPHAEL: Não, assim, não. Eu acho importante isto aí que vocês estão falando. Eu não quis, eu não quero dizer que somente pessoas que tenham habilidades para fazer mudanças são importantes. [...] O mínimo que eu considero é estar interessado, interessado em participar.

- f) Ou ainda, o questionamento colocado ao gerente MICHELANGELO na reunião R14, diante de suas constantes justificativas para a não realização das ações planejadas:

FACILITADORA: Eu quero te perguntar assim: como é que você vai quebrar este círculo, que a gente está nele há bastante tempo: tem que delegar, mas é difícil delegar, para eu poder trabalhar, crescer, mas não posso crescer se, a gente tá num círculo.

MICHELANGELO: vicioso.

OBSERVADORA PARTICIPANTE: Por onde dá para começar?

MICHELANGELO: (silêncio) Vou anotar aqui: quebrar o círculo

FACILITADORA: Você consegue pensar como?

MICHELANGELO: Este vai ser o meu objetivo principal

6.2.3. Comportamento dos membros do grupo

Em decorrência de suas tentativas de ação sobre o problema, os gerentes começaram a tomar consciência de suas dificuldades e necessidades de desenvolvimento. Neste período, puderam ser observadas algumas tomadas de consciência⁴⁹ e mudanças nas formas de agir dos gerentes, tanto em relação ao trabalho, quanto em relação ao seu comportamento no grupo.

As mudanças no comportamento dos membros do grupo podem ser observadas nos gráficos das Figuras 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4, comparando-se as curvas das variáveis nas FASES UM e DOIS.

O **gerente LEONARDO** tomou consciência de sua forma centralizadora de dirigir sua equipe e também de seu comportamento reativo no grupo. A partir daí estabeleceu algumas mudanças na forma como vinha gerenciando sua equipe, dando-lhes mais autonomia para tomar decisões. Seu comportamento no grupo também se modificou acentuadamente, como pode ser observado no gráfico Comportamento Reativo da Figura 6.1(b), tornando-se mais aberto ao questionamento do grupo e mais comprometido em contribuir com a aprendizagem dos colegas (Figura 6.1).

O **gerente RAPHAEL** consegue realizar, nesta segunda fase, ações efetivas para melhorar a participação e o comprometimento dos engenheiros de produção da empresa com as melhorias implantadas. Em vários momentos ele relata que sua participação no grupo tinha gerado muitas mudanças em seu comportamento no trabalho e fora dele também. Ele considerava que tinha melhorado sua capacidade de

⁴⁹ Tomada de consciência significa um estado de consciência quanto às dificuldades e potencialidades do indivíduo para lidar com a situação (Domínio do Senso do Eu e do Outro).

ouvir as pessoas, de prestar atenção em suas opiniões e ser menos reativo a elas. Essas mudanças se refletem também em seu comportamento como membro do grupo, mais comprometido com a aprendizagem dos colegas e menos reativo ao questionamento, como se observa nos gráficos da Figura 6.2. Ele demonstrava estar muito satisfeito com os resultados alcançados no seu trabalho e com as mudanças observadas em si mesmo.

Nesta fase, o **gerente DONATELLO** modificou acentuadamente seu comportamento no papel de membro do grupo. Como bom ouvinte, conseguia fazer uma boa leitura dos problemas dos colegas e contribuir com perguntas desafiadoras e que geravam reflexão. Como pode ser observado no gráfico da Figura 6.3a, a frequência de intervenções cujo significado denotam o comprometimento do gerente com a aprendizagem do grupo aumentam consideravelmente nessa fase. Com isto, adquiriu o respeito do grupo, sendo um dos membros mais comprometido, mais autenticamente presente. No papel de apresentador, o gráfico da figura 6.3b mostra que nesta fase o gerente DONATELLO ainda apresenta um comportamento bastante reativo ao questionamento do grupo, esta sua tendência só apresentará mudanças na FASE TRÊS.

O **gerente MICHELANGELO** também modificou seu comportamento no grupo durante esta fase. Ele mesmo relata que passou a sentir-se mais aceito pelo grupo. Em sua entrada, quando já haviam sido iniciadas as reuniões do grupo, ele se sentiu como um membro substituto. Nesta fase, ele passou a intervir mais durante a exposição dos colegas e a demonstrar um maior comprometimento com o grupo (Figura 6.4-a). MICHELANGELO tornou-se mais consciente de sua insegurança e sua dificuldade de colocar em ação seus planos e idéias de mudança. Em vários momentos ele discute essa questão no grupo. Essa dificuldade de agir constitui-se uma verdadeira barreira à ação sobre o problema e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

A pedido dos próprios gerentes, foi realizada uma nova avaliação de aprendizagem, na reunião R13. Antes da reunião, foi entregue aos gerentes os gráficos contendo a Análise de Conteúdo das 12 reuniões realizadas até aquele momento. Nessa reunião, a facilitadora aproveitou para discutir com o grupo a questão do questionamento confrontador, ou provocador, como os gerentes o denominaram, e como o grupo vinha reagindo a ele (comportamento reativo). Discutiu-se também o uso das sugestões e dos conselhos e seu efeito na aprendizagem, uma vez que este tipo de intervenção tinha se tornado mais freqüente nas duas últimas reuniões dessa fase.

A seguinte pergunta foi colocada ao grupo: “que tipo de intervenção do colega mais contribuiu para a reflexão, a ação ou a aprendizagem de vocês?” Sem pensar muito os

gerentes responderam que o questionamento confrontador foi o que mais contribuiu para o processo de aprendizagem e reflexão:

Tu entender assim: está me ofendendo. Primeira reação da gente. Por exemplo, o (nome do gerente) me fez uma provocação [...] me intimidou. Aquilo ali me deixou desconfortável, mas me ajudou na reflexão (LEONARDO, R13).

Para mim é o que mais me faz pensar. [...] toda ação que é um opinião não me faz pensar. Resolveu por mim. Então é a que menos serve. Então, a que me faz pensar, que me intriga, me instiga, me provoca, que me faz sair daqui com ela é com certeza a que me faz mudar (MICHELANGELO, R13)

Provocação, sem dúvida, agora eu reconheço que sou muito reativo quando provocado (DONATELLO, R13).

Com relação às sugestões, na opinião de um dos gerentes o aumento das sugestões era decorrente dos vínculos de afeto e confiança que haviam se estabelecido entre os membros do grupo. Essa opinião foi contestada, na medida que o grupo também reconhecia que as opiniões e sugestões não os ajudavam muito a aprender:

MICHELANGELO: Nas duas últimas reuniões cresceu o nível de intervenções, de praticamente todo o grupo, no sentido de dar sugestões. Isto não é quando se cria uma intimidade entre as pessoas, isto não é uma tendência? Quer dizer, tu começa a se sentir mais seguro, mais próximo, [...] não se cria esta tendência, de tu tentares solucionar o problema do outro?

FACILITADORA: Eu vou perguntar o seguinte: você ajuda a pessoa dizendo para ela o que ela tem que fazer?

MICHELANGELO: [...] tudo bem, eu entendo isto agora, teoricamente, mas na cultura das pessoas a forma de tu ajudares as pessoas é resolver o problema para elas [...] eu entendo isto perfeitamente, é a teoria do pescar. [...] Eu senti isto [...] me senti explodindo de vontade de dar uma opinião direta. Eu tive que segurar e depois eu vi que acabei dando opinião direta. [...] Talvez na avaliação estivesse menos comprometido com o grupo, mas na verdade eu sinto que era mais comprometido com o grupo [...]

Esta fase do grupo apresentou características semelhantes às aquelas descritas na etapa de *Requisite Moithering*, sugerida no modelo de Powell *et al.* (2000). Os gerentes estavam mais abertos à discussão de seus problemas, arriscando-se mais em ações visando à solução dos problemas e o questionamento tornou-se mais insistente e provocador. É importante observar que, embora Powell *et al.* (2000) caracterizem essas etapas através do comportamento do grupo como um todo, nem todos os gerentes passam de uma etapa à outra ao mesmo tempo.

6.2.4. Lições Aprendidas

A análise da FASE DOIS permitiu à pesquisadora uma maior reflexão e aprendizagem sobre o uso do questionamento na Aprendizagem-Ação.

- a) Observou-se que o facilitador e todos os membros do grupo devem desenvolver uma capacidade de perceber quando cada tipo de questionamento pode trazer melhores efeitos para a aprendizagem. Por exemplo, há uma grande ansiedade nos gerentes de exporem e trocarem suas experiências passadas e também de darem suas sugestões e conselhos aos colegas. Neste caso, conforme afirmam McGill; Beaty (1995), as sugestões podem ser proveitosamente utilizadas para ajudar no planejamento de ações futuras. Porém, não devem ser impostas. Cabe ao participante julgar sua pertinência ou não ao contexto do seu problema. Assim, o facilitador quando perceber a necessidade pode motivar os gerentes a darem suas opiniões através da pergunta: “o que vocês fariam no lugar de fulano?”
- b) Outro exemplo se refere ao uso dos porquês. Beaty *et al.* (1993) sugerem, a partir de suas experiências, que os porquês são mais eficazes quando utilizados para se referir a ações futuras: “Por que você quer fazer isto?” Quanto utilizados na exploração do passado – “Por que você fez aquilo?” - acabam gerando justificativas para o comportamento passado.
- c) Embora os cuidados que se deva ter no uso do questionamento confrontador, ou das perguntas penetrantes, como as denominam os pesquisadores da Universidade de Salford (POWELL, 2001), esse tipo de questionamento tem um papel importante no processo de aprendizagem. Pode-se dizer que essas perguntas provocam a “desorganização” das estruturas cognitivas e até psicológicas, utilizadas pelo indivíduo para guiar sua ação, colocando frente a frente Teoria Exposta e Teoria em Uso – discurso e ação. Uma vez desorganizado, as novas idéias e informações precisam ser assimiladas, provocando uma reorganização do conhecimento. Dessa forma, o indivíduo pode dar um novo significado à situação percebida.

O uso do questionamento confrontador, entretanto, depende da capacidade dos membros do grupo de perceber o momento mais adequado para utilizá-lo. Algumas vezes o participante necessita ser confrontado, devendo, entretanto, estar aberto a este tipo de questionamento. Beaty *et al.* (1993) afirmam que o confronto é eficaz quando ajuda o participante a compreender de forma mais clara o seu problema, mas se dirigido à pessoa no momento em que ela está se sentindo insegura ou confusa, pode gerar tensão e constrangimento. O confronto não deve ser dirigido à pessoa, mas ao problema, ou seja, o confronto não deve dar a idéia de julgamento ou crítica à competência da pessoa. Saber o momento de desafiar e confrontar ou dar apoio e

encorajar o colega faz parte do exercício de presença autêntica no grupo. Cabe ao facilitador estar atento aos momentos em que o questionamento se torna tenso ou constrangedor e chamar a atenção do grupo para isto, podendo utilizar perguntas do tipo: “Para onde este questionamento está nos levando?”.

6.3. FASE TRÊS: desmobilização da ação

A FASE TRÊS teve uma duração de sete meses durante os quais foram realizadas sete reuniões (R15-R21), uma a cada mês. As principais estratégias utilizadas pela facilitadora nesta FASE foram definidas em conjunto com dois pesquisadores externos⁵⁰. Para que esses pesquisadores pudessem contribuir com a avaliação, elaborou-se uma descrição das trajetórias de aprendizagem de cada gerente e das percepções da pesquisadora sobre o desenvolvimento do grupo.

A discussão com os pesquisadores externos focou-se na inter-relação reflexão e ação, dentro da abordagem da Aprendizagem-Ação. Na observação da pesquisadora, o processo de reflexão no grupo de gerentes em estudo vinha sendo bastante profundo e interessante, e alguns resultados podiam ser observados em suas ações. Entretanto, questiona-se a consolidação destas mudanças em novas formas de agir e no conseqüente desenvolvimento de capacidades gerenciais.

A dificuldade de induzir os gerentes à ação, a partir das reflexões provocadas pelo questionamento do grupo na FASE UM e a consolidação das ações empreendidas durante a FASE DOIS em novas competências preocupavam a pesquisadora. A pergunta colocada ao final da exposição de cada membro do grupo: “o que você pode fazer agora em relação ao seu problema?”, muitas vezes, gerava respostas evasivas, ou respostas do tipo “vou refletir sobre isto”, ou ainda, gerava alternativas de ação pouco criativas, triviais e óbvias.

Na avaliação dos pesquisadores externos o processo do grupo, considerando os questionamentos e as discussões dos problemas, estava muito focado no indivíduo, nos seus processos cognitivos e psicológicos (intrapessoais), ou seja, estava dando muita ênfase à reflexão. Na visão daqueles pesquisadores, a proposição adotada pela facilitadora de que a mudança do indivíduo adviria de uma maior consciência de seus processos intrapessoais não estava de todo errada. Entretanto, como um processo social de aprendizagem, a Aprendizagem-Ação deve enfatizar fortemente a ação do indivíduo em seu contexto social, induzindo-o a agir de uma maneira diferente (em relação ao problema ou às pessoas envolvidas). A partir desta ação pode-se, através da

⁵⁰ A professora Ercília Hirota, da Universidade Estadual de Londrina e o professor James Powell da Universidade de Salford.

reflexão em grupo, ajudar o gerente a reconstruir o seu conhecimento, atitudes, valores, formas de ver, de pensar, enfim, os processos intrapessoais.

Estes argumentos permitem concluir que a ação do indivíduo no contexto sócio-cultural no qual o problema se apresenta torna-se um ponto essencial da mudança e da reconstrução do conhecimento. Sob este ponto de vista, o espaço de aprendizagem da Aprendizagem-Ação se amplia, não se restringindo ao questionamento e a discussão de problemas nas reuniões (Figura 6.5). O processo de Aprendizagem-Ação deve também motivar, encorajar o gerente a uma ação não trivial sobre o problema, e que leve a uma transformação nas suas relações interpessoais e no contexto do seu trabalho. O grupo é o espaço de reflexão, de apoio, de trocas, mas não é o local exclusivo onde a aprendizagem acontece. O contexto de trabalho no qual o indivíduo também faz parte do espaço de Aprendizagem-Ação.

Duas propostas foram feitas pelos pesquisadores como estratégias a serem adotadas na continuidade do grupo:

- a) ampliar o intervalo entre as reuniões. Dessa forma, seria possível analisar o efeito do processo de reflexão intrapessoal, como conduzido até aquele momento no *set*, sobre o desenvolvimento da competência gerencial. Considerou-se que o intervalo maior entre as reuniões poderia auxiliar a pesquisadora a perceber se as mudanças observadas e relatadas pelos gerentes constituíam um real desenvolvimento de capacidades para lidar com os problemas do contexto profissional, ou se os gerentes estavam usufruindo o processo de reflexão para se conhecerem melhor (autoconhecimento) e discutirem questões e problemas relativos à sua atividade profissional (problematização), sem que isto os levasse uma transformação nas suas ações no contexto do seu trabalho.

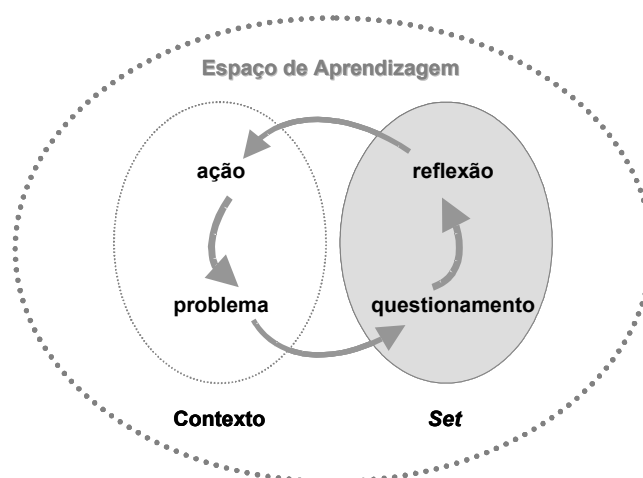


Figura 6.5 – Aprendizagem-Ação: ampliação do espaço de aprendizagem

b) a outra proposta surgiu com base no trabalho desenvolvido pelos pesquisadores da Universidade de Salford, através de uma abordagem denominada *Command Learning* ou, também, Aprendizagem Puxada (POWELL, 2001). Essa abordagem utiliza a Aprendizagem-Ação em conjunto com outros recursos de aprendizagem. Neste trabalho, os pesquisadores procuram introduzir novas tecnologias, conceitos e teorias a partir de demandas que surgem no processo de Aprendizagem-Ação, seja através de necessidades detectadas pelos próprios membros do grupo ou da percepção do facilitador. O princípio básico dessa abordagem é favorecer a aprendizagem autodirigida, ou seja, o comando da aprendizagem está nas mãos de quem aprende.

Os pesquisadores consideravam que esta estratégia poderia ser utilizada para motivar e auxiliar os gerentes a novas formas de agir. O professor James Powell sugeriu que, a partir de demandas dos membros do *set*, o NORIE/GEC poderia subsidiá-los com informações, técnicas, materiais instrucionais e outros recursos tecnológicos disponíveis, entre as reuniões, a partir de demandas identificadas pelos próprios gerentes.

As contribuições dos pesquisadores externos foram discutidas com o grupo na reunião R15. A partir dessa reunião, os encontros do grupo passaram a ser realizados mensalmente e algumas atividades foram realizadas entre as reuniões para atender às demandas dos gerentes:

- a) O gerente RAPHAEL vinha há algum tempo desejando transferir para a sua organização sua aprendizagem no *set*: saber ouvir, não ser reativo, discussão aberta de problemas. Ele considerava que essas questões poderiam contribuir para o maior engajamento dos engenheiros nas inovações que vinham sendo implantadas na empresa. Para atender a sua demanda, o NORIE/GEC promoveu um *workshop* sobre aprendizagem para o qual foram convidados os funcionários, gerentes e diretores da empresa. Esse foi um evento aberto, do qual participaram também os demais membros do grupo, e pessoas de outras empresas convidadas.
- b) O gerente LEONARDO gostaria que houvesse uma maior troca de experiências entre as empresas. Ele sugeriu que as reuniões passassem a se realizar no local de trabalho de cada participante do grupo. Elaborou-se, então, o calendário das próximas reuniões nos locais de trabalho dos gerentes.
- c) O gerente DONATELLO gostaria de conhecer melhor algumas ferramentas de planejamento, controle e organização da produção. Ele foi convidado a participar de um curso promovido pelo GEC/NORIE sobre planejamento e controle da produção.

d) O gerente MICHELANGELO não tinha uma demanda específica, pois sua dificuldade maior não era falta de informação, mas colocar suas idéias em prática.

Apesar da tentativa de impulsionar a ação dos gerentes no contexto de trabalho, esta FASE foi caracterizada por uma desmobilização da ação dos gerentes.

Embora, no final da FASE DOIS tenha-se percebido, em alguns gerentes, uma certa dúvida em relação ao que poderiam ainda “ganhar” com a continuidade do trabalho, não se pode afirmar que os gerentes, naquele período (final da FASE DOIS e início da FASE TRÊS) não estivessem ganhando ou usufruindo de alguma forma de sua participação no grupo, uma vez que continuaram assíduos às reuniões e manifestaram o desejo de dar continuidade ao grupo, mesmo quando a pesquisadora (e facilitadora) informou que iria finalizar o trabalho de pesquisa e não mais iria acompanhar as reuniões do grupo.

Pode-se, então, relacionar esta desmobilização da ação com dois fatores:

- a) primeiro, às circunstâncias profissionais pelas quais estavam passando os gerentes no seu contexto de trabalho, as quais dificultaram a estruturação de problemas que pudessem ser discutidos no grupo, como se discute a seguir;
- b) segundo, a deficiências no processo de aprendizagem dos gerentes sobre o modo de trabalho da Aprendizagem-Ação, o que dificultou aos membros do grupo, logo nas primeiras reuniões desta FASE, se ajudarem mutuamente naquele momento de mudanças e incertezas. O maior espaço de tempo entre as reuniões colaborou para que estas deficiências pudessem ser melhor percebidas.

Durante a FASE TRÊS o grupo passou por um processo de aprendizagem quanto à sua própria dinâmica de interação. Como estavam em dúvida sobre o que ainda poderiam ganhar através de sua participação no grupo, os gerentes e a facilitadora repensaram e testaram novas formas de interação, uma vez que o modo de trabalho utilizado até aquele momento (refletido, principalmente, pelo tipo de questionamento utilizado) não os estavam auxiliando a lidar de forma satisfatória com o momento profissional que estavam vivenciando.

Naquela situação, os membros do grupo precisavam se ajudar mutuamente, a encontrar nas circunstâncias e situações problemáticas que estavam vivenciando em seu contexto de trabalho um problema que representasse um desafio ao seu desenvolvimento profissional e lhes permitissem assim dar sentido à própria existência do grupo.

Pode-se dizer que o grupo retorna às etapas de *Necessary Floundering* e *Requisite Moithering* (Powell *et al.*, 2000), mas, desta vez, estabelecidos os laços de confiança, os membros do grupo buscam uma forma de interação mais adequada as suas necessidades e expectativas. Nesta FASE o grupo começa também assumir a sua autonomia.

A proposta inicial da facilitadora era testar, nesta FASE, algumas estratégias que levassem o grupo a um foco maior na ação transformadora sobre o seu contexto profissional. Entretanto, as circunstâncias profissionais pelas quais passavam os gerentes não colaboraram para isto. Foi necessário naquele momento retomar a exploração de situações problemáticas, a fim de estruturar problemas que exigissem dos gerentes ação e desenvolvimento.

Este fato acabou gerando uma oportunidade para o grupo rever, renegociar a sua dinâmica de interação. Gerou também uma oportunidade de aprendizagem para a pesquisadora, através da análise do papel do facilitador no *set*.

6.3.1. Abordagem do problema

Conforme relatado, em função de diferentes circunstâncias profissionais, os gerentes se encontraram novamente sem uma definição clara dos problemas que pudessem trazer para discussão no grupo:

- O gerente RAPHAEL após um período de ações efetivas visando a aumentar o engajamento dos gerentes de produção no Sistema da Qualidade, considerava-se bastante satisfeito com os resultados alcançados e como o seu próprio desenvolvimento até aquele momento. Embora satisfeito, ele reconhecia que precisava ir adiante no desenvolvimento de suas capacidades gerenciais, principalmente, suas capacidades interpessoais. Porém, no início desta FASE, não conseguia encontrar uma situação dentro de sua organização que o motivasse a agir neste sentido. Na mesma época, ele também se envolveu na coordenação de um empreendimento de sua empresa, cujas atividades estavam agendadas para o mesmo dia das reuniões do *set*. Em função disso, ele começou a chegar atrasado às reuniões, mostrando-se bastante cansado e com dificuldade de se concentrar na discussão no grupo. Esta situação pode ser relacionada às mudanças que vinham ocorrendo no contexto de trabalho do gerente RAPHAEL. Em função das reformulações estratégicas pelas quais a empresa vinha passando, suas atribuições estavam sendo redefinidas.

Claro que eu tive problemas de participar, mas digamos que a minha motivação nos últimos tempos, nas últimas três, quatro reuniões não foi a mesma da etapa inicial. Então digamos assim a prioridade *action learning* caiu um pouco na minha atividade e por isto acabei falhando algumas reuniões (RAPHAEL, R15).

Com a contribuição do grupo, RAPHAEL identifica uma situação problemática na empresa sobre a qual poderia agir: o engajamento dos funcionários dos setores administrativos da empresa no Sistema da Qualidade. O Sistema de Qualidade da empresa, segundo RAPHAEL estava muito focado na produção e, como coordenador

do programa de qualidade, o gerente se sentia responsável por envolver também estes outros setores. Entretanto, ao longo das reuniões, conforme se encontra mais detalhado na história de aprendizagem desse gerente (item 8.2.2), RAPHAEL acaba desistindo de agir sobre essa questão, alegando não se sentir capaz e motivado para buscar uma solução para esse problema.

- O gerente LEONARDO também afirmava estar satisfeito com os resultados obtidos através de suas ações e com seu próprio desenvolvimento. Ele considerava que o problema discutido até o momento estava resolvido e não sabia exatamente o que trazer para discussão no grupo ou o que ainda poderia obter a partir de sua participação no grupo. LEONARDO continuava insatisfeito com a forma com vinha trabalhando na empresa e gostaria de encontrar novos desafios em sua carreira:

Com as ações que eu pratiquei e vi os resultados [...] comecei a me dar por contente, por satisfeito. E comecei a questionar: o que eu fazer no grupo agora? Já que eu pratiquei ações, estas ações deram resultado esperado, eu tive uns momentos de reflexão prá entender [...] o meu jeito de atuar frente a problemas e comecei perguntar: onde é que eu vou chegar? (LEONARDO, R15).

Nesta fase, LEONARDO decide discutir com o grupo sua posição na empresa e suas expectativas de desenvolvimento. O grupo procura ajudá-lo a encontrar uma situação dentro da empresa que pudesse representar para LEONARDO um desafio ao seu desenvolvimento profissional. Entretanto, questões relacionadas a posturas e estratégias da empresa, bem como, dificuldades do próprio gerente, impedem que LEONARDO encontre essa oportunidade (esta parte da história está relatada no item 8.1.2)

- O gerente DONATELLO continuou por mais algumas reuniões desta FASE a agir na solução do seu problema. Ele considerava que suas ações vinham trazendo alguns resultados positivos, embora às vezes gerassem conflitos. Porém, um desentendimento ocorrido entre ele e as pessoas envolvidas no problema, o desmotivou profundamente. Na reunião R20, ele desistiu definitivamente de agir sobre este problema, pois o considerou além das suas “forças”.

Eu não tenho força para mudar e não vou tentar mudar [...] desisti, desisti.

- O gerente MICHELANGELO estava bastante consciente de sua dificuldade em transformar seus planos e idéias de melhoria para sua empresa em ação. Nesta fase do grupo nenhum progresso foi feito em relação ao seu problema. Na verdade, a estratégia adotada pelo grupo de pressioná-lo para que ele partisse para uma ação efetiva tornou-se contraproducente, como se discutirá a seguir.

Olha a última reunião foi boa [...] porque nós estamos tratando de um problema que é realmente meu problema maior, mudança de hábito. Quebrar roda viva, foi a palavra

que me sobrou da última reunião. Na verdade, eu sou um cara bem instrumentalizado eu tenho bons conhecimentos, tenho onde procurar os conhecimentos que eu preciso hoje, os básicos, mas realmente eu preciso mudar alguns hábitos, eu sou muito tragado, sou absorvido pela roda viva, pelo meu dia a dia. Eu estou tendo grande dificuldade de fazer isto. Então, para isto não tem ferramenta, tem? (MICHELANGELO, R15)

6.3.2. O questionamento

Embora se tenha discutido os efeitos positivos e negativos do questionamento confrontador na análise da FASE DOIS, somente nas reuniões da FASE TRÊS, os membros do grupo começam a perceber que nem sempre esse tipo de questionamento contribuía para a aprendizagem do colega. O caso do gerente MICHELANGELO é o que melhor ilustra esta mudança:

- Na reunião R16, MICHELANGELO expressa que vinha cobrando de si mesmo, e sentia também a pressão do grupo, para a necessidade de realizar alguma ação. O questionamento do grupo vinha sendo no sentido pressioná-lo e foi aumentando a cada reunião. O grupo parecia estar perdendo a paciência com o fato de que a cada reunião o gerente MICHELANGELO trazia um novo problema sem que nada tivesse sido feito em relação às questões anteriores.

Em conseqüência do questionamento confrontador, o gerente MICHELANGELO assume uma postura defensiva no grupo (ver Figura 6.4(b) – R16), evitando o questionamento, “devolvendo” os confrontos que eram colocados. Ele chegou a faltar uma reunião, o que nunca havia acontecido com ele que sempre foi assíduo e pontual. Os extratos da reunião R16, abaixo, ilustram o uso deste tipo de questionamento e seu efeito no comportamento do gerente:

FACILITADORA: Mas há um mês atrás, eu só quero saber porque, você disse que já tinha este contato.

MICHELANGELO: Não, eu não tinha este contato.

Outro gerente: Tu disseste que já tinha este contato.

[...]

FACILITADORA: Eu vou colocar uma coisa que, no seu discurso, parece assim, que confronta. Você disse que não consegue pensar nas coisas estratégicas porque não tem tempo, mas quando surgem coisas que vão tomar mais o seu tempo você diz que assume.

MICHELANGELO: Eu acho que tu não entendeste bem o discurso. Eu não estou dizendo que eu assumo, a empresa assume.

[...]

MICHELANGELO: Isto vai ter que ser outra pessoa. Eu não tenho como fazer isto.

RAPHAEL: Por que?

MICHELANGELO: Por que? Porque eu acho que não é a função que eu quero me dar.

RAPHAEL: Qual a função que tu queres te dar?

De forma contrária, o gerente MICHELANGELO, naquele momento, precisava de apoio e encorajamento para explorar a situação trazida e compreender melhor o problema, a fim de encontrar pontos onde pudesse realmente agir. Além disso, como ele mesmo admitia, ele se sentia inseguro para se arriscar em ações mais empreendedoras.

Ao se dar conta de que a pressão do grupo não estava ajudando o gerente MICHELANGELO, a facilitadora decide dar um novo tom ao questionamento. O questionamento passa, então, a ser no sentido de apoiá-lo e encorajá-lo a tomar qualquer ação, mesmo que pequena, e com isto aumentar gradativamente sua autoconfiança, como se observa neste trecho da reunião R20:

FACILITADORA: Desculpe interromper LEONARDO, mas o que está incomodando tanto você na idéia do MICHELANGELO?

LEONARDO: É que, eu não sei. Eu estou achando assim muito teórico, sinceramente, eu estou achando muito teórico [...] Não sei.

FACILITADORA: Mas não é exatamente nisto que a gente pode ajudar. Ele tem a teoria, conhece os conceitos e ele quer achar um jeito de fazer isto funcionar na empresa dele, na prática. Isto não é exatamente o problema dele?

MICHELANGELO: É este o problema. [...] Vocês estão apostando [...] que não vai funcionar de jeito nenhum.

LEONARDO: Não, não estou.

(falam todos ao mesmo tempo).

LEONARDO: Tem que tentar.

FACILITADORA: Eu também acho que ele tem que tentar.

A partir deste momento, as intervenções dos gerentes se modificam, tomando também um tom de apoio e encorajamento. Esta mudança é favorecida pelas circunstâncias e eventos vividos pelos gerentes em seu contexto de trabalho naquele momento. Também decorre de se haver estabelecido laços de confiança entre os membros do grupo que permitiam aos gerentes falar mais abertamente de suas dificuldades pessoais e sentimentos em relação aos eventos relatados.

Na reunião R21, a última com a presença da facilitadora, o grupo estabelece uma conversa franca e aberta, trocando suas impressões, sugestões e opiniões sobre os problemas discutidos pelos colegas até aquele momento, e as posturas assumidas por cada um na ação sobre os problemas, bem como discutem os problemas gostariam de trazer na continuidade do grupo. Explorou-se bastante o uso das sugestões e opiniões, deixando a discussão livre para a troca de idéias e experiências entre os gerentes.

Percebe-se nesta reunião, um ambiente diferente do que vinha caracterizando o grupo nas últimas reuniões. Os confrontos, os julgamentos, as críticas, cedem lugar a uma troca sincera de opiniões e críticas construtivas.

6.3.3. Comportamento dos membros do grupo

Analisando os gráficos das Figuras 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4, observa-se nesta fase uma tendência à diminuição de intervenções que denotam a reatividade dos gerentes ao questionamento e também uma tendência a um maior comprometimento dos gerentes com a aprendizagem dos colegas. A exceção é observada no comportamento do gerente MICHELANGELO, que nesta fase foi bastante pressionado e confrontado pelo grupo, o que gerou um comportamento mais reativo e um retraimento de sua participação no grupo (menos intervenções, faltas, atrasos), como discutido anteriormente.

Os gerentes percebem o amadurecimento do grupo, destacando a maior confiança e comprometimento mútuo desenvolvidos nas relações entre os membros do grupo:

Eu acho que o grupo se tornou muito mais amigo. Foi tão sincero quando alguém comentou quanto tu disseste que ia sair: e daí, o grupo vai continuar. Isto caracteriza bem a coisa. Eu acho que está sendo importante para todo mundo (DONATELLO, Entrevista Final)

Digamos assim, criou um momento de reflexão legal. Nós temos muita confiança ali nas pessoas do grupo. Há uma preocupação com o desempenho de todos. Evoluiu o comprometimento.(RAPHAEL, Entrevista Final)

Desde o momento que eu entrei, eu acho que a confiança do grupo foi aumentando, a segurança foi aumentando. E eu fico com um pouco de medo de que isto se torne uma bengala para as pessoas [...] Para mim o trabalho está muito bom, tanto que eu estou me dispondo a sair, viajar (referindo-se se deslocar até Porto Alegre) (MICHELANGELO, Entrevista Final)

Somente o gerente LEONARDO expressou estar em dúvida quanto ao que poderia “ganhar” com a continuidade do grupo, mesmo tendo se proposto a dar continuidade ao trabalho. Em sua opinião, faltava uma “sistemática” mais clara de condução das reuniões, tanto em relação ao questionamento, quanto da definição de problemas. A fala de LEONARDO também expressa uma certa reserva em relação à questão da confiança no grupo:

Eu senti que teve oscilações, teve reunião que não agregou. Não agregou realmente, parecia que estava andando em círculos. Não só em relação ao meu problema, mas do grupo como um todo. [...] Eu acho que o grupo como um todo oscilou muito, ele poderia ter agregado muito mais (LEONARDO, Entrevista Final).

Eu acho que este grupo de aprendizagem pode ter uma sistemática mais definida, isto deixou o grupo um pouco a deriva.[...] Mas como aprendizagem foi bom. Eu acho que

poderia ser melhor. A gente amadureceu, mas não tanto (LEONARDO, Entrevista Final).

Pode-se inferir que no início desta fase o grupo ainda não tinha atingido a etapa três do modelo de Powell *et al.* (2000) – *Patterns which connect*. Em outras palavras, os membros do grupo ainda não tinham atingido, plenamente, um estado de presença autêntica. Os confrontos excessivos e a dificuldade do grupo de se ajudar mutuamente na definição de novas idéias e alternativas de ação sobre o problema, bem como de ajudar o colega a dar sentido à situação problemática durante os momentos de *necessary floundering*, são evidências de que esses elementos da dinâmica do *set* não foram adequadamente trabalhados ao longo das fases anteriores.

A última reunião realizada com a presença da facilitadora tinha por objetivo apresentar aos gerentes uma avaliação geral de sua aprendizagem e discutir o funcionamento do grupo a partir daquele momento. Como nas entrevistas os gerentes apontaram a dificuldade que, muitas vezes, tinham em compreender os problemas trazidos pelo colega, procurou-se nesta reunião focar a discussão na exploração e melhor definição dos problemas, tanto para o apresentador, quanto para os membros do grupo.

Outras contribuições para o desenvolvimento do grupo foram enviadas pela pesquisadora através do correio eletrônico, à medida que aconteciam as discussões sobre o processo de condução da Aprendizagem-Ação com os pesquisadores da Universidade de Salford. Houve, inicialmente, um contato freqüente entre a pesquisadora e os gerentes neste período. Duas reuniões foram realizadas sem a presença da facilitadora e, depois o grupo se desmobilizou, não havendo mais contatos entre eles.

No retorno da pesquisadora ao Brasil, realizou-se mais uma reunião com os gerentes, na qual foram apresentadas as principais conclusões sobre o processo de desenvolvimento do grupo. Embora, nesta reunião os gerentes mais uma vez demonstrassem interesse em dar continuidade às reuniões do grupo, não houve uma mobilização do grupo para isto.

Considera-se que este comportamento demonstra, por um lado, as dificuldades, e talvez uma certa inércia dos profissionais em investir seu próprio tempo e esforço na reflexão e na mudança de suas formas de agir. Neste processo, acabam absorvidos por suas atividades profissionais, retomando “velhos hábitos”. A mudança nem sempre é um processo confortável e implica assumir riscos, requerendo para isto vontade e esforço.

Por outro lado, mesmo que se possa considerar o potencial e os resultados da Aprendizagem-Ação sobre o desenvolvimento gerencial, não se deve esperar uma dependência dos gerentes no processo. A abordagem visa desenvolver uma capacidade

de aprender de forma autônoma a partir de seus próprios problemas. Aquilo que foi adquirido em aprendizagem no grupo (capacidades, conhecimentos, atitudes, habilidades) deve poder ser mobilizado pelo gerente para lidar com as diferentes situações problemáticas do seu contexto de trabalho, contribuindo na construção de sua competência. Não se deve desejar, portanto, que o trabalho continue indefinidamente. A esse respeito, pode-se ainda relatar a dificuldade do grupo em assumir a sua autonomia do processo da Aprendizagem-Ação. Algumas evidências disto podem ser observadas nas entrevistas finais de avaliação:

[...] a sistemática que me pareceu muito confusa, talvez no outro grupo também houve esta dificuldade, por ser uma metodologia nova, talvez. Ainda não tá bem definida quanto à sistemática de atuação. Então o que acontece é isto, daqui a pouco as pessoas ou se desmotivam no meio do processo ou acaba até tendo confusões (LEONARDO, Entrevista Final)

Talvez a gente ainda não tenha aprendido suficiente do método, nós ainda buscamos a tua (do facilitador) aprovação. A gente olha para você, como se o facilitador tivesse que estar dizendo: está tudo bem, vá por aí meu filho, não, aí está errado. Sabe? Eu acho que a gente ainda não se libertou do facilitador, em vez de aproveitar que tem o facilitador para aproveitar a gente fica complicando, usando o facilitador como regrador. Eu acho que é bem isto, a visão do facilitador que a gente tem é um regrador, a gente se esquece que ele é facilitador (DONATELLO, Entrevista Final).

6.3.4. Lições aprendidas

Em função disto, a análise desta fase em conjunto com os pesquisadores da Universidade de Salford possibilitou à pesquisadora repensar o papel do facilitador no grupo de Aprendizagem-Ação na criação de um espaço adequado de aprendizagem, bem como sobre a importância de indução dos participantes à ação não trivial sobre o problema e não simplesmente limitar o grupo à reflexão ou à problematização.

- a) Powell (2001) compara o papel do facilitador com o de *coach* (treinador). Clutterbuck; Wynne (1994) relacionam a técnica de *coaching* à expressão: potencializar o desenvolvimento de uma pessoa. Dessa forma, o papel do *coach* é o de guiar, dar apoio, encorajar, propiciar oportunidades de aprendizagem que ajudem o indivíduo a obter *insights* pessoais e uma maior competência em sua atividade. Entre as capacidades do *coach* apontadas por esses autores estão a capacidade de ouvir ativa e reflexivamente, não julgar, saber colocar-se na posição do outro, saber trabalhar junto com o indivíduo na identificação de suas dificuldades, saber dar *feedback* construtivo, saber trabalhar o processo de desenvolvimento em passos que possam ser seguidos pelo indivíduo.

Uma das principais competências do facilitador deve ser a capacidade de percepção na fala, nos gestos, nas entonações dos membros do grupo (Senso do Outro), do melhor momento para usar diferentes tipos de questionamento: confronto, apoio, encorajamento, sugestão, porquês, as seis perguntas propostas por Revans (item 4.2.2.), quando explorar sentimentos e emoções e quando evitar que alguém se exponha demais, quando interromper o grupo para discutir a sua dinâmica, quando induzir a ação, quando introduzir novas informações, quando dar *feedback*, entre outros.

b) O facilitador pode utilizar-se de diferentes tipos de recursos para auxiliar os gerentes no seu processo de aprendizagem, à medida que perceber a necessidade de sua introdução, como por exemplo: conceitos, textos, tecnologias, métodos, idéias ou fontes nas quais essas informações possam ser adquiridas; instrumentos ou métodos que possam auxiliar o gerente no processo de autoconhecimento; dinâmicas que possam ser utilizadas para induzir à reflexão e à discussão sobre o relacionamento interpessoal no grupo; métodos e técnicas de *feedback*; conhecimento de outras abordagens de aprendizagem.

A literatura sobre a Aprendizagem-Ação enfatiza o uso do conhecimento programado (P), ou seja, do conhecimento já adquirido pelo indivíduo, ou daquele que possa ser introduzido o grupo através da troca de experiências. Entretanto, em alguns momentos, o grupo não conseguia desafiar o gerente a uma ação diferenciada em relação ao problema. Nesses casos, a introdução de uma nova idéia, seja através de um conceito, uma teoria, uma técnica, por exemplo, poderia tê-los ajudado a refletir sobre novas formas de agir. Exemplos a esse respeito encontram-se na história de aprendizagem do gerente RAPHAEL, no item 8.2.2 desta tese, e na história de aprendizagem do gerente DONATELLO (item 8.3.1).

Considera-se, portanto, que a troca de informações ou a introdução de novos conceitos, idéias e tecnologias pode ser realizada de forma eficaz entre as reuniões para impulsionar a ação dos gerentes, favorecendo sua aprendizagem. Entretanto, também existe o momento adequado para esta indução. A introdução de novos conceitos, idéias ou tecnologias não deve anteceder a ação e reflexão do gerente com base em seu próprio conhecimento, de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa. Esta questão será melhor discutida no capítulo 8, a partir da análise das histórias de aprendizagem dos gerentes.

c) A Aprendizagem-Ação toma como princípio a autonomia do indivíduo para dirigir sua própria aprendizagem. Entretanto, a maioria das experiências de aprendizagem dos indivíduos está ligada existência da figura do professor, do coordenador, aquele responsável por definir os objetivos da aprendizagem e os meios para atingi-los.

Assim, a Aprendizagem-Ação pode parecer uma abordagem excessivamente liberal e, portanto, desconfortável para alguns participantes. Segundo Clutterbuck; Wynne (1994), parte do trabalho do *coach* é desenvolver no indivíduo o desejo e a consciência quanto à necessidade de buscar o seu próprio desenvolvimento. O facilitador deve trabalhar a questão da autonomia, do autodirecionamento, desde as primeiras reuniões. Entretanto, como trabalhar essa mudança de comportamento no grupo é ainda uma questão a ser explorada.

- d) As mudanças ocorridas no ambientes de trabalho dos gerentes, as quais impuseram ao grupo retomar as discussões de situações problemáticas e a buscar novos desafios para o seu desenvolvimento profissional, bem como a dependência dos gerentes em relação às reuniões do grupo, levaram a pesquisadora a refletir sobre qual deve ser duração de um programa de desenvolvimento com base na Aprendizagem-Ação. Os estudos apresentados na literatura apontam grupo com duração de um a dois anos. Entretanto, com base nas experiências com a Aprendizagem-Ação no GEC/NORIE pode-se propor que a duração do grupo deve estar vinculada à natureza dos problemas a serem abordados pelos gerentes. Alguns problemas podem ter uma natureza estratégica e, portanto, sua exploração, discussão e busca de alternativas de ação podem requerer um prazo longo. Por outro lado, problemas operacionais, como alguns dos que foram discutidos no grupo de gerentes formado no âmbito deste trabalho, poderão ser satisfatoriamente resolvidos em prazos mais curtos. Para cada grupo de gerentes e considerando o tipo de problema que será abordado no grupo, pode-se planejar uma duração para o programa de desenvolvimento gerencial, estabelecendo-se, dessa forma, uma meta para a solução para o problema. Após este período, caso o grupo sinta necessidade de continuar as reuniões, discutir novos problemas, este período poderá ser prolongados, conforme a disponibilidade dos participantes.

6.4. Considerações sobre o processo da Aprendizagem-Ação

O processo de aprendizagem dentro da abordagem da Aprendizagem-Ação depende de se criar um espaço de aprendizagem no qual se estabeleça um ciclo contínuo e balanceado de ação e reflexão, uma re-alimentando a outra e, ambas contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento gerencial.

Bouner; Weinstein (1996) alertam para os riscos do *set* ser focado, exclusivamente, na ação ou na reflexão. No primeiro caso, o *set* torna-se um grupo tarefa ou um grupo de resolução de problemas, no segundo caso, o grupo torna-se um grupo de discussão ou, no caso, do grupo focar-se no relato de acontecimentos e sentimentos em relação ao

seu trabalho, torna-se um grupo terapêutico. Embora as pessoas possam aprender e ganhar com estas experiências, em nenhum dos casos citados acima, tem-se um espaço de Aprendizagem-Ação.

Analisando a diferença da abordagem de Aprendizagem-Ação e outras abordagens de aprendizagem em grupo e baseadas na discussão de problemas pode-se apontar quatro aspectos diferenciadores, os quais caracterizam um espaço desejável de Aprendizagem-Ação:

- a) Ninguém tem respostas: nenhum dos membros do grupo é convidado a participar do processo por possuir um conhecimento específico ou autoridade sobre o assunto em discussão, ao contrário, os membros do grupo são incentivados a compartilhar sua própria ignorância. A capacidade necessária ou a ser desenvolvida para o neste espaço de aprendizagem é a capacidade de contribuir para a aprendizagem do outro, de auxiliá-lo a buscar suas próprias respostas, uma capacidade de *coaching* como descrito acima. Essa característica leva a se pensar sobre a necessidade de que todos se vejam como iguais dentro de Aprendizagem-Ação. No grupo estudado, observou-se algum comportamento de competição entre os membros do grupo, mesmo que isto seja considerado dentro dinâmica do grupo um comportamento natural, ele deve ser habilmente trabalhado para não atrapalhar a criação do espaço de aprendizagem desejado.
- b) Aprendizagem autodirigida: na Aprendizagem-Ação deseja-se que tanto os objetivos da aprendizagem, quanto à forma de atingi-los e, ainda, a avaliação de aprendizagem seja responsabilidade do participante. Essa característica pode gerar ansiedade nos membros do grupo acostumados à figura de um professor, um tutor, um coordenador, alguém que detém autoridade e conhecimento para dirigir o grupo a objetivos preestabelecidos e remete a se pensar o papel do facilitador no grupo de Aprendizagem-Ação. O papel do facilitador é multi-facetado, como explica Lewis (1997), exigindo flexibilidade. *Coach* e diretor de cena foram alguns dos papéis explicitados nesta tese. Outros podem surgir conforme a dinâmica de interação do grupo. No caso deste estudo, concluiu-se sobre a necessidade de uma maior direção e indução no início do grupo para que os gerentes pudessem aprender o modo de trabalho da Aprendizagem-Ação e, ao mesmo tempo, o cuidado para não criar uma dependência do grupo em relação ao direcionamento do facilitador, uma vez que se deseja a autonomia dos gerentes na condução de sua própria aprendizagem.
- c) Presença autêntica: apontou-se nesta tese a importância de se criar entre os membros do grupo um estado de presença autêntica. A presença autêntica significa, entre outras coisas, a capacidade de se colocar no lugar do outro, ouvir ativamente,

tentando entender o problema ou a situação sob o ponto de vista da pessoa e não simplesmente buscando intelectualizá-lo ou sistematizá-lo a partir de suas próprias experiências e perspectivas. Olhar o problema sob a perspectiva do outro não é uma capacidade trivial. Muitas vezes ao longo do desenvolvimento do *set*, os membros do grupo, no intuito de contribuir com a aprendizagem do colega ficavam ansiosos para dar sugestões e mesmo as perguntas, às vezes, carregavam um tom de julgamento. Estes exemplos sinalizam a dificuldade de exercer esta presença autêntica e a importância de que ao longo do processo busque-se o desenvolvimento desta capacidade a fim de se criar o espaço de aprendizagem desejado.

- d) Orientado a ação: muitas abordagens que também utilizam o problema como recurso de aprendizagem não dão tanta ênfase à ação. Nem sempre os grupos que se reúnem para discutir problemas têm a responsabilidade de agir sobre ele, alguns discutem problemas ocorridos no passado, a fim de aprender sobre fazer de forma diferente no futuro. Outros são chamados a discutir problemas do presente, mas a ação sobre o problema pode estar a cargo de terceiros ou mesmo de um único membro do grupo, o “dono” do problema. Na Aprendizagem-Ação cada gerente é responsável e deve se comprometer em agir sobre o seu problema. Mesmo que o grupo decida discutir um problema comum, cada membro do grupo deve ser responsável pela ação em uma parte deste problema. Observou-se no grupo estudado, que os membros do grupo passaram a “cobrar” a ação dos colegas. Quando esta ação não ocorria, o gerente era fortemente pressionado pelo grupo. Os participantes de um grupo de Aprendizagem-Ação não estão ali para problematizar, mas para construir algo diferente através da ação não trivial sobre os problemas de seu contexto profissional.

Essas quatro características determinam um espaço pleno de Aprendizagem-Ação. Entretanto, como construir este espaço de aprendizagem é ainda uma questão a ser explorada. Analisando a literatura sobre a aplicação da abordagem no desenvolvimento gerencial e organizacional (principalmente os capítulos 8 a 15 em PEDLER, 1997), observa-se que cada grupo encontra uma forma diferente para a construção deste espaço.

O facilitador tem um papel fundamental nesse processo e, portanto, suas experiências, conhecimento e capacidades irão influenciar essa construção. Entretanto, conforme discutem Bourner *et al.* (1996); O'Hara *et al.* (1997); Beaty *et al.* (1997); Lawson *et al.* (1997) em uma série de quatro artigos sobre as condições e situações nas quais a Aprendizagem-Ação é mais eficaz, o perfil dos membros do grupo, tanto em relação a suas características pessoais quanto estágios de suas carreiras, bem como algumas

questões relativas à cultura e ambiente organizacional também podem influenciar os resultados da aplicação da abordagem.

Bourner *et al.* (1996) esclarecem que nem sempre as experiências de aplicação da Aprendizagem-Ação são bem sucedidas na criação deste espaço desejável de aprendizagem.

Analisando especificamente o estudo realizado no âmbito desta tese, conclui-se que sua principal deficiência esteve na dificuldade de induzir os gerentes à ação não trivial sobre o problema, conforme discutido no item 6.3. Conforme analisaram os pesquisadores externos o *set* havia se tornado um grupo cujo foco era a reflexão, a problematização, tornando-se terapêutico em alguns momentos.

Mesmo com essas dificuldades pode-se afirmar que os gerentes ganharam com esta experiência de aprendizagem, tanto na busca de soluções para os problemas, quanto no desenvolvimento de suas capacidades, como relatam os próprios gerentes:

Eu aprendi assim, algumas ações que eu pratiquei, alguns assuntos que abordei eu vi que estavam inatingíveis, eu vi que não ia conseguir atingir pela problemática da empresa. Neste aspecto o grupo me ajudou a visualizar certos problemas que eu não ia ter como resolver. Eu estava insistindo numa coisa [...] eu consegui enxergar melhor a minha relação com a direção e a minha função dentro da empresa. Isto eu consegui formatar bem, com este aprendizado [...]. Por outro lado, também me fez entender, aprender, que é possível lidar com mais de uma tarefa dentro da empresa, que é a questão que eu coloquei da delegação. Iniciei achando que o problema era no outro sempre, depois puxei a reflexão para mim e cheguei a esta conclusão: um foco realmente muito importante é na capacitação na montagem de equipes. Alguma coisa eu desenvolvi, mas eu ainda estou bem aquém do que eu quero (LEONARDO, Entrevista Final)

Vou dar um testemunho absolutamente sincero e até um pouco emocionado. Se não a mais, uma das mais ricas e importantes experiências, em termos, assim, de formação de desenvolvimento pessoal, profissional que eu tive, estou tendo, é este trabalho. [...] Senão uma transformação, um processo de transformação sinalizando uma série de coisas importantes na conduta profissional, no tratamento com a minha profissão, visão minha em relação a minha profissão e a minha postura como profissional diante de outros profissionais. No que diz respeito atual ambição profissional. [...] Eu acho que eu estou aprendendo a não exportar os problemas, jogar nos outros [...] antes de tentar ver de quem é a responsabilidade e até se é minha responsabilidade, como é que nós vamos resolver este problema, antes de mais nada, com todas as implicações. Os problemas não têm uma solução que termina ali [...] então, como é que nós vamos resolver este problema. Independente se eu tenho participação ou não nesta culpa (DONATELLO, Entrevista Final).

O momento mais marcante para mim foi verificar que precisava de uma mudança de postura de hábitos gerencial minha no processo de relacionamento com as pessoas, de gerenciar este processo de gerenciamento com as pessoas. De não dizer que o problema está lá fora e tentar em conjunto uma melhoria. [...] Eu deixei de ser tão reativo, aprendi a ouvir um pouco mais as pessoas [...] não só no grupo mas também me afetou em todas as minhas atividades [...] A questão do questionamento, aprender um pouco mais a questionar, não dar tanta opinião, a tentar questionar os participantes do grupo para que eles pudessem refletir também [...] tentar melhorar a percepção das pessoas, as dificuldades que cada um tem. E não digamos querer que todo mundo seja igual, tenha a mesma competência, tenha o mesmo jeito. Aprender com as idéias contrárias, diferentes a minha opinião. São aspectos de relacionamento que eu acho que aprendi (RAPHAEL, Entrevista Final).

Aprendi a tomar decisões, entender que a insegurança da decisão faz parte de todo mundo e que não se pode deixar de tomar decisão por esta insegurança [...] é a mudança mais marcante, pela minha insegurança na tomada de decisão, e isto é uma característica até pessoal: o medo do erro, o medo das coisas saírem erradas. Eu sempre acreditei muito mais em mim e me esforcei muito mais na minha capacidade de fazer as coisas e tinha muita dificuldade de acreditar na capacidade das outras pessoas. Neste período o que eu verifiquei foi assim, eu acreditei que as pessoas são capazes, e depende de muito mais de treinamento e tu dar treinamento prás pessoas fazerem as coisas [...] Neste aspecto mudou muito. Eu estou muito mais seguro, estou controlando as coisas mais de longe. (MICHELANGELO, Entrevista Final)

A análise do processo desse grupo permitiu à pesquisadora uma melhor compreensão de como utilizar os recursos da Aprendizagem-Ação para criar este espaço de aprendizagem e qual deve ser o papel do facilitador nesse processo, conforme discutido na análise de cada fase do grupo. Entretanto, a consolidação desta aprendizagem depende de experiências na condução de grupos dessa natureza.

Conforme discutido no capítulo 4, as estratégias iniciais da facilitadora estavam focadas nos processos intrapessoais, ou seja, na indução dos gerentes a explicitação e tomada de consciência quanto a modelos mentais, teorias expostas, crenças, sentimentos e emoções. Entretanto, ao longo do trabalho esta visão se amplia para entender a Aprendizagem também como um processo ocorre também através da ação não trivial do indivíduo sobre o problema e da reflexão sobre os efeitos dessa ação, promovendo a tomada de consciência e reconstrução de processos intrapessoais de maneira tácita, os quais, por sua vez, levarão a novas formas de agir.

Raelin (1997) argumenta que as duas perspectivas não são mutuamente exclusivas. Na Aprendizagem-Ação pode-se trabalhar a aprendizagem tanto induzindo o indivíduo a agir sobre o problema, como forma de reconstrução do seu conhecimento, de promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, quanto na exploração e explicitação de

processos intrapessoais (psicológicos, cognitivos, emocionais, valores, crenças), como forma de levar o indivíduo a uma maior consciência desses processos e à reestruturação de suas formas de agir.

Talvez pelo perfil deste grupo a questão emocional, intrapessoal, tenha se destacado. Para Vince; Martin (1993), Revans, e também outros autores, ao descreverem a abordagem da Aprendizagem-Ação, enfatizam fortemente como os participantes percebem suas experiências e realidade, dando menor atenção a como os participantes se sentem a respeito dessas experiências. Essa literatura destaca os aspectos racionais do processo de aprendizagem e negligenciam os aspectos emocionais sempre presentes no processo de aprendizagem do grupo.

Dessa forma, acrescenta-se como uma outra característica que distingue a Aprendizagem-Ação de outras abordagens de aprendizagem, uma visão holista do indivíduo, nas dimensões cognitivas e psicológicas (intrapessoais), inserido no contexto social e cultural de sua atividade profissional que dá sentido ao seu pensamento e a sua ação. A Aprendizagem-Ação é, ao mesmo tempo, um processo de aprendizagem cognitivo, psicológico, social e cultural.

7. Modelo teórico da ação e da competência gerencial

Esse capítulo apresenta os fundamentos teóricos utilizados na construção de um modelo teórico representando os elementos da teoria e suas inter-relações, bem como sua representação gráfica.

Embora o modelo teórico tenha sido construído após a realização de uma parte das histórias de aprendizagem dos gerentes, optou-se por apresentá-lo no presente capítulo. Conforme discutido anteriormente, busca-se, dessa forma, facilitar a quem ler as descrições das histórias de aprendizagem dos gerentes, permitindo avaliar a consistência entre a teoria e os dados.

1. Considerações sobre a análise dos dados

Como descrito no capítulo 5, a definição dos elementos constituintes do modelo e de suas relações ocorreu através de um processo de análise cíclico e iterativo entre a leitura das transcrições, descrição das histórias, as interpretações e categorizações e a revisão de literatura. Nesse processo, buscou-se estabelecer relações entre a aprendizagem dos gerentes ou suas dificuldades em agir sobre o problema, identificadas no relato de suas ações, comportamentos, formas de compreender o problema, tomadas de consciência e o processo de aprendizagem em si.

As análises parciais da pesquisadora ao longo do desenvolvimento do grupo permitiram a identificação de alguns fatores que influenciaram ou inibiram a ação dos gerentes sobre o problema: autoconfiança ou medo de assumir riscos; domínio ou falta de conhecimento sobre conceitos, métodos ou técnicas necessários para realizar a ação sobre o problema em questão; poder de ação sobre o problema; julgamento quanto às capacidades ou comportamentos das outras pessoas envolvidas, capacidade de comunicação e influência sobre as pessoas envolvidas.

Nos vários ciclos de depuração da análise esses fatores foram divididos em quatro categorias, as quais constituíram os primeiros padrões descritivos da análise e definiram uma primeira representação do modelo teórico, como apresentado na Figura 7.1:



Figura 7.1 Representação inicial do modelo teórico.

A revisão da literatura, a partir dessa representação inicial, teve então um papel fundamental na depuração destas categorias, sua melhor definição e também na identificação das relações entre elas, permitindo então a formatação do modelo teórico.

Esses quatro elementos foram denominados como **domínios do conhecimento**, uma vez que podem representar tanto conhecimentos cognitivos abstratos, como habilidades específicas ou implicar na mobilização de diferentes recursos do indivíduo, constituindo uma capacidade. É importante frisar o domínio desses conhecimentos faz parte do repertório de recursos do indivíduo adquiridos através das diferentes experiências de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de sua vida.

Esses domínios são, geralmente, tratados na literatura e desenvolvidos na prática de formas separadas, mas são mobilizados de forma integrada na ação. Dessa forma, a ação gerencial competente prescinde do domínio desses conhecimentos ou da consciência sobre suas deficiências, bem como de uma maior confiança para mobilizá-los em contexto.

7.2 Fundamentação teórica

A revisão da literatura permite argumentar que a distinção entre estes domínios do conhecimento pode ser atribuída às diferentes concepções filosóficas sobre o que é o conhecimento e como ele é construído. Seria pretensioso querer fazer, nesta tese, uma incursão teórica profunda sobre um tema tão complexo. Entretanto, essas questões constituem uma importante fundamentação da teoria proposta. Argumenta-se que as distinções e relações entre estes domínios do conhecimento e a forma como são tratados nas práticas de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionadas aos

dualismos sujeito e objeto; razão e emoção, o eu e o outro, presentes no pensamento filosófico.

7.2.1. Dualismo sujeito-objeto

O dualismo sujeito-objeto tem sua origem no pensamento filosófico ocidental através de Descartes, que concebeu a mente humana (o sujeito) e os objetos da realidade externa, como entidades distintas e independentes (JOHNSON; DUBERLEY, 2000). Descartes seguia a visão **racionalista** de que o verdadeiro conhecimento quanto às coisas externas só poderia ser adquirido através do pensamento racional: “a realidade não existe nos objetos concretos de que somos conscientes, mas nas formas abstratas que estes objetos assumem no pensamento humano” (STERNBERG, 2000, p. 23). Os racionalistas acreditavam na existência de idéias ou conhecimentos inatos na mente humana que seriam desencadeadas por intermédio do raciocínio.

Uma outra corrente filosófica, o **empiricismo**, contribuiu para esta divisão. De acordo com os empiricistas, a mente seria uma *tabula rasa*, um quadro em branco que seria preenchido por meio de evidências empíricas obtidas através da experiência e da observação do mundo real (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; STERNBERG, 2000). Estas idéias deram origem a concepção do conhecimento como algo abstrato independente do contexto no qual ocorriam e de uma realidade objetiva, independente do sujeito conhecedor.

Segundo Nonaka; Takeuchi (1997) os desafios contemporâneos na busca do conhecimento têm imposto a necessidade de romper o dualismo cartesiano e promover uma maior interação entre o sujeito e o objeto, o pensamento e ação. Segundo os mesmos autores, esta busca surge, já no século XVIII, através das proposições filosóficas de que buscavam uma síntese entre o racionalismo e o empiricismo. Entre elas os mencionados autores destacam o realismo crítico e do pragmatismo⁵¹. Em síntese, essas correntes filosóficas rejeitam a idéia de uma realidade independente do sujeito conhecedor e que o conhecimento é uma construção da mente através de seus processos cognitivos, defendendo a idéia de que o conhecimento depende da manipulação das coisas e da ação do indivíduo sobre os objetos dessa realidade (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; JOHNSON; DUBERLEY, 2000). Da mesma forma, consideram que o valor do conhecimento está em suas conseqüências práticas: “as idéias não têm valor exceto quando passam para as ações que as rearrumam e reconstroem de alguma forma, em menor ou maior medida, o mundo no qual vivemos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.31).

⁵¹ Para uma visão mais detalhada destas correntes filosóficas ver Johnson; Duberley, 2000, p. 148-69.

Contemporaneamente, pode-se argumentar que a necessidade de romper o dualismo cartesiano se demonstra nas discussões presentes em várias áreas do conhecimento sobre a forma de abordar os problemas do mundo real através de uma visão holística e sistêmica, em contraposição a uma visão reducionista que busca dividir o problema em partes menores e as isola de seu contexto a fim de permitir a sua compreensão.

Nonaka; Takeuchi (1997) afirmam que esta dualidade é característica da filosofia ocidental e a contrasta com a filosofia japonesa⁵². Segundo esses autores, a orientação filosófica japonesa baseia-se na unidade homem e natureza, mente e corpo, valorizando a experiência pessoal e física em detrimento da abstração indireta e intelectual. Na filosofia japonesa não se pode obter o verdadeiro conhecimento através do pensamento teórico, mas sim através da ação sobre o mundo.

As idéias propostas na tentativa de uma integração apontam a ação como o elemento que liga o sujeito, como ser pensante, ao objeto, e enfatizam pensamento e ação como os elementos integrados na construção do conhecimento. Este fundamento pode ser encontrado em Piaget (1977⁵³, *apud* ZUBER-SKERRIT, 1991) quando afirma que o conhecimento não é uma cópia estática da realidade, mas implica a ação sobre o objeto a fim de transformá-lo e, através desta transformação, compreendê-lo. Esta interação dialética entre sujeito e objeto permite que o sujeito, ao descobrir o objeto, organize sua ação e o seu pensamento.

Este dualismo apresenta-se na distinção, comumente, estabelecida entre conhecimento teórico e prático. Na linguagem comum, o **conhecimento teórico** é geralmente referido como um conhecimento abstrato, restrito à academia e de pouca utilidade prática. O **conhecimento prático**, por sua vez, é considerado um conhecimento aplicado, adquirido através da experiência cuja validade é duvidosa em termos científicos.

Essa concepção tem fundamento no pensamento positivista que considera válido apenas o conhecimento obtido através de métodos objetivos. Nessa visão, o conhecimento científico, teórico, consiste de leis gerais que governam a inter-relações entre os elementos do mundo real e permitem predizer e controlar seus comportamentos (JOHNSON; DUBERLEY, 2000). Tal conhecimento é abstrato, no sentido de estar desvinculado do contexto no qual foi observado – conhecimento descontextualizado - podendo ser generalizado a outros contextos.

Por sua vez, o conhecimento prático é considerado um conhecimento baseado na atividade profissional e construído através de tentativas e erros e, por ter sido construído

⁵² Nonaka; Takeuchi (1997) referem-se, especificamente, à filosofia japonesa, embora esses princípios sejam comuns à filosofia oriental de uma maneira geral (STEVENSON, 2002)

⁵³ Piaget, J. The role of action in the development of thinking. IN: OVERTON, W.F.; GALLAGHER, J.M. (eds.) **Knowledge and development: advances in research and theory**. New York: Plenum Press, 1977.

em contextos específicos da prática profissional é um conhecimento carregado de vieses e valores individuais (SCHÖN, 1991). Muitas vezes, o conhecimento prático é referido como um conhecimento intuitivo e tácito.

Ainda dentro do pensamento positivista, o conhecimento prático considerado válido consiste em técnicas e teorias adequadas para aplicação na solução dos problemas da atividade profissional (SCHÖN, 1991). Propõe-se assim a existência de um conhecimento científico aplicado, através do qual são desenvolvidas técnicas de diagnóstico e solução de problemas baseados em conhecimentos científicos básicos.

Entretanto, segundo Schön (1991), o modelo da Racionalidade Técnica não é adequado para lidar com a complexidade, a incerteza, a instabilidade e o conflito de valores que envolvem os problemas reais da atividade profissional. Este modelo desconsidera que os problemas reais da atividade profissional não se apresentam claramente definidos. Parte da atividade profissional consiste na identificação e no reconhecimento do problema em meio a situações complexas, incertas e nebulosas, ou seja, consiste em dar sentido a uma situação problemática. A identificação do problema, segundo o mencionado autor, implica estruturar o contexto e dar significado as coisas às quais se deve dar atenção.

Schön (1991) conclui que parte do conhecimento prático é de ordem tácita, estando implícito na ação e na intuição profissional. Para compreender melhor a natureza deste conhecimento prático, utiliza-se o conceito de conhecimento tácito proposto por Polanyi. A expressão utilizada por Polanyi (1983, p. 4): *we can know more than we can tell*⁵⁴ demonstra a idéia de que existe uma parcela do nosso conhecimento difícil de ser formulada e comunicada. Segundo esse autor, o conhecimento tácito é adquirido através da construção e organização da experiência individual. Dessa forma, ele é também um conhecimento contextualizado ou situado, como sugerem Brown; Duguid, (1996), estando carregado dos significados atribuídos pelo indivíduo às situações e às atividades nas quais o conhecimento foi construído.

Polanyi (1983) justifica a existência do conhecimento tácito utilizando argumentos da psicologia *Gestalt*, segundo a qual a percepção ocorre em termos do todo e não das partes, como, por exemplo, quando reconhecemos o rosto de uma pessoa conhecida entre tantos outros. O autor argumenta que o conhecimento tácito é um importante elemento da percepção e, dessa forma, da compreensão dos problemas e situações apresentadas.

A existência de uma parcela do conhecimento que não é consciente é também sugerida por Argyris; Schön (1974) em sua Teoria da Ação, ao diferenciarem as Teorias em Uso

⁵⁴ Nosso conhecimento é maior do que aquele que conseguimos expressar (tradução da autora)

(consistente com o que pessoas fazem) das Teorias Expostas (consistente com o que as pessoas falam). A Teoria em Uso é considerada por esses autores como uma teoria de senso comum, formulada através da experiência do indivíduo em diferentes situações, nas quais são testadas. Constituem o que Schön (1991) denomina de conhecimento-em-ação.

Assim, pode-se inferir que o conhecimento prático assume um caráter mais tácito que baseado em uma racionalidade técnica, conforme colocado por Schön (1991). Este conhecimento tácito permite ao indivíduo a estruturação de problemas e a tomada de decisões diante de situações complexas, incertas e conflituosas. Por outro lado, é comum se afirmar que o conhecimento prático tem um caráter muito mais intuitivo que racional. Essa afirmação coloca racionalidade e intuição como características opostas do pensamento e da ação, uma mais baseada no raciocínio lógico e analítico e outra em julgamentos pessoais e emoções. Considera-se esta como a segunda dualidade utilizada nas distinções do conhecimento.

Em resumo, pode-se assumir duas categorias de conhecimentos distintos, porém inter-relacionados. A primeira categoria se refere a um conhecimento abstrato, genérico, que pode ser aplicado a diferentes contextos. É um conhecimento explícito, transmissível em linguagem formal e sistemática (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A segunda categoria inclui o conhecimento dito contextualizado ou situado, de natureza tácita, adquirido através da experiência e difícil de ser transmitido através da linguagem. Assim, poderia se estabelecer uma relação entre o dualismo sujeito-objeto e a distinção entre conhecimento abstrato e conhecimento contextualizado.

7.2.2. Dualismo razão-emoção

O dualismo razão-emoção aparece na literatura, principalmente, através da discussão sobre o papel dos fatores cognitivos e não cognitivos nas decisões e comportamentos dos indivíduos. São considerados fatores cognitivos aqueles relacionados ao pensamento racional, estudados pelas ciências cognitivas, sob a metáfora do cérebro como processador de informações e sobre o qual se discorreu anteriormente. Os fatores não cognitivos referem-se, portanto, às emoções, aos sentimentos, ao afeto e, algumas vezes, à intuição.

Segundo Dámasio (2002), por um longo tempo as emoções foram consideradas pela ciência como algo a ser evitado, difícil de ser definido objetivamente, ou mesmo, metafísico, e por isto, um objeto não aceitável de estudo. O mesmo autor coloca que pesquisas recentes da Neurociência mostram que a emoção é uma resposta adaptativa, parte do processo vital de raciocínio, tomada de decisão e aprendizagem.

Neste sentido, novas proposições têm sido colocadas sugerindo a existência de uma ação coordenada entre razão e emoção: a emoção alimentando e informando o pensamento racional, e a razão refinando e, às vezes, vetando a ação puramente emocional (GOLEMAN, 1995). Estas proposições contrapõem a idéia normalmente assumida de que as emoções anuviam o julgamento e distorcem a razão ou constituem um ruído que tumultua o funcionamento racional da mente.

As emoções passam a ser consideradas como um importante fator no processo de decisão e ação do indivíduo em circunstâncias que exigem uma resposta rápida (como numa situação de grande perigo), ou se caracterizam por um alto grau de incerteza e complexidade, tendo ainda, um papel fundamental no relacionamento interpessoal.

Goleman (1995) afirma que as emoções são, em essência, impulsos legados pela evolução para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam à conservação da vida:

Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida, provou ser a mais acertada. À medida que, ao longo da evolução humana, situações deste tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestada pelo fato de este repertório ter ficado gravado no sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração (GOLEMAN, 1995, p. 19).

Assim, diante de situações de grande perigo ou que exigem uma ação imediata, as ações do indivíduo são guiadas por este repertório de respostas puramente emocionais gravadas na sua “memória genética”.

Os estudos sobre a evolução do cérebro revelam que as estruturas emocionais surgiram muito antes que as estruturas racionais, sendo que as últimas evoluíram a partir das primeiras. Portanto, em situações de emergência ou perigo, ocorre o que Goleman (1995) denomina de **seqüestro emocional** – são momentos em que a emoção parece dominar a razão e levam o indivíduo a ações puramente emocionais, passionais, explosivas que tanto podem resultar em ações heróicas ou de grande violência.

Damásio (2000 e 1996) sugere que o cérebro utiliza-se de dois sistemas para avaliar uma situação que requer uma decisão. Neste caso, o autor está se referindo a problemas de grande complexidade e incerteza que envolvem fatores pessoais e sociais (ou seja, situações que envolvem uma complexidade sócio-técnica), como no exemplo utilizado por Damásio (1996):

Imagine que você seja o dono de uma grande empresa e está perante a possibilidade de encontrar um cliente em potencial que lhe pode proporcionar um vultoso negócio,

mas que é também um arquiinimigo do seu melhor amigo, e perante a perspectiva de levar ou não adiante um determinado negócio (DAMÁSIO, 1996 p. 202).

Um dos sistemas leva a uma busca consciente de alternativas de ação e representação de seus resultados ou conseqüências futuras. Depois, através do raciocínio lógico e conhecimento acumulado na memória, decide-se por uma alternativa X ao invés de Y, constituindo um processo racional e consciente de tomada de decisão, conforme descrito pela teoria das decisões.

Entretanto, em uma situação de complexidade e incerteza a gama de alternativas, de cenários futuros possíveis, de combinações entre ações e reações hipotéticas demandaria um esforço muito grande de análise para que se chegasse a uma escolha que maximizasse os resultados. Mesmo diante destas situações, constata-se que os indivíduos são capazes de decidir bem. Já foi apontado no presente trabalho que esta limitada capacidade cognitiva humana é superada através de heurísticas utilizadas para simplificar o raciocínio lógico e a avaliação de conseqüências das alternativas de decisão (KAHNEMAN *et al.*, 1982)

Na hipótese de Dámasio, a capacidade de tomar decisões em situações de grande incerteza e complexidade deve-se também à ação de um outro sistema, provavelmente mais antigo - em termos de evolução da espécie humana, o qual age antes do primeiro, ativando determinadas tendências ou esquemas não conscientes desenvolvidos a partir de experiências emocionais anteriores em situações semelhantes. Estes esquemas ou tendências afetam a definição de alternativas e as estratégias de raciocínio que são apresentadas ao cérebro consciente.

Este segundo sistema não é uma manifestação impalpável, metafísica. Os estudos no campo da Neurociência demonstram que os mecanismos cerebrais ou biológicos das emoções e dos sentimentos podem ser observados tanto quanto os da linguagem e da visão (DAMÁSIO, 1996).

Pode-se aqui retomar a idéia de intuição, e considerá-la não somente como um processo de pensamento racional a partir de conhecimentos tácitos, mas também fruto da ação coordenada e inconsciente do sistema emocional no raciocínio formal.

Como objeto de estudo da psicologia, as emoções têm sido estudadas sob diferentes perspectivas. Kemper (1978) identifica que tais estudos variam desde a filogênese das emoções, suas formas de expressão faciais e corporais, seus atributos e características, seus mecanismos neurológicos, suas interferências nos processos cognitivos e suas relações com estímulos do ambiente. Por outro lado, a sociologia tem buscado compreender as emoções como resultado do processo de interação social. Kemper (1978) utiliza como principal argumento para a proposição de uma teoria das emoções

nas interações sociais, o fato de que os eventos em um ambiente social instigam emoções. Esta questão encontra-se melhor detalhada no item 7.2.3..

Razão e emoção têm sido estudadas como forma de explicar o comportamento e ação humana de maneira individualizada. Uma crítica às teorias cognitivas em sua explicação para o funcionamento da mente e da inteligência é a ênfase quase exclusiva no desenvolvimento cognitivo e no pensamento racional, dando menor importância à emoção, como forma de entender a ação do indivíduo no mundo real. Goleman (1995, p. 53) afirma que a “distorcida visão científica de uma vida mental emocionalmente vazia – que orientou os últimos 80 anos de pesquisa sobre a inteligência – está mudando aos poucos, à medida que a psicologia começa a reconhecer o papel essencial do pensamento na emoção”. Os estudos apresentados fornecem evidências para uma idéia que faz ao mesmo tempo sentido intuitivo e comum: as emoções são parte integrante da formação do pensamento, do processo de decisão-ação e da aprendizagem (FINEMAN, 1997).

7.2.3. Dualismo o eu e o outro

O dualismo o eu e o outro é, na visão de Nonaka; Takeuchi (1997), um desdobramento da dicotomia sujeito-objeto presente nas correntes filosóficas ocidentais. Neste caso, distingue-se o objeto material do objeto social, ou seja, os outros indivíduos do grupo social. A interação do sujeito com outros indivíduos difere da interação com os objetos materiais na medida que esta interação está muito mais impregnada de componentes interativos⁵⁵ e empáticos⁵⁶, ou seja, baseado em experiências de sentimentos compartilhados (GONZÁLEZ; PADILLA, 1995) e emoções.

Argyle (1965, p. 152-3) argumenta que “a percepção das pessoas é uma questão muito mais importante que a percepção dos objetos físicos, já que os *inputs* sensoriais são obtidos como parte do processo de interação (...). A outra pessoa é vista não somente como um objeto de percepção, mas como um centro de intenções e experiências conscientes e, ela própria, como alguém que percebe”.

Segundo Scheff (1990), os motivos que levam um indivíduo a se comportar desta ou daquela forma não podem ser compreendidos apenas como intenções e motivações individuais, mas têm uma forte influência das percepções sociais (a percepção do indivíduo de como os outros o percebem) que se estabelecem entre os indivíduos envolvidos em uma mesma situação. Assim, os comportamentos tornam-se uma consequência das percepções que se tem sobre o comportamento ou ações de outras

⁵⁵ Os aspectos interativos referem-se à comunicação verbal e não verbal (ARGYLE, 1965)

⁵⁶ Os aspectos empáticos se referem a uma sintonia emocional, desenvolvida através de processos de percepção tácitos sobre os sentimentos de outra pessoa (GOLEMAN, 1995)

pessoas. Esses processos de percepção e interpretação não podem ser considerados da mesma forma que nossa percepção de objetos físicos. A percepção social presume não somente uma conexão cognitiva, mas também emocional entre as pessoas.

“as pessoas são profundamente e mutuamente afetadas quando interagem, elas são mutuamente suscetíveis (GOSS, 2002)”

Pode-se inferir que a percepção do indivíduo quanto aos sentimentos dos outros em relação a si mesmo ativa determinados esquemas, ou ainda, determinados conhecimentos internalizados a partir de experiências anteriores de interação social que o predispõe agir desta ou daquela maneira.

Para exemplificar, descreve-se sucintamente o sistema de deferência-emoção (*deference-emotion system*) de Scheff (1990). Esse autor propõe que a influência social sobre o comportamento do indivíduo, ou seja, a influência do outro no eu, é experimentada não somente como uma influência externa, mas também como uma constrição interna. Esta constrição interna provém das emoções de **orgulho** e **vergonha**⁵⁷ geradas, imaginadas ou antecipadas na relação social. Dessa forma, o indivíduo procura agir de forma a obter a deferência, o respeito dos outros que lhe provoque emoções de **orgulho** (implicam aceitação do eu) ou evita comportamentos que gerem emoções de **vergonha** (implicam rejeição do eu).

Goss (2002), explorando o sistema de deferência-emoção, acrescenta que estas emoções podem ser ativadas no indivíduo tanto a partir da imaginação ou antecipação de eventos ou no próprio momento da interação, através dos significados percebidos nos sinais corporais e lingüísticos emitidos pelo outro. Estes significados, que ativam as emoções de orgulho ou vergonha, podem estar profundamente enraizados na personalidade do indivíduo, no seu conceito do eu, na sua auto-estima.

Assim, no decurso do desenvolvimento social da infância à idade adulta, a natureza dos vínculos (afetivos e emocionais) que se estabelecem entre o indivíduo e os outros e de suas experiências de interação social tem profundos efeitos sobre o senso do eu, a auto-estima e sobre o relacionamento com os outros indivíduos. López (1995) afirma que os vínculos afetivos que a criança estabelece com seus pais, irmãos, amigos, etc. são a base para o seu desenvolvimento social. A empatia, o apego e a amizade não são somente uma forma de união do grupo, mas também mediam o desenvolvimento social. Neste processo, são construídos os esquemas emocionais que mediam o processo de interação social.

⁵⁷ ORGULHO E VERGONHA (*shame and pride*) são utilizados por Scheff (1990) como nomes genéricos para representar um classe de emoções positivas e negativas geradas na interação social a partir da percepção do indivíduo de como os outros o percebem – auto monitoramento social.

Em suma, no processo de interação social, a percepção (ou a antecipação e a imaginação) que um indivíduo tem sobre os sentimentos dos outros em relação a si mesmo, desperta determinados “esquemas emocionais” que irão predispor o indivíduo a determinadas formas de agir (GOLEMAN, 1995; Barnes⁵⁸. 2000 *apud* GOSS, 2002; SCHEFF, 1990)

O desenvolvimento social humano compreende o desenvolvimento de duas capacidades principais e inter-relacionadas. A primeira diz respeito ao conhecimento de si mesmo, incluindo a formação do autoconceito, da auto-imagem, da identidade – o que se denomina neste trabalho de Senso do Eu. Nos primeiros anos de vida, este conhecimento não passa de um reconhecimento de si mesmo, diferenciando-se dos demais e evolui para aquilo que Gardner (2002) considera uma inteligência intrapessoal. O referido autor a define como a capacidade do indivíduo de:

dar acesso a sua própria vida sentimental – sua gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim rotulá-las, envolvê-la em códigos simbólicos, basear-se nelas como meio de entender e orientar seu comportamento (GARDNER, 2002, p. 185).

A segunda capacidade se desenvolve a partir do reconhecimento de outras pessoas e da formação dos primeiros laços de afeto entre a criança e seus familiares mais próximos, para uma capacidade de “observar e fazer distinções entre outros indivíduos, em particular entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções” (GARDNER, 2002, p. 185), até atingir, em sua forma mais avançada, uma capacidade de agir em cima deste conhecimento para influenciar os comportamentos de outros indivíduos. A esta capacidade, Gardner denomina inteligência interpessoal.

O desenvolvimento destes dois domínios do conhecimento está intimamente relacionado. O conhecimento da nossa própria pessoa depende da capacidade de aplicar lições aprendidas a partir da observação de outras pessoas, enquanto o conhecimento dos outros se baseia nas discriminações internas que o indivíduo rotineiramente faz:

Quanto menos uma pessoa entende seus próprios sentimentos, mais cairá presa deles. Quanto menos a pessoa entender os sentimentos, as respostas e o comportamentos dos outros, mais tenderá a interagir inadequadamente com eles (GARDNER, 2000, p. 197)

De forma semelhante, Goleman (1997) identifica a existência de uma inteligência emocional e critica a abordagem de Gardner pela pouca ênfase dada ao papel das emoções no desenvolvimento de uma inteligência pessoal. A inteligência emocional foi

⁵⁸ BARNES, B *Understanding agency*. London: SAGE, 2000.

primeiramente definida por Salovey; Mayer (1990⁵⁹ *apud* MAYER; SALOVEY, 1993) como a “capacidade do indivíduo de monitorar suas próprias emoções e as dos outros, discriminá-las e utilizá-las para guiar seu pensamento e sua ação”, uma definição que segundo os próprios autores se sobrepõe à definição de inteligência intrapessoal de Gardner.

A inteligência das emoções está no desenvolvimento de uma capacidade de raciocinar com a emoção, isto é, perceber as próprias emoções, integrá-las ao pensamento, compreendê-las e gerenciá-las (MAYER, 1999). Salovey; Mayer (1990⁶⁰ *apud* GOLEMAN, 1995, p.56) identificam cinco domínios da inteligência emocional: conhecer as próprias emoções; lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com relacionamentos. Goleman *et al.* (2002) consideram que a inteligência emocional depende do desenvolvimento da competência pessoal e da competência social. A primeira compreende o desenvolvimento da autoconsciência e da autogestão e, a segunda, a consciência social e da administração de relacionamentos, conforme definido na Tabela 7.1.

Tabela 7.1 – Os domínios da Inteligência emocional

2.3.0.0.1	COMPETÊNCIA PESSOAL	2.3.0.1	COMPETÊNCIA SOCIAL
	<p>Autoconsciência</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconsciência emocional: identificar nossas próprias emoções e reconhecer seu impacto; usar a Intuição para guiar as decisões ▪ Auto-avaliação precisa: conhecer nossos próprios limites e possibilidades ▪ Autoconfiança: um sólido senso de nosso próprio valor e capacidade <p>Autogestão</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocontrole emocional: manter emoções e impulsos destrutivos sob controle ▪ Transparência: ser honesto e íntegro; digno de confiança ▪ Adaptabilidade: flexibilidade na adaptação a situações voláteis ou na superação de obstáculos ▪ Superação: ímpeto para melhorar o desempenho a fim de satisfazer padrões interiores de excelência ▪ Iniciativa: prontidão par agir e aproveitar oportunidades ▪ Otimismo: ver o lado bom dos acontecimentos 		<p>Consciência Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatia: perceber as emoções alheias, compreender seu ponto de vista e interessar-se ativamente por suas preocupações. ▪ Consciência organizacional: identificar as tendências, as redes de decisão e a política em nível organizacional. ▪ Serviço: reconhecer e satisfazer às necessidades dos subordinados e clientes <p>Administração de relacionamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderança inspiradora: orientar e motivar com uma visão instigante ▪ Influência: dispor de uma variedade de táticas para persuasão ▪ Desenvolvimento dos demais: cultivar as capacidades alheias por meio de feedback e da orientação ▪ Catalisação de mudanças: iniciar, gerenciar e liderar em uma nova direção ▪ Gerenciamento de conflitos: solucionar divergências ▪ Trabalho em equipe e colaboração: cooperação e criação de grupos

(Fonte: GOLEMAN *et al.*, 2002, p.39-40)

Goleman *et al.* (2002) apontam que, embora a inteligência emocional ou as inteligências pessoais, como as denomina Gardner (2002), apresentem o seu maior potencial de desenvolvimento na infância e adolescência, elas podem ser continuamente

⁵⁹ SALOVEY P.; MAYER, J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 p.185-211, 1990.

⁶⁰ Citado na nota de rodapé anterior

desenvolvidas na idade adulta, porém necessitando de maior esforço e energia. Goleman *et al.* (2002) sugerem que o aprendizado emocional é muito mais lento, uma vez que implica reorganizar hábitos profundamente arraigados. Dessa forma, o aprendizado emocional requer motivação, vontade, prática constante e *feedback*.

Por último, é importante enfatizar que a construção destes conhecimentos, por seu caráter sócio-interacionista, sofre profundas influências das questões culturais enraizadas na linguagem, artefatos, nas normas, valores e condutas consideradas sociais, estabelecendo diferenças fundamentais na relação entre o eu e o outro em diferentes culturas.

Gardner (2002) afirma que diferentes culturas geram um diferente equilíbrio entre os aspectos puramente pessoais, internos e aqueles que mantêm e governam a relação da pessoa com a comunidade:

é através da aprendizagem – e uso – do sistema simbólico da cultura a que se pertence que as inteligências pessoais vêm a assumir a sua forma característica (GARDNER, 2002, p. 211).

Dessa forma, diferentes culturas fornecem diferentes estímulos ao desenvolvimento dos conhecimentos pessoais e sociais. Nesse aspecto, Nonaka; Takeuchi (1997) apontam que as culturas ocidentais enfatizam muito mais o eu individual, enquanto na cultura oriental há uma maior ênfase no eu coletivo - o ideal de vida é existir entre os outros harmoniosamente. Pode-se supor, portanto, que a cultura ocidental fornece muito mais estímulos e valor ao desenvolvimento do senso do eu, enquanto culturas nas quais as conexões sociais são mais importantes, a capacidade de entender as outras pessoas (Senso do Outro) tem maiores potenciais de desenvolvimento.

7.3 Modelo teórico da ação e da competência gerencial

A modelo teórico desenvolvido nesta tese foi construído tomando por base a idéia de que a atividade gerencial no setor da Construção implica lidar com a complexidade sócio-técnica das situações profissionais, conforme discutido no capítulo 2. Nesse contexto, a competência gerencial é reconhecida pela capacidade de ação eficaz do gerente, através da mobilização de diferentes domínios do seu conhecimento.

O modelo propõe que no contexto de ação quatro domínios do conhecimento são mobilizados pelo gerente para lidar com as situações problemáticas de sua atividade profissional: Conhecimento Técnico Instrumental; Contextualização Sistêmica; Senso do Eu e do Outro; Interação Social Transformadora.

Os três dualismos discutidos anteriormente estabelecem as distinções que definem esses quatro domínios do conhecimento (Figura 7.2). Ao mesmo tempo, esses domínios

do conhecimento estão intrinsecamente relacionados, sugerindo, paradoxalmente, o rompimento com os dualismos apresentados.



Figura 7.2 Elementos do modelo e os dualismos

7.3.1. Definição dos elementos do modelo teórico

Seguem as definições dos elementos ou unidades que compõem o modelo teórico, bem como a discussão de suas inter-relações

a) Conhecimento Técnico Instrumental: constitui a base da aprendizagem profissional: o saber o quê e o saber sobre. São comumente referidos por conhecimentos técnicos e se referem aos conceitos, teorias, regras, métodos, ferramentas ou tecnologias utilizados na solução de problemas da atividade profissional. Schön (1991) refere-se a esses conhecimentos como conhecimentos científicos básicos e aplicados. É um conhecimento abstrato, objetivo, formal e explícito e, portanto, pode ser transmitido de forma descontextualizada de sua prática.

Geralmente, esse conhecimento é transmitido através cursos, palestras, instruções, seminários ou programas de treinamento formais dentro ou fora da empresa. Os programas formais caracterizam-se pela definição de objetivos de aprendizagem e pelo planejamento dos meios e recursos a serem utilizados no seu desenvolvimento, bem como, dos mecanismos de avaliação da aprendizagem (MUMFORD, 1989). Normalmente, esses programas utilizam-se de abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem, fortemente fundamentadas nas teorias cognitivas de aprendizagem (FOX, 1997). A abordagem tradicional enfatiza a aquisição do conhecimento através de

uma didática que favorece a assimilação (preferencialmente através de uma aprendizagem significativa⁶¹) e memorização de novos conceitos e informações pela estrutura cognitiva do indivíduo.

b) Contextualização Sistêmica: consiste em uma capacidade que possibilita a aplicação do Conhecimento Técnico Instrumental ao contexto, de forma a desenvolver uma solução que atenda condições específicas do problema. Conforme Schön (1991), as situações não se apresentam ao gerente como problemas formatados, mas como situações complexas, nebulosas, que envolvem grande incerteza e conflito de valores. A contextualização sistêmica implica a capacidade de dar sentido à situação problemática, ou seja, problematizar e sistematizar, através da percepção de demandas e restrições técnicas, sociais e culturais, bem como suas inter-relações dinâmicas, através de uma visão sistêmica.

Por um lado, a capacidade de aplicação do conhecimento técnico instrumental pode ser trabalhada através de laboratórios e simulações, bem como da análise de casos. Por outro lado, parte da capacidade de contextualização sistêmica tem uma natureza tácita e intuitiva, difícil de ser comunicada e é, portanto, aprendida de forma situada. Segundo Lave; Wenger (1991), a aprendizagem situada se dá através do engajamento do indivíduo na resolução de problemas, tomada de decisão e ação no contexto da atividade profissional.

Esses dois elementos estão intimamente relacionados. O domínio sobre o conhecimento técnico instrumental permite uma melhor capacidade de contextualização sistêmica. Por outro lado, através da contextualização, o indivíduo aumenta seu domínio sobre o conhecimento técnico instrumental, tornando-o mais significativo em sua estrutura cognitiva. Embora divididos pelo dualismo cartesiano, estes dois conhecimentos estão em constante interação na ação gerencial. No modelo teórico, estes dois elementos formam o domínio de conhecimento do especialista e foram denominados de **Competência Técnica**.

c) Senso do Eu e do Outro: Esse domínio do conhecimento é também referido na literatura como competência pessoal. Geralmente é representado por dois domínios distintos devido ao dualismo “o eu e o outro”:

- O **Senso do Eu** consiste no conhecimento e domínio sobre si mesmo, o qual advém da consciência e da reflexão sobre nossas emoções e sentimentos, nossas formas de ver o mundo, de aprender e agir sobre ele e do

⁶¹ A aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento interage com o conhecimento existente, acumulado na estrutura cognitiva existente. A aprendizagem significativa contrasta com a aprendizagem mecânica e automática, na qual o conhecimento é simplesmente armazenado na memória de forma arbitrária e literal (MOREIRA, 1993).

reconhecimento de nossas limitações e potencialidades. Goleman *et al.* (2002) referem-se a esse conhecimento como autoconsciência e autogestão (ver Tabela 7.1). A consciência do eu é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança e, também, para o desenvolvimento de uma capacidade apropriada a gerenciar emoções e integrá-las ao pensamento racional.

- O **Senso do Outro** consiste na capacidade de perceber as expectativas, sentimentos, emoções, motivações e capacidades dos outros indivíduos. Goleman *et al.* (2002) referem-se a esse conhecimento como consciência social (ver Tabela 7.1). Através do aprimoramento do Senso do Outro, o gerente será capaz de discriminar, valorizar influenciar, enfim lidar de forma mais eficaz com as diferenças e potencialidades das pessoas envolvidas em sua atividade profissional.

Embora apresentados separadamente, esses dois domínios do conhecimento estão intimamente interligados. Segundo Gardner (2000), não é possível que o Senso do Eu possa ser separado da capacidade da pessoa de conhecer os outros. Através de uma maior consciência de si mesmo, o indivíduo pode desenvolver seu Senso do Outro e, a partir de uma maior capacidade de observar e compreender o outro, tornar-se mais consciente de sua própria pessoa.

De uma maneira geral, tal domínio do conhecimento pode ser desenvolvido através do autoconhecimento. A reflexão é apontada como um importante elemento no processo de autoconhecimento e aprendizagem do indivíduo (SWIERINGA; WIERDSMAN, 1995). Por sua vez, Schön (1991) sugere que a reflexão tende a ser mais eficaz e profunda à medida que o indivíduo conseguir realizá-la de uma forma explícita, e com a ajuda de outras pessoas. Diferentes abordagens como terapias e psicoterapias, questionários, de mecanismos de auto-ajuda, dinâmicas de grupo (GRAMIGNA, 1995) entre outras são utilizadas como forma de incrementar este domínio do conhecimento.

d) Interação Social Transformadora: este domínio do conhecimento relaciona-se, à capacidade do indivíduo de se comunicar e estabelecer relacionamentos interpessoais transformadores. De forma mais específica, consiste na capacidade do gerente de lidar com os outros indivíduos envolvidos nas diferentes situações de sua atividade profissional. O domínio desse conhecimento implica a capacidade do gerente de influenciar, persuadir, negociar, comprometer e motivar, enfim, uma capacidade de criar uma ressonância (GOLEMAN *et al.* 2000) entre os indivíduos e os objetivos a serem alcançados. Este tipo de conhecimento é geralmente demonstrado através da habilidade de comunicação (verbal ou não verbal) do

indivíduo. Consiste, portanto, no desenvolvimento de uma verdadeira capacidade de liderança transformadora.

Da mesma forma que o Senso do Eu e do Outro, o domínio deste conhecimento é influenciado pelo processo de desenvolvimento social. Entretanto, de forma diversa, o desenvolvimento da capacidade de interação social transformadora não está centrada no indivíduo, mas depende da interação com outros indivíduos nas situações do mundo real. É um conhecimento que só pode ser desenvolvido através da prática social.

Os dois últimos domínios do conhecimento são denominados nesta tese de **Competência Social**, sendo conhecimentos complementares e inter-relacionados. A capacidade de Interação Social Transformadora será influenciada pelo seu Senso do Eu e do Outro. Conforme discutido no item 7.2.3, a capacidade de percepção do outro tem uma grande influência sobre os comportamentos e ações do indivíduo no processo de interação social. Da mesma forma, depende também do autoconhecimento e da autogestão. Por outro, lado o Senso do Eu e do Outro só poderá ser aprimorado através das diferentes experiências de interação social do indivíduo ao longo de sua vida.

7.3.2. Representação gráfica do modelo

Os quatro elementos do modelo e suas interações foram representados simbolicamente na Figura 7.3, abaixo. Segundo Sutton; Staw (1995), as figuras mais úteis na representação da teoria são aquelas que permitem ao leitor enxergar a lógica de inter-relações entre as variáveis. O símbolo utilizado na representação gráfica do modelo foi escolhido a partir de uma pesquisa de imagens que pudessem representar com maior clareza as inter-relações entre os elementos do modelo e a idéia geral por trás da teoria.



Figura 7.3 – O modelo teórico da ação e da competência gerencial

O símbolo *yin-yang*, na milenar cultura chinesa, representa a compreensão de como as coisas do mundo funcionam. O círculo externo representa o todo e as duas formas dentro do círculo representam uma interação de energias, chamadas *yin* e *yang*, que são as causas de tudo o que acontece. Essas duas energias, embora opostas, não conseguem existir uma sem a outra. A forma das duas seções do símbolo procura dar um sentido de movimento contínuo entre estas duas energias, através do qual as coisas acontecem no mundo. Na medicina chinesa acredita-se que o desbalanceamento entre as duas energias causa as doenças e, portanto, a saúde depende da harmonia entre elas (THE MEANING OF YIN-YANG, 1993).

Utilizando-se o símbolo e seu significado como uma metáfora, pode-se dizer que o círculo representa a ação ou a competência (quando essa ação se torna eficaz) gerencial. Essa competência se dá através da mobilização dos quatro domínios do conhecimento em um contexto caracterizado por sua complexidade técnica e social.

Tradicionalmente, as soluções para a complexidade das situações do mundo real vêm sendo buscadas no meio acadêmico e profissional, através de uma visão independente dos sistemas técnico e social. Entretanto, a ação eficaz ou competente diante das situações reais exige uma integração entre capacidades técnicas e sociais. Essas duas capacidades, assim como as energias *yin-yang*, são opostas, mas interdependentes na ação gerencial. Em verdade, uma visão holista do homem permite dizer que a ação humana é o resultado do movimento contínuo entre razão e emoção (THE MEANING OF YIN-YANG, 1993). Esta ação será tão mais competente, quanto melhor a harmonia destas duas competências.

Não se discute nesta tese qual deve ser a combinação mais adequada ou ideal destes conhecimentos, uma vez que a dinâmica e a complexidade das situações, bem como os diferentes graus de domínio desses conhecimentos por parte do gerente poderão resultar diferentes combinações. Deve-se também considerar que a capacidade criadora humana pode idealizar soluções mesmo que se julgue existirem lacunas ou deficiências nos recursos de um indivíduo.

Cada uma das seções do círculo (competência técnica e competência social) é constituída por dois domínios do conhecimento. Por serem profundamente inter-relacionados não existem fronteiras que os separem. Entretanto, os dualismos sujeito-objeto, o eu e o outro, discutidos anteriormente, influenciam idéias e pressupostos que separam estes domínios do conhecimento na teoria e na prática de seu desenvolvimento. Nessa tese, denomina-se a essa visão integradora entre os quatro domínios do conhecimento de **consiliência**⁶².

⁶² A palavra consiliência foi sugerida pelo prof. James A. Powell.

O termo consiliência, traduzido do inglês *consilience* foi emprestado do trabalho de Edward Wilson (1998) e pode ser traduzido como “a concordância mútua de conhecimentos, resultante da ligação de fatos e teorias baseadas em fatos, provenientes de diferentes disciplinas, a fim de criar uma base comum de explicação”. Esta palavra foi inicialmente utilizada em 1840, por William Whewell, um filósofo do século XIX, para descrever a interligação de explicações de causa e efeito entre disciplinas. Whewell parece ter derivado esta palavra do Latim *consiliere*, formada a partir de *con-* “com” e *salire* que significa “pular” (WORLD WIDE WORDS, 1996).

Wilson (1998) argumenta que “a maioria das questões que afligem a humanidade em sua vida diária somente podem ser resolvidas através da integração do conhecimento das ciências naturais com o conhecimento das ciências sociais e humanas”. Em sua opinião somente através da fluência entre as fronteiras de diferentes disciplinas do conhecimento será possível uma visão mais clara do mundo como ele realmente é e, portanto, dos meios de operar de forma mais eficaz nesse mundo.

A palavra “consiliência” remete à idéia de integração (*jumping together*) entre diferentes áreas do conhecimento a fim de compreender e lidar de forma eficaz com uma determinada situação. A teoria proposta nesta tese argumenta quanto à necessidade de rompimento com os dualismos que separam os processos de desenvolvimento dos diferentes domínios do conhecimento, como forma de trabalhar de maneira mais eficaz o desenvolvimento da competência gerencial. Essa questão final será melhor explorada no Capítulo 9, no qual se discute as implicações da teoria para o desenvolvimento de abordagens visando ao desenvolvimento da competência gerencial.

8. Histórias de aprendizagem dos gerentes

Este capítulo apresenta as histórias de aprendizagem dos gerentes e sua interpretação com base no modelo teórico descrito no capítulo anterior. Apresenta-se neste capítulo as histórias de aprendizagem de três dos gerentes participantes do grupo de Aprendizagem-Ação. Cada história começa com uma descrição do contexto de atuação do gerente e do problema apresentado.

Cada história foi dividida em histórias menores que relatam os ciclos de aprendizagem dos gerentes ao longo do desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação. Cada pequena história está apresentada em duas colunas. A primeira coluna apresenta os fatos relatados e discussões ocorridas na seqüência das reuniões ou entre reuniões, ilustrados por trechos das falas dos gerentes que corroboram a história contada. Na segunda coluna, apresenta-se a interpretação das histórias, destacando os elementos do modelo e suas inter-relações, ilustradas através de diagramas que remetem à representação gráfica do modelo.

Na Tabela 8.1 encontram-se as explicações para os significados dos diagramas que ilustram as histórias de aprendizagem dos gerentes. Explicações mais detalhadas sobre o significado dos diagramas podem ser encontradas no marcador de página incluído nos Anexos. Esse marcador foi feito com o objetivo de auxiliar o acompanhamento pelo leitor da relação entre histórias e o modelo teórico.

Tabela 8.1 Diagrama representativo do modelo teórico e seus significados

Diagrama	Significado
SÍMBOLO YIN-YANG	<i>Ilustra os elementos do modelo teórico</i>
BRANCO	<i>Domínio do conhecimento não ativo, ou seja, não mobilizado na ação.</i>
TONS DE CINZA	<i>O domínio do conhecimento ativo, ou seja, sendo mobilizado na ação.</i>
SETA	<i>Implica uma interação entre domínios do conhecimento, mostrando a influência de um ou mais domínios do conhecimento na mobilização dos demais.</i>

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Após o relato de cada pequena história comenta-se sobre o processo de aprendizagem destacando pontos relevantes para a sua compreensão e introduz-se a história seguinte.

Procurou-se também retratar graficamente a aprendizagem de cada gerente ao longo das reuniões do grupo de Aprendizagem-Ação, através da Análise de Conteúdo das transcrições das reuniões. A técnica da Análise de Conteúdo também foi utilizada com o objetivo de mostrar a correlação entre a mudança na ação do gerente e a mudança nos demais domínios do conhecimento (elementos do modelo), decorrente do processo da Aprendizagem-Ação.

Ao final do capítulo apresenta-se uma comparação entre as histórias de aprendizagem dos gerentes, destacando-se alguns pontos fundamentais para a proposição de abordagens para o desenvolvimento da competência dos gerentes da Construção.

8.1 História do gerente LEONARDO

LEONARDO, engenheiro civil, atua como gerente de produção de uma empresa construtora e incorporadora de médio porte e também é o engenheiro responsável pelo Setor de Manutenção de obras prontas da empresa.

Uma característica marcante de LEONARDO⁶³ é seu modelo gerencial centralizador. Esse modelo, bastante comum entre os profissionais do setor da Construção, tem uma forte vertente Taylorista, pois assume a separação entre quem planeja e quem executa, ou seja, o gerente é responsável por planejar e organizar o trabalho, deixando ao operário a tarefa de fazer isto na prática (MORGAN, 1996). Este pressuposto está relacionado a uma visão sobre a motivação e do comportamento humano característicos da Teoria X de McGregor⁶⁴ (CHIAVENATO, 1999). Nesse modelo gerencial prevalece uma relação de desconfiança na autonomia e capacidade criadora das pessoas. Desta forma, considera-se que as pessoas devem ser instruídas, comandadas e controladas na execução de suas tarefas para que os objetivos programados sejam atingidos e, também, que o seu desempenho e motivação estão condicionados à pressão externa, à supervisão ou a alguma recompensa financeira.

No início dos anos 90, o gerente LEONARDO, como muitos outros engenheiros da Construção Civil, participou de programas de qualificação para implementação do TQC (*Total Quality Control*). Quando foi contratado pela atual empresa, ele implementou com sucesso algumas ferramentas normalmente associadas ao TQC, como o programa 5S e alguns itens de controle, nas obras sob sua gerência. LEONARDO era um entusiasta

⁶³ Observada na através da análise de sua participação nos dois grupos de Aprendizagem-Ação.

⁶⁴ A Teoria X e a Teoria Y de McGregor definem dois estilos de gerenciais, baseados em diferentes visões do comportamento e da motivação humana. A primeira reflete um estilo gerencial rígido e autocrático, o qual se limita a fazer as pessoas trabalharem dentro de esquemas e padrões previamente planejados e organizados tendo em vista os objetivos a serem alcançados. São estilos compatíveis com a teoria da Administração Científica de e a Teoria Clássica. A teoria Y reflete um estilo gerencial mais aberto e dinâmico, democrático, através do qual gerenciar é um processo de criar oportunidades, liberar potenciais e encorajar o desenvolvimento individual e proporcionar orientação para atingir objetivos (CHIAVENATO, 1999)

dessas idéias, tendo inclusive se envolvido em iniciativas setoriais de implementação dos conceitos e práticas da Qualidade Total.

(Eu) assumi mais duas obras residenciais e nestas obras eu consegui implementar todas aquelas minhas idéias de qualidade. [...] E foi aí que surgiu o 5S dentro da empresa. (LEONARDO, R02)

O seu trabalho na gerência das obras foi reconhecido e premiado pela empresa, tendo a diretoria atribuído-lhe a responsabilidade de disseminar aquelas ferramentas, principalmente o 5S, nas outras obras da empresa.

As coisas começaram a mudar no contexto da atividade de LEONARDO, quando a Diretoria da empresa, reconhecendo sua competência no trabalho desenvolvido na gerência das obras, lhe atribuiu novas responsabilidades: a gerência de produção de um empreendimento de grande porte e maior complexidade tecnológica, bastante diferenciado dos demais empreendimentos nos quais ele havia trabalhado, tanto em termos de tamanho, tecnologia, quanto de relações contratuais. Neste empreendimento, LEONARDO trabalhava subordinado a um gerente de contratos e, portanto, com menos autonomia. Além disto, em função da importância e valores envolvidos existiam maiores pressões, tanto da diretoria quanto do cliente, em relação ao cumprimento de prazos e qualidade do produto.

Nesta mesma época, LEONARDO foi encarregado de administrar o Setor de Manutenção de obras prontas da empresa.

As novas atribuições e responsabilidades de LEONARDO na empresa implicaram a necessidade de sua atuação em um contexto de maior complexidade técnica e social: além de lidar com um empreendimento de maior complexidade tecnológica e gerencial e de assumir maiores responsabilidades na empresa, seu trabalho se tornou mais dependente da cooperação e comprometimento de outras pessoas.

Dessa forma, o problema apresentado por LEONARDO nas reuniões iniciais foi a sua insatisfação com a forma como seu trabalho vinha sendo conduzido na empresa. Ele dizia estar sobrecarregado de trabalho devido ao acúmulo de suas funções na gerência da obra, no setor de Manutenção e, também, na coordenação do programa 5S. Nos últimos tempos, sua ação na empresa vinha sendo conduzida de forma a “apagar incêndios”. LEONARDO se sentia pouco eficiente trabalhando em várias funções na empresa, sem tempo e “espaço” para implementação de melhorias, atividade que lhe era mais gratificante:

A minha realização pessoal está em descobrir espaços dentro da empresa, agregar valor, descobrir coisas novas, desenvolver sistemas novos. [...] Neste caso aqui, eu estou feito um bombeiro, eu estou apagando incêndios. É por isto que eu não estou satisfeito [...]. É muito ruim trabalhar assim (LEONARDO, R2).

Ao longo do período de desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação, este problema se divide em dois focos, ambos relacionados com o seu problema principal. No primeiro, LEONARDO busca soluções para o problema da programação e agendamento dos serviços do Setor de Manutenção, com o objetivo de reduzir o seu tempo de envolvimento com esta atividade. No segundo, o gerente discute com o grupo suas atribuições e o seu crescimento profissional na empresa. Com base nisso, a trajetória de aprendizagem de LEONARDO foi dividida em duas histórias.

As duas histórias de aprendizagem de LEONARDO não estão apresentadas em ordem cronológica. O primeiro problema é discutido pelo gerente entre as reuniões R8 a R13, sendo que parte do problema é apresentada nas reuniões R2 e R4. O segundo problema é o foco de atenção de LEONARDO nas primeiras sete reuniões e, posteriormente, é retomado nas reuniões R15 a R20. Esta interrupção foi provocada pela estratégia da facilitadora na condução do grupo, como descrito no capítulo 6.

8.1.1. Uma história de mudança: da centralização à delegação

A primeira história de LEONARDO mostra uma mudança em sua forma de agir na solução do problema da programação e agendamento dos serviços do Setor de Manutenção. De uma postura centralizadora, característica de seu estilo gerencial, LEONARDO toma consciência da necessidade de delegar aos seus subordinados maiores atribuições e responsabilidade pelas decisões na programação e agendamento dos serviços de manutenção, o que se reflete em suas ações ao final de sua história. Essa mudança pode ser observada no gráfico da Figura 8.1 construído a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Nota-se na figura que este processo de tomada de consciência não se reflete imediatamente em suas ações, na realidade é um processo gradual de mudança, ao longo do qual o gerente reincide na sua forma habitual, centralizadora, de agir.

Para construir este gráfico foi definida a variável **Foco de Ação**, relacionada à forma como o gerente relata sua ação no sentido de resolver os problemas. A fim de demonstrar a mudança ocorrida na forma de agir do gerente LEONARDO o longo das reuniões, essa variável foi dividida em duas categorias:

- **Centralizador:** inclui as expressões e palavras utilizadas pelo gerente cujo significado expressam a centralização de decisões, a forma de transmissão de instruções e ordens sobre o quê e o como executar as tarefas planejadas, o uso de mecanismos de controle, a ênfase na fiscalização, na pressão e na cobrança, bem como os mecanismos de motivação baseados no uso recompensas exclusivamente financeiros.

- **Cooperativo:** demonstra uma mudança na postura de LEONARDO, no sentido de consultar e ouvir seus subordinados sobre a forma de execução das tarefas, o uso de mecanismos de comunicação que permitem maior transparência das metas e das atividades a serem realizadas, a atribuição de maiores responsabilidades aos seus subordinados, decorrente de uma maior confiança em suas capacidades.

Através da técnica da Análise de Conteúdo, as palavras e expressões da fala do gerente LEONARDO (ver Tabela 8.2), presentes nas transcrições de cada uma das reuniões, foram categorizadas, e as freqüências computadas.

Tabela 8.2 Termos mais freqüentes na fala do gerente LEONARDO: foco de ação

Categorias de variável	Termos mais freqüentes
CENTRALIZADOR	<i>Delegar (no sentido de dar instruções e ordens); Cobrar, cobrança; Controle; Checar, conferir, fiscalizar; Eu.</i>
COOPERATIVO	<i>Delegar (no sentido de atribuir responsabilidades) Investir, treinar, assistir, “atuar nas pessoas”; Reunir, reunião; Escutar, escutá-los; Expressões do tipo: “saber deles”, “pedir prá eles”, “o que eles acham”; perguntar prá eles”; Autoritário (no sentido questionador); Equipe.</i>

(Fonte: dados da pesquisa)

Para dar a configuração da curva apresentada na Figura 8.1, atribuiu-se sinais positivo e negativo às categorias cooperativo e centralizador, respectivamente, somando-as ao final. Dessa forma, quando a curva encontra-se acima do eixo horizontal significa que prevaleceu, na fala do gerente, palavras e expressões que denotam um foco de ação cooperativo. Ao contrário, quando a curva encontra-se abaixo do eixo horizontal denota que a fala do gerente enfatiza um foco de ação Centralizador.

Observa-se no gráfico da Figura 8.1 três momentos (picos) nos quais a fala do gerente LEONARDO denota uma mudança em seu foco de ação sobre o problema. Cada um destes momentos é o resultado de um ciclo de aprendizagem (linhas verticais), como se pode observar nas histórias a seguir.

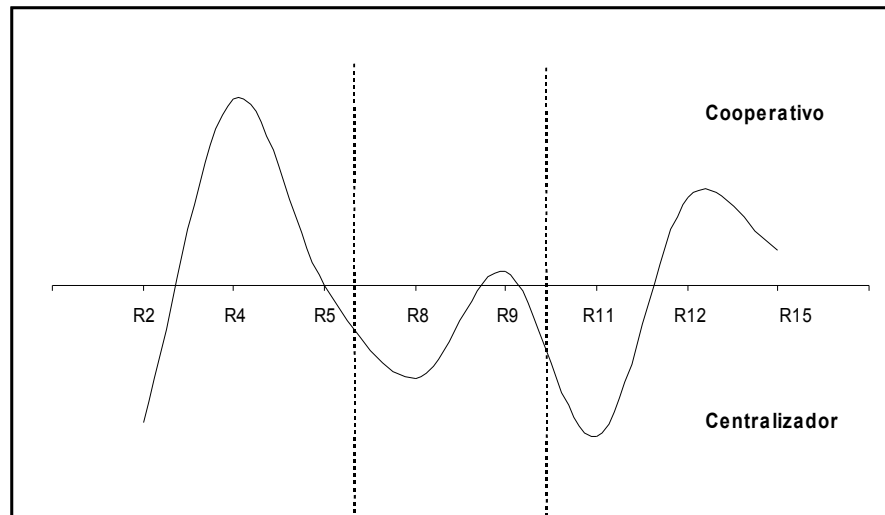


Figura 8.1 Gerente LEONARDO: foco de ação

No primeiro ciclo da história de aprendizagem do gerente LEONARDO conta de sua tomada de consciência quanto à necessidade de mudar a forma como lida com sua equipe. Em seu relato na reunião R2, LEONARDO explica que um dos motivos para estar sobrecarregado de trabalho era a necessidade de seu constante envolvimento pessoal nas atividades do setor de Manutenção. Segundo LEONARDO o setor vinha tomando muito de seu tempo, pois sua equipe era muito dependente de suas decisões e, constantemente, o interrompia para perguntar o que fazer:

[...] porque a manutenção, se eu não desligo isto aqui (celular) eles estão me ligando as oito horas. [...] eles esbarram numa dificuldade: engenheiro o que eu faço? E aí você tem que estar com isto aqui (celular) ligado [...] neste último mês eu estava paranóico, a beira de um estresse (LEONARDO R2).


Nesta situação, LEONARDO dizia estar “perdendo o controle”, pois não estava tendo tempo suficiente para fiscalizar e cobrar dos seus subordinados as tarefas delegadas.

[...] eu não gosto de perder o controle. Não adianta, é uma característica minha. Então, quando eu sinto que a coisa está fora de controle, e eu não estou fiscalizando. Eu estou delegando, mas não estou conferindo aquilo que eu delego. Isto para mim é muito ruim. Delego e não estou conferindo o que eu deleguei. Estou acreditando cegamente nas pessoas, que vão fazer e eu sei que não acontece. Infelizmente na construção civil, existe só uma palavra que funciona: cobrança. Se tu não cobras das pessoas, a coisa não acontece. Infelizmente, ainda é esta a cultura, por maior que seja o sistema, tem existir a cobrança (LEONARDO R2).

A fala de LEONARDO explicita claramente o seu modelo gerencial centralizador. Chama a atenção o uso da palavra delegação no sentido de dar instruções detalhadas ou ordens sob como realizar as tarefas. A grupo associa a sobrecarga de trabalho do gerente LEONARDO, ponto destacado por ele como um problema, com a sua forma

centralizadora de tomar decisões e controlar sua equipe, iniciando uma discussão sobre o significado de delegar.

Tabela 8.3. História de LEONARDO: primeiro ciclo de aprendizagem.

<p>R2 O grupo sugere que LEONARDO diminua o tempo dedicado ao controle das tarefas do setor de Manutenção, delegando mais responsabilidades e poder de decisão aos seus subordinados.</p> <p>Naquele momento, LEONARDO não compreendeu como a delegação poderia ajudá-lo em seu problema, uma vez que ele considerava ter um sistema de controle bastante eficiente.</p> <p><i>Estou tentando entender o que é delegar, sem conferir aquilo que você delegou. [...] Existe isto, sinceramente? É, vocês me colocaram em uma situação!</i></p> <p>A delegação no sentido colocado pelo grupo sugere que LEONARDO dê mais autonomia e poder de decisão aos seus subordinados.</p> <p>À medida que o grupo discute o significado de delegar, LEONARDO assume uma atitude céptica em relação a capacidade de seus subordinados em assumir maiores responsabilidades e tomar decisões.</p> <p><i>...ainda não consegui este nível de esclarecimento deles, eles são muito operacionais. Então, para eles gerenciarem (tal situação), eu acho meio difícil.</i></p> <p><i>Vou me questionar na maneira que eu estou delegando ver se é a mais correta ou não. Só que vai entrar o item confiabilidade eu vou ter que rever as pessoas, [...] é complicado.</i></p>	<p>A idéia sugerida pelo grupo de delegar poder de decisão não é plenamente aceita por LEONARDO, pois é incompatível com sua percepção do outro (Senso do Outro): as pessoas não são confiáveis e não têm capacidade para assumir tais responsabilidades.</p> <p>Observa-se no diagrama que o Senso do Outro influencia a forma como LEONARDO interage com seus subordinados (Interação Social): se não houver supervisão e cobrança ou mecanismos de recompensa e punição elas não executarão as tarefas.</p> 
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

R4 Um fato ocorrido entre as reuniões provoca uma mudança nesta postura de LEONARDO em relação aos seus subordinados: a Diretoria exige que ele dedique tempo integral a gerência da obra por um prazo de 15 dias.

Neste período, LEONARDO é obrigado a se ausentar do Setor de Manutenção. Antes de sair, ele havia estabelecido metas para sua equipe e que foram alcançadas com sucesso. Este resultado mudou a percepção de LEONARDO quanto à capacidade de seus subordinados e aumentou sua disposição em delegar mais responsabilidades.

E saí daqui com este desafio, de delegar prá equipe de manutenção este controle da parte de custos também. [...] E pensei vai ser difícil, mas vamos tentar. E veio um decreto lei da minha diretoria na semana seguinte, por coincidência ou não, determinando que eu me afastasse duas semanas da manutenção e que eu simplesmente colocasse todo o meu sangue quente na obra.

(Disse, para os subordinados:) vocês têm uma meta no mês de fevereiro [...], eu não vou me envolver com nada, certo. [...] Entre aspas, porque sempre havia um contato, algum envolvimento. Mas foi uma experiência, sem querer [...] acabou acontecendo. E serviu de alguma experiência. Eles terminaram o mês com x ocorrências só em atraso. Então foi um ponto positivo.

Então foi nisto aí que eu fiquei pensando e analisei: primeiro delegaçã. Conseguí delegar, de certa maneira meio imposta, mas saiu a delegaçã. Aí eu tive esta experiência, vi que é possível fazer e (..) estou tentando dentro do possível fazer com que as pessoas que participam da manutenção também tenham condições de gerenciar o todo. Uma tarefa meio difícil, mas colocando metas a atingir e depois cobrando os resultados.

A pessoa que eu tenho é um técnico em edificações, se eu colocar prá ele e prá equipe metas eu tenho certeza que é possível conseguir [...].

A situação imposta pela Direção da empresa determina que LEONARDO estabeleça uma forma diferente de interação com seus subordinados, delegando-lhes mais tarefas e responsabilidades (**Interação Social**).

Esta forma diferente de interação dá mais autonomia aos funcionários do setor, e eles conseguem atingir com sucesso as metas definidas. LEONARDO começa perceber que, diferente do que pensava, seus subordinados têm capacidade para assumir maiores responsabilidades.

O diagrama mostra a influência da mudança na forma de **Interação Social**, na percepção de LEONARDO quanto às capacidades de seus subordinados (**Senso do Outro**). O fato ocorrido permite um desenvolvimento nesse domínio do conhecimento.



A partir desta reflexão, LEONARDO demonstra estar consciente da necessidade de mudar sua postura em relação aos seus subordinados.

Ele retoma algumas reflexões realizadas no grupo de Aprendizagem-Ação anterior, quanto à necessidade de não culpar as pessoas pelas dificuldades, mas buscar melhorar o gerenciamento do processo.

LEONARDO enfatiza a importância de aprender a delegar e coloca repetidamente a necessidade de se aproximar mais das pessoas, a fim de poder instruí-las e orientá-las melhor.

...a gente tem que aprender a delegar, todos precisam aprender a delegar e acreditar nas pessoas porque elas são capazes. Identificar onde ela não tem ainda esta capacidade e treinar.

...uma coisa que eu tive que foi até um aprendizado do outro grupo era primeiro atribuir as dificuldades de atingimento de metas nas outras pessoas. Por que eu não atingi metas? Porque o outro não fez direito, porque o outro não fez o que deveria ser feito, porque a equipe não está unida. E era sempre nos outros. Aí parei, peraí, mas a causa do problema está aqui (aponta para si mesmo). Quem tem que pensar em processo sou eu. [...] a principal (coisa que eu aprendi) foi esta: o entendimento da importância das pessoas, não só o aprendizado técnico que eu tive na obra, mas o aprendizado com as pessoas, entendê-las.

...eu vou ter que ficar muito próximo das pessoas, nunca me distanciar delas. (...) delegar e ao mesmo tempo assisti-las nas suas dificuldades [...] aprender realmente a delegar. E no momento que tu delega ver as dificuldades que as pessoas estão tendo e vai lá e assiste elas com treinamento.

O mesmo fato leva LEONARDO a recordar a experiência de aprendizagem no Set anterior e retomar algumas reflexões feitas quanto a necessidade de desenvolver sua capacidade de comunicação e relacionamento com os subordinados.

Ele toma consciência da necessidade de mudar sua forma de interação com as pessoas: estar mais próximo, ouvi-las, orientá-las, treiná-las, etc., a fim de buscar o seu comprometimento e sua capacitação para execução das tarefas.

Observa-se neste caso, que a experiência de interação influencia também no **Senso do Eu**: tomada de consciência quanto às suas próprias dificuldades em lidar com seus subordinados.



(Fonte: dados da pesquisa)

Observa-se que neste primeiro ciclo de aprendizagem, LEONARDO toma consciência (Senso do Eu) quanto à necessidade de assumir uma nova postura na interação com seus subordinados e também quanto à necessidade de desenvolver suas capacidades neste sentido.

Esta mudança decorre da reflexão induzida pelo questionamento do grupo quanto à necessidade de delegação, mas principalmente, dos fatos ocorridos entre as reuniões que impõem a LEONARDO a necessidade de delegar mais responsabilidades. É através de uma nova forma de agir na relação com seus subordinados (Interação Social) que LEONARDO modifica sua percepção quanto as suas capacidades (Senso do Outro) Esta mudança na fala do gerente LEONARDO em direção a uma ação mais cooperativa pode ser observada no primeiro pico do gráfico da Figura 8.1 (reunião R4).

Para mostrar de uma forma mais clara a relação entre a mudança na ação e a tomada de consciência do gerente acrescentou-se ao gráfico da variável Foco de Ação, duas

outras curvas, representando as categorias de variáveis Senso do Eu e Senso do Outro, como pode ser observado na Figura 8.2.

Essas curvas também foram construídas utilizando-se a técnica da Análise de Conteúdo, através da categorização de palavras ou expressões da fala do gerente LEONARDO relacionadas às variáveis apresentadas a seguir e, depois, fazendo a contagem de sua freqüência ao longo das reuniões:

- **Senso do Eu:** expressões e palavras que demonstram tomada de consciência do gerente quanto a seus próprios comportamentos, emoções e dificuldades em lidar com o problema.
- **Senso do Outro:** percepção de LEONARDO quanto à capacidade de seus subordinados em assumir responsabilidades e resolver problemas. Esta variável foi dividida em duas categorias: **confiança e descrença**, para mostrar a mudança na percepção do gerente ao longo do tempo. Nesse caso utilizou-se o mesmo artifício utilizado para a variável foco de ação, atribuindo-se sinais positivo e negativo, respectivamente, às duas categorias mencionadas, somando-as ao final para dar a configuração da curva apresentada na Figura 8.2.

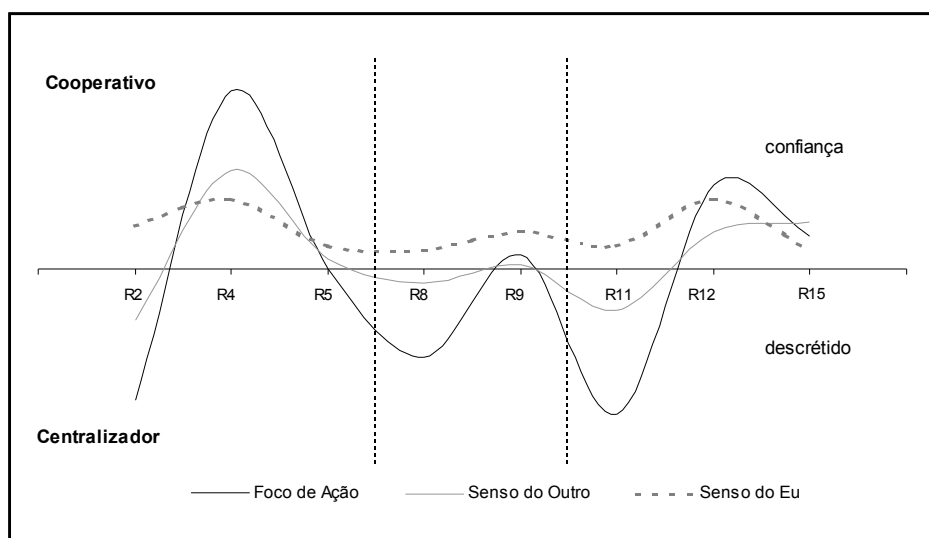


Figura 8.2. Gerente LEONARDO: Foco de Ação, Senso do Eu e do Outro

A Tabela 8.4 a seguir, lista os termos mais freqüentes da fala do gerente LEONARDO utilizados na categorização das variáveis acima.

Observa-se na reunião R4, picos nas curvas de ambas as variáveis, demonstrando a influência de uma percepção do outro (Senso do Outro) e da tomada de consciência quanto à necessidade de mudar sua forma de lidar com as pessoas (Senso do Eu) na forma como o gerente LEONARDO pretende agir em relação ao problema.

Entretanto, na reunião R4, LEONARDO não consegue definir como transformar sua disposição em mudar sua forma de agir em ações concretas, devido à ausência de uma situação específica sobre a qual LEONARDO poderia exercitar novas formas de agir na relação com seus subordinados. O grupo também não consegue ajudá-lo neste sentido. Dessa forma, essa tomada de consciência do gerente fica restrita ao seu discurso. Além disto, fatos ocorridos no seu contexto de trabalho entre esta e a reunião seguinte tiveram um impacto negativo na predisposição de LEONARDO em modificar sua forma de agir. Isto se torna evidente observando-se a curva da variável Foco de Ação (Figura 8.2), a qual demonstra, nas reuniões seguintes (R8-R11), a tendência a uma postura centralizadora na fala do gerente LEONARDO. Por algumas reuniões o problema discutido pelo gerente mudou de foco.

Tabela 8.4 Termos mais freqüentes na fala do gerente LEONARDO: Senso do Eu e do Outro

Categoria	Termos mais freqüentes
SENSO DO OUTRO:	
Descrença	<i>Cobrar; cobrança;</i> <i>Esclarecimento;</i> <i>“Não sabem”; “Não iam fazer”;</i> <i>Confiabilidade;</i> <i>(des)acreditar.</i>
Confiança	<i>Importância das pessoas;</i> <i>Valorizar as pessoas;</i> <i>Aproximar das pessoas, ficar próximo;</i> <i>Acreditar nas pessoas;</i> <i>Capazes.</i>
SENSO DO EU	<i>Reflexão, refletir;</i> <i>Pensar, pensando;</i> <i>Analisar;</i> <i>Questionar;</i> <i>Ver, visão, visualizar;</i> <i>Desafio;</i> <i>Encarar;</i> <i>Sinto, sentir;</i> <i>Característica minha; meu eu.</i>

(Fonte: dados da pesquisa)

Na reunião R8, LEONARDO traz para o grupo um novo problema, cuja discussão o levará a uma continuidade no processo de aprendizagem iniciado nas primeiras reuniões. LEONARDO expõe sua intenção em modificar o sistema de agendamento e programação dos serviços do Setor de Manutenção. De acordo com LEONARDO, na maioria dos casos era muito difícil fazer a programação devido à incerteza existente quanto à duração dos serviços. Esta programação era feita a cada semana pelo próprio LEONARDO. Porém, ele vinha notando que na maioria dos casos esta programação

não era cumprida e a equipe acabava por se mobilizar de forma diferente do planejado para lidar com a imprevisibilidade do serviço. Sua dúvida era quanto aos critérios e procedimentos estabelecidos por ele para fazer a programação.

Eu estou com uma dificuldade muito grande de agendar e fazer com que a equipe comece a cumprir agendamentos [...]. Meu problema é este: não conseguir encontrar uma ferramenta de controle eficaz prá agendamento [...]. Eu não consigo gerenciar, exatamente, eu não consegui ainda ter a certeza de fazer uma programação efetiva, de marcar: tal data eu inicio, eu não consigo determinar a data de término (LEONARDO, R8).

LEONARDO coloca para o grupo que sua primeira idéia era delegar para a secretária do Setor de Manutenção a responsabilidade pela programação e o controle de atendimento dos serviços, que já ela era a pessoa responsável por também atender as solicitações e agendar os serviços junto ao cliente.

Tabela 8.5 História de LEONARDO: 2º ciclo de aprendizagem.

R8 A fim de poder compreender melhor a situação e contribuir na solução do problema, o grupo solicita que LEONARDO detalhe o procedimento atual de programação e agendamento dos serviços desde a solicitação do cliente.

Um dos membros do grupo finge ser um cliente telefonando ao Setor para fazer uma reclamação. LEONARDO assume o papel da secretária. Entretanto, nesta simulação o outro gerente começa a confrontar o procedimento, fingindo que o cliente está irritado e se recusa a seguir o procedimento.

RAPHAEL: Sou um cliente da empresa X, estou com um problema no meu apartamento: eu sou o proprietário do apartamento tal e eu quero que conserte agora.

LEONARDO: A secretária vai dizer assim: nós temos um procedimento previsto no manual do proprietário que consta que o senhor tem que formalizar. Pode ser através de uma carta por e-mail, vindo aqui, tem um requerimento padrão.

RAPHAEL: Eu não gostei disto aí [...] Isto aí me parece que nem a TV a cabo. Sabe como é? Tu ligas e quer ampliar um serviço eles te fazem por telefone. Mas se tu queres cancelar um serviço eles te mandam mandar por fax. Parece que eles estão complicando prá te atender.

LEONARDO: Não, mas não é complicar. Tá previsto neste requerimento de vistoria padrão. Tu fazes uma solicitação por escrito, dizendo qual é teu problema.

RAPHAEL: Mas eu não estou a fim! [...] Eu estou aqui reclamando, não tenho fax em casa.

LEONARDO: E se a responsabilidade não é nossa?

RAPHAEL: Bom, aí eu vou pagar.

LEONARDO: Tudo bem, mas nós temos um procedimento padrão.

RAPHAEL: Mas, eu não gostei do procedimento.

LEONARDO: Mas, nós temos um procedimento padrão prá agendamento

[...]

LEONARDO: [...] se o cliente se nega a mandar qualquer coisa por escrito, eu, nós lá do setor, vou preencher este formulário e vou atendê-lo. Ninguém se nega a atender a isto, fica claro. Vou lá atendo e depois digo se era responsabilidade nossa, não era.

Sua reação ao questionamento demonstra que LEONARDO ficou bastante embaraçado nesta situação. Ela tornou transparente a diferença entre o seu discurso “priorizar a satisfação do cliente” e a ação da empresa “se proteger do cliente”.

Através desta dramatização, LEONARDO se vê forçado a se posicionar diante de uma situação de interação com o cliente.

No momento que LEONARDO se coloca na posição da secretária, ele toma consciência das emoções e do ponto de vista da pessoa naquela situação.

Verifica-se nesse relato que a simulação de uma situação de **Interação Social**, leva o gerente a trabalhar o **Senso do Outro**.



R9 No intervalo das reuniões, a secretária do Setor pede demissão. Quando LEONARDO pergunta a ela o motivo da demissão, ela diz que não se adequou ao trabalho e gostaria de ter tido um melhor treinamento e acompanhamento. Este *feedback* o surpreende, uma vez que vai de encontro a forma como ele se vê: uma pessoa com habilidade para treinar outros.

Muito bem, prá minha surpresa esta secretária me pediu demissão. (risos). Quando eu estava no auge no meu treinamento, do meu investimento. Ela simplesmente veio e falou: olha não consegui me adaptar no setor.

O que houve? O que tem o setor aqui, tá te desagradando o quê, tá te sobrecarregando, o que é? [...] (relatando a resposta da secretária) Não é que, eu acho que me falta treinamento.[...] eu gostaria que tivesse uma pessoa do meu lado aqui me treinando.

Fiz um questionário (entrevista de demissão) e o que me chamou a atenção foi a questão de treinamento, eu fiquei meio mordido. Porque eu me considero uma pessoa muito explicativa e sou voltado pra esta área de treinamento, gosto de explicar, gosto de educar. Então me surpreendeu

Na contratação da nova secretária, LEONARDO, mais preocupado com a questão do treinamento inicial, utiliza-se da mesma simulação para treinar a secretária no atendimento ao cliente.

Eu entrevistei uma pessoa, ela tá começando [...]. Levei-a para conhecer o setor, fiz ela trabalhar no computador, prá ela sentir o que é a realidade do dia a dia. E fiz perguntas. Por isto tu (para o RAPHAEL) me ajudaste muito naquele interrogatório numa situação prática. Eu fiz exatamente com ela o interrogatório, prá ver que tipo de reação ela tem.

Eu vou ter que ficar mais ao lado dela e mostrar com é que realmente eu quero que a coisa flua. Eu acho que é por aí o caminho, eu ter que me dedicar mais ao treinamento, já que foi o feedback da outra que achou que foi pouco tempo.

O feedback da secretária permite a LEONARDO “olhar-se a si mesmo” na interação com o outro em situações de treinamento. O feedback é apontado na literatura como um importante mecanismo para trabalhar o autoconhecimento, o **Senso do Eu**.



Diante da situação de contratação de uma nova secretária para o setor, sua percepção quanto as dificuldades enfrentadas pela pessoa na função de secretária do setor (**Senso do Outro**), estimulada através da dramatização no grupo, o leva a reformular a suas ações no treinamento inicial

LEONARDO mobiliza de forma diferente os demais domínios do seu conhecimento:

a) estabelece uma nova forma de **Interação Social**, dando maior atenção à funcionária no treinamento inicial.

b) identifica que pode utilizar a mesma dramatização para treinar a nova secretária no atendimento ao cliente: **Contextualização Sistemica** de um elemento do seu **Conhecimento Técnico Instrumental**.



(Fonte: dados da pesquisa)

O reflexo desta história na aprendizagem de LEONARDO pode ser observado na curva da variável Foco de Ação (Figura 8.2), que apresenta uma leve tendência positiva, ou seja, prevalece na fala do gerente termos que denotam uma postura mais cooperativa em sua forma de lidar com a situação de trabalho.

Especificamente nesta história, pode-se observar a integração entre os quatro domínios do conhecimento, levando o gerente a uma ação mais eficaz na questão do treinamento da nova secretária.

O processo de aprendizagem inicia através de uma nova percepção dos sentimentos e emoções do outro (Senso do Outro), provocada pelo questionamento do grupo (dramatização) e continua através do *feedback* recebido pelo gerente LEONARDO de sua secretária (Senso do Eu), quanto às deficiências no seu processo de treinamento. Diante da situação, LEONARDO utiliza-se do mesmo tipo de questionamento, que constitui um novo elemento do seu conhecimento técnico Instrumental, contextualizando-o na situação de treinamento da nova secretária.

Deve-se destacar esta sua nova forma de agir não está relacionada apenas com o fato de conhecer uma nova ferramenta aplicável a uma situação de treinamento, mas, igualmente, à percepção do outro, obtida através da vivência de uma situação semelhante proporcionada pela dramatização.

Resolvida a questão da contratação da secretária, LEONARDO retoma nas reuniões seguintes o problema da programação e agendamento dos serviços do Setor Manutenção. LEONARDO havia elaborado novos procedimentos e critérios e gostaria de discuti-los com o grupo, pois pretendia, nos próximos dias, instruir a secretária em suas novas tarefas.

Entretanto, o grupo vinha questionando, desde reuniões anteriores, se a secretária seria a pessoa mais indicada para fazer o agendamento. O terceiro ciclo aprendizagem do gerente LEONARDO inicia com esta discussão.

Tabela 8.6 História de LEONARDO: 3º ciclo de aprendizagem

R11 Inicialmente, o grupo sugere que para lidar com a incerteza LEONARDO deveria envolver toda a equipe na decisão sobre a melhor forma de programar os atendimentos, uma vez que eram os trabalhadores quem vivenciavam o problema no seu dia a dia.

A posição de LEONARDO de ter centralizado esta decisão e desenvolvido por si mesmo o sistema é questionada pelo grupo. Chama atenção que, ao relatar a forma como estava tentando resolver o problema, LEONARDO usa constantemente o pronome na primeira pessoa: eu, repetidas vezes.

MICHELANGÉLO: Deixa eu te fazer uma pergunta, tu usas muito ou quase sempre o pronome pessoal na primeira pessoa: eu. É exatamente assim que tu trabalhas ou tu discutiste estas coisas com tua equipe?

LEONARDO: [...] todo este trabalho realmente a iniciativa é minha. A equipe tem, mas é operacional, o gerenciamento é meu. E o que eu estou falando é gerenciamento.

MICHELANGÉLO: Tu que criastes o sistema [...], e tu pensaste nisto, e tu que estás montando isto? Não discutiu com ninguém?

LEONARDO: Não, eu monto e apresento prá equipe e peço sugestões e acréscimos.

RAPHAEL: Mas tu nunca pensaste em fazer uma reunião conjunta [todo o setor] prá discutir proposições de melhoria, agendamento?

LEONARDO: Isto é feito, mas é assim, não envolve o pessoal de produção [equipe de operários]

RAPHAEL: Quem é que sabe fazer?

LEONARDO: Eles

RAPHAEL: Então por que eles não tão sendo envolvidos se eles que sabem fazer?

LEONARDO: Mas, eles não sabem agendar

FACILITADOR: Mas, será que eles não sabem?

LEONARDO: Não sabem, eles não sabem.

A palavra autoritário é utilizada por um dos membros do grupo para descrever a forma como o LEONARDO vinha trabalhando com sua equipe.

LEONARDO: Eu reuni todo mundo, comuniquéi a eles [...] e coloquei qual vai ser a metodologia de trabalho. Como eles devem trabalhar, certo?

OBSERVADORA: E o que eles disseram, ou era só uma comunicação?

RAPHAEL: Alguém falou alguma coisa, alguém [...] questionou alguma coisa sobre o que tu falaste?

LEONARDO: (pausa) Prá te falar a verdade, pouco questionamento.

RAPHAEL: Já pensaste que isto talvez seja um reflexo que tu estás sendo muito autoritário e as pessoas não estão se sentindo livres prá...

[...]

O grupo questiona a forma de centralizadora com que LEONARDO age na interação com seus subordinados: ele primeiro decide a melhor forma de realizar a programação e depois dá as instruções a sua equipe para que ela execute a tarefa.

A sua fala demonstra que esta forma de agir está relacionada com sua falta de confiança na capacidade dos seus subordinados.

Observa-se neste relato que a forma como LEONARDO interage com seus subordinados (**Interação Social**) é influenciada por seu **Senso do Outro**, como mostra o diagrama.



-
- R12** No intervalo das reuniões, LEONARDO reflete sobre seu comportamento reativo durante a reunião anterior. Ele compara sua reatividade ao
- R15** questionamento do grupo com sua forma autoritária de conduzir sua equipe.

Inclusive assim, eu até separei coisas [trechos da transcrição] (...), mas é que me saltou aos olhos a minha maneira de agir [...] isto aí que me chamou atenção nas perguntas. Teve perguntas interessantíssimas [...] elas me fizeram refletir da seguinte maneira: esta forma autoritária de apresentar uma proposta à equipe, isto aqui é uma coisa que me tocou. Eu pensei: mas será que eu estou sendo autoritário? Por que? Por que esta forma autoritária de impor uma maneira de agir, achando que com isto aí eu vou atingir os resultados específicos? [...] Então, eu comecei a ver esta minha maneira autoritária e eu cheguei a conclusão que estava sendo igual. Esta forma autoritária de apresentar uma proposta a minha equipe, estava sendo igual a postura reativa no grupo.

[...] vocês estavam me perguntando e eu estava reagindo ou já vinha conduzindo assunto prá onde eu queria chegar. Eu não estava expondo a minha dificuldade real que é conduzir a minha equipe. [...] a maneira como eu estou reagindo no grupo é, na verdade, a maneira como eu estou trabalhando com a minha a equipe

A reflexão induzida através do *feedback* dado pelo grupo gera uma nova tomada de consciência do gerente LEONARDO quanto as suas posturas na interação com o outro.

Observa-se neste caso, que o questionamento no grupo, principalmente o *feedback*, trabalha o **Senso do Eu**.

Com base nessa reflexão, LEONARDO melhora sua forma de comunicação com seus subordinados, consultando e ouvindo suas sugestões e opiniões e dando mais autonomia a sua equipe para decidir sobre a programação e agendamento dos serviços.

Observa-se neste relato, a influência da mudança no **Senso do Eu** na mobilização do domínio da **Interação Social Transformadora**.



Em consequência, LEONARDO decide mudar a forma como vinha implementando o novo sistema de agendamento. Ao invés de apenas impor a forma de trabalhar, ele começou a discutir e consultar sua equipe sobre a programação dos serviços.

Ele também desenvolveu uma ferramenta para tornar mais transparente as solicitações de atendimentos e as prioridades de forma que a equipe pudesse por si mesma fazer a programação semanal. Entretanto, ele mantinha um rigoroso sistema de controle sobre o desempenho da equipe.

LEONARDO parecia bastante satisfeito com os resultados alcançados com esta nova forma de agendamento: o problema parecia resolvido.

... peguei e sentei com eles [a equipe de produção]: tá bom assim? Tô te passando tantos atendimentos prá serem feitos e nestas datas que eu necessito que sejam concluídos. Tu vais me colocar se neste período que eu te coloquei tu vais atingir ele ou não.

Com este sistema novo [...] não preciso participar deste processo mais, porque os atendimentos estão ali numa parede, cada equipe chega ali e vai solicitar agendamento prá secretária fazer o agendamento. Então o sistema começou a andar sozinho, antes não andava.

[...]E como resultado houve uma redução significativa, em um mês o resultado foi muito bom, o empenho foi muito maior, o resultado no início do mês eu estava com X ocorrências em atraso e no final do mês caiu 40% quase [...] Então decorrido um mês eu senti que o resultado com este sistema tá andando, a coisa tá fluindo bem.

Esta nova tomada de consciência leva a uma mudança na ação de LEONARDO em relação ao problema.

Consciente que sua forma autoritária de agir (**Senso do Eu**) poderia estar dificultando a solução do problema, LEONARDO decide dar mais autonomia e poder de decisão aos seus subordinados (**Interação Social**).

Para tanto, modifica a forma de **Contextualização** dos elementos do sistema de programação e agendamento dos serviços (elementos do **Conhecimento Técnico Instrumental**).

Nenhum novo conhecimento técnico instrumental foi introduzido pelo gerente, LEONARDO apenas modifica a forma como os estava utilizando no sistema: torna a informação transparente para permitir aos seus funcionários tomar as decisões necessárias.

Observa-se neste relato como a mudança no domínio do **Senso do Eu e do Outro** influencia na mobilização dos demais domínios do conhecimento



(Fonte: dados da pesquisa)

Ao contrário do que aconteceu na reunião R4, desta vez, a fala o gerente LEONARDO não representa apenas uma intenção de mudança. O pico na reunião R12 na curva da variável Foco de Ação (Figura 8.2), representa o relato de ações efetivas tomadas por LEONARDO naquele período e que denotam uma postura mais cooperativa em sua ação sobre o problema. Igualmente esta mudança aparece na fala do gerente LEONARDO na reunião R15.

Ainda no gráfico da Figura 8.2, observa-se que, na reunião R12, as curvas das variáveis Senso do Eu e Senso do Outro também apresentam picos. O pico na curva da variável Senso do Eu demonstra a autoreflexão do gerente LEONARDO quanto à forma autoritária com que vinha tentando solucionar o problema e o pico na curva Senso do Outro revela uma tomada de consciência quanto a sua forma de ver e agir em relação aos seus subordinados.

Observa-se que a forma como LEONARDO se propunha, inicialmente, a resolver o problema de programação e agendamento dos serviços de Manutenção foca-se na

contextualização de elementos do seu Conhecimento Técnico Instrumental, sob uma visão exclusivamente técnica. Nessa visão, as pessoas são consideradas como elementos do sistema técnico e que precisam ser controladas e instruídas para poder agir de acordo com o planejado.

O questionamento do grupo provoca LEONARDO a refletir sobre a adequação de seu sistema de agendamento ao contexto social, seja no atendimento aos clientes, seja na atuação junto a seus subordinados.

A reflexão de LEONARDO induzida pelo *feedback* recebido do grupo sobre sua forma autoritária de agir provoca uma reestruturação no seu Senso do Eu e do Outro. Como os elementos do modelo estão inter-relacionados, esta reestruturação acaba influenciando a mobilização dos demais domínios do seu conhecimento. A nova forma de contextualização do conhecimento técnico instrumental gera resultados positivos no desempenho da equipe, o que caracterizaria a competência do gerente LEONARDO na solução do problema.

Isto não quer dizer que LEONARDO tenha modificado seu estilo gerencial centralizador, uma vez que continua a manter um controle rigoroso sobre o desempenho de sua equipe. Este fato pode ser ilustrado pelo depoimento de uma das pessoas que trabalhava com ele e que foi entrevistada ao final da pesquisa:

Antes ele tentava centralizar tudo nele, agora ele está deixando mais [a gente] tomar as decisões [...] ele não interfere mais, a gente que faz o agendamento, a gente que mobiliza a equipe conforme a necessidade [...] Acho que agora está bem melhor, eu fiquei com mais liberdade para (trabalhar) [...]. Quando eu comecei a trabalhar com ele, era assim, controle, controle, controle [...] meio que sob pressão. Agora há ainda esta pressão, mas não da mesma forma, é uma pressão mais *light* (Entrevista com pessoas envolvidas com o gerente no ambiente de trabalho).

A principal aprendizagem de LEONARDO neste processo é a consciência quanto ao seu estilo gerencial centralizador e que isto compromete, muitas vezes, sua ação gerencial eficaz. Ele está consciente que precisa aprender a delegar mais.

Enquanto no início do grupo de Aprendizagem-Ação, LEONARDO atribuía à palavra delegação o significado de dar instruções detalhadas à pessoa sobre como executar sua tarefa, já no final ele associava a delegação à transferência de responsabilidade e autonomia, e considera que para isto deveria capacitar melhor sua equipe.

Evidências desta mudança podem ser observadas nas últimas reuniões do grupo. Na reunião R18, LEONARDO comenta com o grupo que a Direção da empresa havia lhe atribuído, junto com outras duas pessoas, a tarefa de organizar um conjunto de treinamentos e palestras para engenheiros e operários da empresa. LEONARDO relata que não gostaria de assumir a coordenação desta tarefa, pois considerava que

demandaria muito de seu tempo. O grupo questiona o que LEONARDO entende por coordenação, associando-a com a questão da delegação discutida anteriormente. Ao fazer esta associação, LEONARDO expõe ao grupo a necessidade que ele percebia de aprender mais sobre como delegar e coordenar equipes.

Na última reunião do grupo com a presença da pesquisadora, LEONARDO expressa esta sua preocupação no problema que trouxe para discussão na continuidade das reuniões do grupo: a formação e capacitação de equipes para implementação de algumas melhorias que ele tinha planejado para a obra sob sua gerência e para o Setor de Manutenção.

Ele considera que desenvolver sua capacidade de coordenação de equipes, de delegação, como um ponto fundamental para que ele possa lidar com as suas várias funções na empresa, um problema que também discute no grupo e está apresentado na segunda história de LEONARDO.

Em seu depoimento na entrevista final de avaliação, estas questões estão claramente expressas:

(O grupo) me fez entender, aprender que é possível lidar com mais de uma tarefa dentro da empresa, que é a questão que eu te coloquei da delegação, iniciei achando que o problema era no outro sempre. Depois, puxei a reflexão prá mim e cheguei a esta conclusão: um foco realmente muito importante é a capacitação na montagem de equipes. Alguma coisa eu desenvolvi, mas eu ainda estou bem aquém do que eu quero (LEONARDO, Entrevista Final).

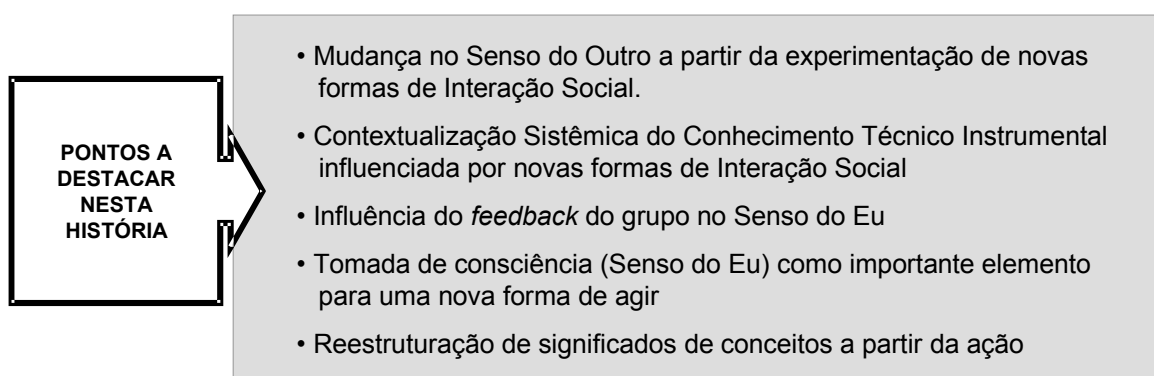


Figura 8.3 História do gerente LEONARDO: pontos a destacar (1).

8.1.2. Uma história que não mudou: espaço para o desenvolvimento.

Nesta parte de sua história de aprendizagem, LEONARDO questiona suas expectativas em relação ao seu crescimento e desenvolvimento profissional na empresa.

Para LEONARDO, o seu crescimento profissional estava relacionado com a possibilidade de atuar na implementação de melhorias, ocupar “espaços” na empresa, como ele mesmo denomina. Até aquele momento de sua carreira, LEONARDO vinha

conseguindo encontrar na empresa espaço⁶⁵ para o seu crescimento e desenvolvimento profissional. Inicialmente, na gerência das obras convencionais da empresa, LEONARDO tinha total autonomia para implementar suas idéias de melhoria. Depois, a oportunidade de assumir a gerência de uma obra mais complexa e do Setor de Manutenção, a princípio, representou para LEONARDO um desafio para o seu desenvolvimento profissional.

Porém, naquele momento, LEONARDO não estava satisfeito com a forma como vinha conduzindo sua ação na empresa. Ele considerava que exercendo várias funções não lhe sobrava tempo para o tipo de atividade que lhe dava satisfação e representava desafio ao seu crescimento profissional.

Uma coisa que eu quero questionar é minha posição dentro da empresa hoje.[...] Então eu estava, como se diz, eu estava conseguindo ocupar espaço dentro da empresa e atingir um o objetivo bom que é fazer mudança, criar coisas novas dentro da empresa e isto estava me gratificando bastante [...] minha realização pessoal está em descobrir espaços dentro da empresa, agregar valor. Descobrir coisas novas, desenvolver sistemas novos (LEONARDO, R2).

Neste caso aqui eu estou feito um bombeiro, eu estou apagando incêndios. É por isto que eu não estou satisfeito [...]. É muito ruim trabalhar assim. [...] este é o problema [...] é como se posicionar dentro da empresa [...]. Porque hoje eu não estou me sentindo em condições de responder por três, quatro coisas ao mesmo tempo (LEONARDO, R2).

Nessa parte da história de LEONARDO, não se observou uma mudança em sua forma de agir, mas o processo de reflexão induzido pelo grupo leva o gerente a compreender melhor seu papel dentro da empresa e a tomar consciência que o espaço oferecido pela empresa para o seu desenvolvimento é diferente, ou mesmo menor, que suas expectativas. Para ampliar o seu espaço de desenvolvimento na empresa, LEONARDO toma consciência que precisa desenvolver novas capacidades, buscando ele mesmo o seu autodesenvolvimento.

⁶⁵ Joel (2003) define espaço ocupacional como nível de complexidade das atribuições e responsabilidades de uma pessoa dentro de uma empresa. Este espaço é delimitado pela necessidade da empresa e pelas competências da pessoa. A ampliação do espaço ocupacional representa uma oportunidade de desenvolvimento tanto organizacional, quanto da pessoa.

Tabela 8.7 História do gerente LEONARDO: 1ª fase de uma história que não mudou.

R2 Diante da insatisfação demonstrada por LEONARDO com sua forma de atuação na empresa, o grupo sugere que ele exponha a situação para a sua Diretoria e negocie exercer apenas uma de suas funções.

Porém, LEONARDO não se sente capaz de abdicar de nenhuma delas. Primeiro, porque cada uma lhe era de alguma forma gratificante, seja pelo desafio, seja pela segurança e, segundo, porque a empresa não havia lhe dado a abertura para este tipo de negociação.

Não, eu acho super interessante [...] mas eu não gostaria de ficar só na manutenção, sinceramente [...] Eu vou dizer então o que me realizaria. É ter uma obra para mim e aí eu aplico conceitos de qualidade nesta obra, e faço a obra e me realizo [...] Agora a manutenção dá emprego sempre. Só que é o seguinte eu estou nesta posição dentro da empresa. E é claro, eu sou engenheiro de obra, [...] a empresa não quer só um engenheiro na manutenção, que sairia muito caro.

LEONARDO não se sente capaz de fazer uma opção entre suas várias atribuições na empresa, pois não tem muito claro o que seria melhor para sua carreira naquele momento e também o que a empresa esperava dele.

Essa dúvida e, talvez, sua insegurança em relação ao que a empresa desejava dele e como reagiria a este tipo de questionamento, o impede de buscar esclarecer e negociar com a Diretoria uma posição mais satisfatória para ele na empresa.

Observa-se nesse relato que a deficiência no domínio do **Senso do Eu** (falta de autoconfiança), bem como a percepção do gerente em relação as posturas da Diretoria (**Sendo do Outro**) influencia o gerente a não se arriscar em uma ação diferente: negociar com a Diretoria suas atribuições na empresa (**Interação Social**)



R4 Na reunião seguinte, LEONARDO relata que a Diretoria da empresa estabeleceu que suas atribuições permaneceriam as mesmas: gerência de obras e do setor de Manutenção.

Eu tenho uma situação que é irreversível, eu cheguei para minha Diretoria e perguntei: terminando esta obra o quê que eu vou fazer? Não, tu vais cuidar desta obra e manutenção. Então isto aí está consumado, eu não tenho como mudar a minha função dentro da empresa.

A partir de suas reflexões no intervalo entre as reuniões, LEONARDO decide mudar sua forma de encarar a situação. Ele usa com bastante frequência a palavra “desafio” para se referir a esta nova forma de encarar os problemas de sua atividade profissional.

... eu entendi que eu vou ter que ter satisfação nesta atividade e ao mesmo tempo agregar, através da prática de ações agregar valores que me façam crescer profissionalmente dentro da empresa, dentro destas atividades. [...] Eu procurei ter uma visão mais ampla da coisa, não aquela visão de problema. Mas uma visão de crescimento. Eu coloco isto aqui não como um problema, mas sim com um desafio. A maneira de encarar estas dificuldades.

Então o meu desafio é este é mudar, eu estou tentando me condicionar para mudar esta visão de encarar as coisas, esta maneira de ver o problema. Pode ver de duas maneiras, uma como uma dificuldade [...] O outro é não vê-lo como um problema, mas como um desafio ou uma oportunidade de crescimento [...]. O desafio é este, é praticar ações visando o crescimento pessoal.

Uma vez definido que continuaria com as mesmas atribuições na empresa: gerência da obra e do setor de Manutenção, LEONARDO, conclui que precisa mudar sua forma de olhar a situação.

Ele decide que precisa buscar dentro suas atribuições na empresa desafios para o seu crescimento profissional, criando espaços, oportunidades para o seu desenvolvimento.

LEONARDO reflete que para isto precisa mudar sua postura em relação ao seu trabalho (**Senso do Eu**), não encarando as situações problemáticas como obstáculos, mas oportunidades para o seu desenvolvimento.



R5 Um fato ocorrido entre as reuniões parece desmotivar LEONARDO a dar continuidade a sua de criar dentro de suas atribuições as oportunidades para o seu desenvolvimento profissional.

Ele relata ter sofrido forte cobrança da Diretoria em relação à conclusão da obra sob sua gerência. A forma como esta cobrança foi feita faz com que LEONARDO se sinta questionado quanto à sua competência profissional.

Eu estou angustiado aí. Tive uma semana muito ruim. Sofri uma pressão direta da Diretoria, no término desta obra que eu estou fazendo. E nada mais desagradável que tu ser questionado profissionalmente, na sua capacidade.

O engenheiro é o comandante, e se a obra está errada é por culpa do engenheiro. É esta a visão, não existe outra visão lá [na empresa]. Se alguma coisa está errada na obra, a culpa é do engenheiro. E esta aí é a regra, bem claro.



Diante das cobranças, LEONARDO sente que precisa provar sua competência para a Diretoria. Ele se sente desencorajado a criar dentro da empresa novas oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e considera que na gerência de uma obra menor, como as que ele estava habituado a trabalhar, poderia mostrar sua competência.

Me me deu uma balançada. Ao mesmo tempo em que eu estava praticando ações, dentro daquela proposta de mudança de visão [...] Em razão deste questionamento da diretoria [...]. Não sei, se eu vou abrir mão neste primeiro momento [...] deste meu ideal e tentar mostrar resultados para a Diretoria, que é isto que ela está pedindo de mim. Não só nesta obra, mas numa outra obra que eu vou assumir agora [...] uma obra menor. Eu tenho certeza que eu vou dar um show.

A cobrança da Diretoria tem forte impacto sobre a predisposição mostrada por LEONARDO na reunião anterior, levando-o novamente a refletir sobre sua postura em relação ao seu trabalho.

Ele já não se sente encorajado a se arriscar em ações visando criar novos espaços de desenvolvimento.

Diante da postura de organizacional de “buscar culpados” e de gerenciar através de forte pressão e cobrança sobre seus funcionários, LEONARDO considera que naquele momento deve adotar uma postura mais segura, menos arriscada.

Os eventos ocorridos nesta e na reunião anterior levam LEONARDO à uma autoreflexão sobre qual deve ser sua ação na organização diante de sua expectativa de desenvolvimento e crescimento profissional (**Senso do Eu**).



O grupo procura encorajar LEONARDO a não desistir de sua proposta inicial e sugere que ele encontre uma forma de transformar a situação numa oportunidade de melhoria organizacional e de desenvolvimento, como ele mesmo havia comentado na reunião anterior.

Nesse sentido, o grupo sugere que ele apresente à Direção os problemas ocorridos no gerenciamento daquele empreendimento, muitos dos quais ele comenta durante sua explanação, a fim de dar uma visão mais sistêmica dos problemas gerenciais e proponha o desenvolvimento soluções para evitar que se repitam.

Porém LEONARDO não se sente capaz de realizar esta tarefa, principalmente, porque considera que mostrando os problemas para a Engenharia e a Diretoria pode gerar conflitos.

Eu não sei realmente como lidar com isto, não sei. Me sinto até um pouco impotente em ter que atuar, não me passava pela cabeça ter que atuar nesse nível.

Tem coisas que sim, está dentro da minha alçada resolver. [...] Por isto que eu digo, eu não sei como lidar com isto. Eu vou ter que bater de frente [com as pessoas].

Eu tenho que refletir sobre isto. Primeiro se eu quero fazer isto. [Silêncio] Se quero e se vai realmente agregar alguma coisa prá mim. Ou se eu vou simplesmente me desgastar e de repente eu não vou mudar a empresa.

A percepção de LEONARDO quanto a postura organizacional de "busca de culpados" (**Senso do Outro**) representa um obstáculo para que ele possa colocar em ação a sugestão do grupo, de apresentar e discutir os problemas gerenciais da obra com a Diretoria da empresa (**Interação Social**).

LEONARDO considera que esta ação poderia gerar um conflito com o qual ele não se sente capaz de lidar (**Senso do Eu**).

Observa-se neste relato, que o risco percebido de um conflito na relação interpessoal e a falta de autoconfiança na sua capacidade de lidar com esse possível conflito leva LEONARDO a optar por agir de uma maneira mais cautelosa e segura.

Ou seja, **Senso do Eu e do Outro** influenciando na mobilização das capacidades gerenciais de **Interação Social Transformadora**.



R6

Na reunião seguinte, LEONARDO traz para o grupo sua reflexão sobre o questionamento da reunião anterior. LEONARDO procurou refletir sobre sua parcela de responsabilidade nos atrasos e problemas ocorridos no empreendimento.

Ele considera que se tivesse assumido uma postura diferente em relação da gerência da obra, poderia ter evitado alguns problemas.

Eu me senti um pouco responsável na parte de execução da obra. [...] Eu acho que eu falhei no momento em que eu não..., só uma autocrítica, no momento que eu não me impus em ir em busca das informações.

Ele também analisa que as ferramentas utilizadas por ele no gerenciamento da obra não foram eficazes naquele contexto, concluindo que para ser um bom gerente nestas diferentes situações ele precisa de novas ferramentas, tanto técnicas quanto gerenciais (interpessoais) para lidar com estes diferentes contextos.

A verdade é a seguinte, a obra não é que nem a indústria, uma obra é diferente da outra, uma obra tem uma característica diferente da outra, uma obra às vezes tem um chefe diferente também e tudo isto aí a gente tem que se adequar. Porém a gente tem que ter alguma sistemática de como ser gerente prá cada um destes tipos de obra.

O bom gerente ele deve utilizar boas ferramentas. E o que eu aprendi nesta obra é que as ferramentas que eu utilizei prá gerenciamento não foram boas.

Eu estava analisando esta questão do ser gerente. Ser gerente e ser competente. [...]. Na verdade a gente tem uma expectativa muito grande. Tem uma grande obra a gente quer ser um grande engenheiro dela. Lógico. Mas nem sempre a gente tem todas estas condições que te dão este resultado. Então importante saber, avaliar isto. [...] o resultado que eu cheguei é que para uma obra deste porte preciso aprender mais. Aprender não só a questão técnica, mas a questão de postura. Saber me impor nas coisas que eu devo me impor. [...] Eu acho importante, no momento que eu estou, fazer novamente uma reciclagem de aprendizado, de questão técnica, de processo construtivo, e tudo o mais. Até prá ter um pouco mais de firmeza também nas coisas que eu vou querer propor.

LEONARDO se propõe a buscar este desenvolvimento, através de leituras, trocas de experiências e, inclusive, realizando um mestrado profissional.

Então eu vou procurar ler, me atualizar, despertar, trocar idéias com vocês, com colegas, ver algum novo processo de gerenciamento. E de repente, eu vou ver assim: prá execução de uma obra deste porte ou de qualquer outro porte que seja, é interessante ter esta ferramenta de trabalho como uma forma de controle. Bom, então vou começar a aplicar.

Desta forma, ele acredita que pode desenvolver suas capacidades técnicas e interpessoais (gerenciais como ele denomina) e propor novas idéias que possam ser apresentadas

O questionamento do grupo na reunião anterior acaba por levar LEONARDO a uma autoreflexão sobre suas capacidades e deficiências (competência) para o gerenciamento de um empreendimento como o que ele vinha trabalhando.

A autoreflexão favorece sempre o desenvolvimento do **Senso do Eu**.



Em sua reflexão LEONARDO considera que cada contexto, por sua complexidade social e técnica, exigirá do gerente diferentes formas de agir.

LEONARDO considera que para desenvolver suas capacidades (tanto técnicas quanto interpessoais) precisa adquirir novos conhecimentos (**Conhecimento Técnico Instrumental**).

Dessa forma estará mais apto para propor melhorias (**Contextualização Sistemática**) e negociar (**Interação Social**) novas idéias junto a Direção da empresa.

Na sua forma de pensar, o gerente considera que através do desenvolvimento do seu **Conhecimento Técnico Instrumental** poderá desenvolver seus demais domínios do conhecimento.

(Fonte: dados da Pesquisa)

Neste primeiro ciclo, LEONARDO inicia um processo de autoreflexão - Senso do Eu - sobre suas próprias dificuldades e capacidades para ocupar um espaço mais qualificado ou adequado à suas expectativas de desenvolvimento na empresa. Ele termina este ciclo consciente de que precisa desenvolver novas capacidades para poder ampliar o seu espaço ocupacional na empresa, bem como para poder negociá-lo junto à Direção da empresa.

A resistência inicial de LEONARDO em apresentar à Direção de sua empresa os problemas ocorridos no gerenciamento da obra, como forma de criar uma oportunidade de melhoria organizacional e desenvolvimento, está ligada ao risco percebido de um conflito com a Direção da empresa.

A dimensão que o risco de uma ação assume para um indivíduo pode estar associada a sua autoconfiança. Quanto maior a autoconfiança, maior a disposição do indivíduo em assumir riscos. Por outro lado, a risca está vinculada à incerteza, real ou imaginada, quanto aos efeitos da ação sobre o contexto e a quanto o indivíduo se sente capaz de lidar com eles. Esta incerteza pode ser tanto em relação aos efeitos sobre o desempenho de um determinado processo, quanto sobre possíveis conflitos nas relações interpessoais.

O risco de conflito percebido por LEONARDO poderia ser real, uma vez que a postura organizacional naquele momento se caracterizava pela “busca de culpados”. Por outro lado, o risco na percepção do gerente pode parecer muito maior devido da sua insegurança em lidar com os possíveis efeitos (principalmente os efeitos negativos) de sua ação.

Em sua autoreflexão, LEONARDO considera que através do desenvolvimento do seu domínio do Conhecimento Técnico Instrumental poderia se capacitar e adquirir a confiança necessária para desenvolver novos projetos de melhoria adequados as necessidades organizacionais e negociá-los junto à empresa, ampliando, dessa forma, o seu espaço de desenvolvimento na empresa.

Porém, naquele momento, a disposição de LEONARDO de buscar uma melhor capacitação, não se concretiza em ações efetivas, por motivos não expressos pelo gerente. Acredita-se que LEONARDO não tenha encontrado na empresa, naquela época, as condições necessárias (oportunidade, tempo ou recursos financeiros) para levar adiante esta sua idéia.

Em função de não ter havido qualquer mudança na situação de LEONARDO na empresa, esta questão do crescimento e desenvolvimento profissional foi retomada pelo

gerente algumas reuniões mais diante. Na reunião R15, LEONARDO questiona o seu desempenho no trabalho, tendo que atuar em diferentes funções na empresa. No seu modo de ver, ele considerava que poderia ter um desempenho melhor se estivesse exercendo uma única função, como os outros engenheiros da empresa.

O grupo confronta esta idéia de LEONARDO, primeiro sugerindo que o fato da Direção ter atribuído a ele diferentes funções na empresa demonstrava uma confiança em sua capacidade de lidar com todas elas, e que isto deveria ser encarado por ele como um desafio. Segundo, o grupo o induz, até o pressiona, a definir qual entre as suas funções ele assumiria, caso pudesse escolher. LEONARDO foi bastante defensivo em suas respostas ao questionamento do grupo e saiu desta reunião menos convicto em relação a sua idéia inicial.

Como relatado na história do *Set*, neste período LEONARDO começa a se questionar sobre o que ainda poderia ganhar com a sua participação no grupo. Na reunião R15, o questionamento confrontador não havia contribuído para sua reflexão e, muito menos, para sua ação. Esse fato contribuiu ainda mais para desmotivar sua participação no grupo. Em consequência, LEONARDO falta a duas reuniões seguintes (R16 e R17).

LEONARDO retornou ao grupo na reunião R18. Nesta reunião relatou que sua Diretoria havia lhe atribuído a tarefa de, junto com mais duas pessoas, promover alguns cursos e palestras técnicas para o treinamento de engenheiros e operários da empresa. Entretanto, ele não estava motivado com a iniciativa da empresa. LEONARDO parecia decepcionado com o fato da empresa ter cortado recursos destinados ao programa 5S que ele gerenciava. Segundo LEONARDO, naquele momento, a empresa estava dando prioridade a outras questões:

...não é situação que eu idealizo. Como tudo que é colocado prá mim: tem que fazer tal coisa. Não é a minha situação ideal, mas às vezes não tenho esta condição de escolha (LEONARDO, R18).

... então tu paras com o programa que estava montado, já estava formatado, já estava em andamento, tu cortas [...] primeira coisa: qualidade (LEONARDO, R18).

LEONARDO estava decidido a focar seus esforços exclusivamente na gerência das obras, na qual ele poderia aplicar de forma autônoma suas idéias de qualidade e no setor de Manutenção, função que lhe havia sido determinada pela Diretoria. Ele gostaria que as outras pessoas convidadas assumissem a coordenação do treinamento e ele atuasse apenas como um colaborador.

Tabela 8.8 História do gerente LEONARDO: 2º fase de uma história que não mudou

R18 O grupo procura motivá-lo para que ele possa ver nesta questão do treinamento, uma oportunidade para o seu desenvolvimento. O grupo sugere que ele assuma a coordenação desta tarefa aproveitando a confiança que a empresa havia lhe dado.

Diante deste incentivo do grupo, LEONARDO logo se entusiasma com a idéia de transformar a tarefa atribuída a ele pela Diretoria em uma oportunidade para o seu crescimento profissional e de melhoria da organização, da mesma forma que ele havia feito anteriormente com o programa 5S.

Quando eu entrei na empresa eu entrei como engenheiro de obra [...] eu desenvolvi um programa de qualidade dentro de uma obra. Isto aí foi um empurrão, agora a coisa foi pro treinamento. [O Diretor] tá vendo esta característica que eu tenho de saber treinar, de saber educar as pessoas, como agente de mudança e daqui a pouco abriu. [...] Então se um Diretor da empresa chega prá ti e coloca esta abertura. Eu acho que eu tenho que parar, pensar e verificar assim: olha, meu futuro não é ser engenheiro de obra.

Apesar de sua predisposição inicial em não assumir outras tarefas na empresa, LEONARDO, a partir do incentivo do grupo, logo se sente motivado com a oportunidade de assumir o programa de treinamento.

Pode-se supor que o apoio e incentivo do grupo tenham surtido um efeito sobre a sua autoconfiança, sua motivação (**Senso do Eu**).



Porém, LEONARDO considera que para poder coordenar esta atividade, junto com as suas outras funções, precisa administrar melhor o seu tempo para não se sobrecarregar de trabalho.

É isto a minha dificuldade, a minha crise, neste aspecto é tu queres fazer todas estas coisas que realmente me fascinam, mas tu tens que ter condições de tempo prá fazer. Talvez aí esteja o meu problema. Eu acredito que eu possa fazer todas estas coisas desde que eu consiga estabelecer melhor o meu tempo.

O grupo questiona se LEONARDO está associando a idéia de coordenação com a questão da centralização de decisões e ações, característica de seu estilo gerencial.

RAPHAEL: Me parece assim que tu tá associando coordenar com fazer. Por que tu não podse coordenar e delegar? E fazer com que as pessoas participem? Me parece assim: se tu pegares a coordenação vai cair tudo nas tuas costas e tu vais ter mais uma carga prá carregar.

Esta observação tem um impacto na reflexão que LEONARDO já vinha fazendo, sobre a necessidade de desenvolver novas capacidades gerenciais. LEONARDO considera que precisa não somente aprender a administrar seu tempo, mas desenvolver a capacidade de coordenação se ele quiser aproveitar estas oportunidades que a empresa lhe apresenta. Neste sentido, LEONARDO expressa sua idéia realizar um mestrado profissional.

O que vocês estão me fazendo refletir é o seguinte: é capacidade gerencial [...] Eu estou consciente disto aí. O desenvolvimento desta capacidade de gerenciar [...] eu acho que este desenvolvimento gerencial não é uma coisa de quinze dias. [...] é proposta, e uma delas eu já tenho, que é fazer mestrado profissional. Eu preciso me armar de ferramentas também para fazer isto.

LEONARDO termina esta reunião motivado com a idéia de transformar o programa de treinamento em uma oportunidade de melhoria e crescimento pessoal.

O que eu vou fazer nos próximos dias. Eu vou pegar estas atividades vou colocar no tempo e vou verificar [...]. Se eu achar assim: isto aí é uma oportunidade de melhoria, de crescimento prá empresa, enfim [...] Se eu conseguir desenvolver esta capacidade gerencial dentro de mim que eu possa conduzir este processo, eu vou com certeza.

LEONARDO está consciente de suas dificuldades em lidar com várias funções dentro da empresa.

Inicialmente, ele considera que precisa aprender a administrar melhor o seu tempo. Porém, o grupo chama atenção que talvez o problema esteja na sua postura gerencial centralizadora.

Esse comentário do grupo colabora ainda mais na autoreflexão de LEONARDO sobre a sua necessidade de desenvolver novas capacidades. LEONARDO retoma a idéia de buscar essa sua capacitação.

Observa-se nesse relato, como o grupo contribui para a autoreflexão, para a tomada de consciência e do gerente, para trabalhar o domínio do **Senso do Eu**.



R19 Entretanto, ao solicitar a Direção apoio para a realização do mestrado profissional, através do qual LEONARDO esperava poder desenvolver suas capacidades, ele recebe uma negativa. Na visão do Diretor, aquele não seria o melhor momento para LEONARDO se dedicar ao mestrado, pois novos empreendimentos estavam por iniciar e a empresa precisaria de seu tempo.

Por outro lado, o Diretor diz que considera LEONARDO um bom gerente e que ele seria mais útil a empresa se buscasse novos conhecimentos técnicos, principalmente, principalmente aqueles relativos à prevenção de problemas de manutenção.

Eu cheguei pro meu diretor e disse: vou fazer mestrado ano que vem. Ele disse: [...] não, tem que fazer curso técnico, se especializar mais tecnicamente. [...] Não me apoiou neste aspecto.

... ele acha que meu problema não é gerencial, meu problema é técnico, ele acha que eu tenho que me especializar mais tecnicamente [...]. O meu diretor diz que minhas ações tem que ser voltadas prá técnica. [...] Na visão dele eu gerencio muito bem aquilo que eu faço. Ele tem bem claro que meu problema não é gerencial.

Eu acho que ele detectou que existe uma carência técnica na empresa e eu acho que ele está depositando em mim esta (pausa) esta mudança que tem que acontecer.

Na visão dele o mestrado toma muito tempo, tem trabalho, [...] e este ano nós vamos explodir com obras aí ele acha que vai complicar a jogada. Então não sei.

A Direção sinaliza que suas expectativas e necessidades em relação ao trabalho e a capacitação de LEONARDO são diferentes daquelas idealizadas por ele.

Enquanto LEONARDO sente a necessidade de desenvolver suas capacidades interpessoais (ou gerenciais como ele denomina), para assumir atribuições de coordenação de programas de melhoria na empresa: “ser um agente de mudança”, o seu Diretor sinaliza que deseja que ele adquira conhecimentos técnicos instrumentais para poder propor melhorias nos processos técnicos das obras.

R20 Na reunião seguinte, um novo fato contribui ainda mais para reduzir a disposição de mudança e desenvolvimento de LEONARDO. A empresa estabelece uma punição para os engenheiros com baixo desempenho.

Diante desta situação, LEONARDO se sente impotente e desmotivado na vontade de buscar um desenvolvimento gerencial e ser um agente de mudanças na empresa.

Eu acho que foi uma frustração, um banho de água gelada naquela parte que eu estava de mudanças.

Ele considera que naquele momento deve se concentrar em mostrar sua competência à empresa, fazendo aquilo que ele sabe fazer bem. LEONARDO acredita que se conseguir fazer bem feito aquilo que ele sabe fazer poderá novamente ser reconhecido na empresa, da mesma forma que ocorreu quando ele implementou o programa 5S em suas obras.

Eu estou sentindo que este problema aí eu não vou conseguir brigar com ele. Eu vou ter que focar naquilo que eu sei fazer bem, chegar na minha obra, usar conceitos de qualidade, produzir bem, fazer uma obra modelo. Que foi isto aí que me elevou na empresa, então.

Eu tenho um novo desafio que é tocar uma obra com conceitos de qualidade [...]. Talvez aí, este não é o meu problema, mas o meu desafio que é fazer uma obra tão boa que as pessoas vão querer ir lá olhar e tomar como exemplo. Que foi o que eu fiz antes. [...] Fazer meu trabalho como eu sempre fiz, bem feito e eu tenho certeza que este trabalho aí vai aparecer de alguma maneira.

Esse evento tem forte impacto nas autoreflexão de LEONARDO sobre sua postura diante da organização e do seu trabalho. LEONARDO se sente impotente para mudar sua situação na empresa.

Dessa forma, ele considera que deve buscar uma forma de agir mais segura dentro do seu contexto de trabalho.

Observa-se neste relato que o contexto organizacional tem uma influência sobre a ação do gerente. A postura organizacional é percebida pelo gerente como uma ameaça, um risco para aquilo que ele pretendia realizar (**Senso do Outro**).

Da mesma forma, a sua percepção quanto a sua incapacidade de mudar a situação (Senso do Eu) leva o gerente a buscar o contexto de trabalho no qual ele se sente mais confiante para agir e demonstrar sua competência.

O Senso do Eu e do Outro
influenciando a
ação gerencial.



(Fonte: dados da pesquisa)

Ao longo de sua história de aprendizagem LEONARDO, vai tomando consciência que seu desenvolvimento está limitado pelo espaço que sua empresa lhe dá para isso, conforme pode ser observado nesta parte de sua história.

A resposta da Direção da empresa expressa os limites do espaço ocupacional de LEONARDO na empresa, mostrando que suas necessidades estavam vinculadas à parte técnica (processos construtivos, materiais e tecnologias) e não gerencial como LEONARDO idealizava. A empresa estava disposta em investir no desenvolvimento de capacidades bem diferentes daquelas que o gerente considerava importantes para sua ação eficaz.

Enquanto LEONARDO sente a necessidade ou desejo de desenvolver suas capacidades de liderança, de coordenação, de negociação, a fim de poder assumir determinadas atribuições e responsabilidades vinculadas à melhorias gerenciais na empresa, a Direção sinaliza que necessita que LEONARDO assuma atribuições na melhoria técnica de processos construtivos. Essa constatação desmotiva e, pode-se dizer, desilude LEONARDO.

A solução para o problema de LEONARDO dependeria de sua capacidade de negociar junto à Direção da empresa o seu espaço ocupacional, conforme suas expectativas. Entretanto, a postura organizacional não favorece este tipo de negociação e LEONARDO também não se sente capaz ou confiante para isto.

Mesmo que LEONARDO tenha tomado consciência da sua própria dificuldade em modificar a situação (Senso do Eu) e estivesse disposto a buscar a sua própria capacitação, considera-se que embora a aquisição de novos Conhecimentos Técnicos Instrumentais possa contribuir em sua capacitação, não pode ser considerada suficiente. As oportunidades de desenvolvimento que LEONARDO idealiza dependeriam do desenvolvimento de suas capacidade de negociar, mobilizar e comprometer a Direção com as mudanças necessárias, ou seja, principalmente do domínio da Interação Social Transformadora. Capacidades essas, que não são desenvolvidas pela simples aquisição do conhecimento técnico instrumental.

Diante de sua dificuldade e impotência para ampliar seu espaço de desenvolvimento na empresa, a postura de LEONARDO é retomar a sua **Zona de Conforto**. A Zona de Conforto caracteriza uma situação dentro qual o gerente se sente seguro e confiante para agir. No caso do gerente LEONARDO, representa a gerência das obras, nas quais ele tinha total autonomia e controle sobre o contexto técnico e social.

LEONARDO é uma pessoa que se arrisca pouco em suas ações dentro da organização, característica que pode estar relacionada á autoconfiança.

Na última reunião com a presença da Facilitadora, quando os gerentes discutiram a continuidade do grupo e os problemas a serem abordados por cada participante, LEONARDO havia decidido adotar uma nova estratégia, talvez mais adequada ao contexto organizacional, pois já havia dado resultados anteriormente.

Ele decide implementar dois projetos de melhoria, o primeiro, na obra sua gerência (*layout* de canteiros) e, o segundo, no Setor de Manutenção (gerenciamento de custos). LEONARDO planejava formar equipes nestes dois setores e treiná-las para que elas pudessem implementar estes dois projetos. Seu problema era como formar e coordenar estas equipes.

Observa-se que estas propostas de LEONARDO envolvem pouco risco de conflito e negociações com a Direção da empresa e se limitam a questões dentro de seu poder de ação. Sua expectativa era que estes dois projetos, se bem sucedidos tivessem o reconhecimento empresa, da mesma forma que havia ocorrido com o programa 5S. Com isto, ele talvez conseguisse o espaço desejado para o seu desenvolvimento profissional na empresa.

A situação de LEONARDO talvez reflita a situação de muitos gerentes em empresas do Setor da Construção. Estes gerentes enxergam oportunidades de melhoria nas organizações, desejam o seu desenvolvimento profissional, mas encontram barreiras no contexto organizacional: posturas conservadoras em relação a introdução de inovações, principalmente gerenciais, clima organizacional de busca de culpados, falta de políticas de desenvolvimento de recursos humanos. Enfim, as empresas oferecem um limitado espaço ao desenvolvimento do indivíduo, o que acaba por gerar insatisfação e frustração levando indivíduos competentes a buscarem fora da empresa os desafios necessários ao seu desenvolvimento.

Cabe, então, perguntar como a Aprendizagem-Ação poderia tê-lo ajudado. O grupo poderia tê-lo ajudado a definir e planejar um projeto de melhoria de real interesse da organização e que pudesse ser implementado por ele. Uma vez formatado o projeto, o grupo poderia ter dirigido-lhe perguntas sobre como negociá-lo junto a Direção, a fim de trabalhar sua capacidade de **Interação Social Transformadora**. Entretanto, cabe lembrar que a postura organizacional naquele momento não era muito favorável para este tipo de iniciativa. Quando o grupo percebe isto, procura encorajá-lo a não desistir de seus propósitos, não se acomodar, mas sabe que LEONARDO precisa ser prudente.

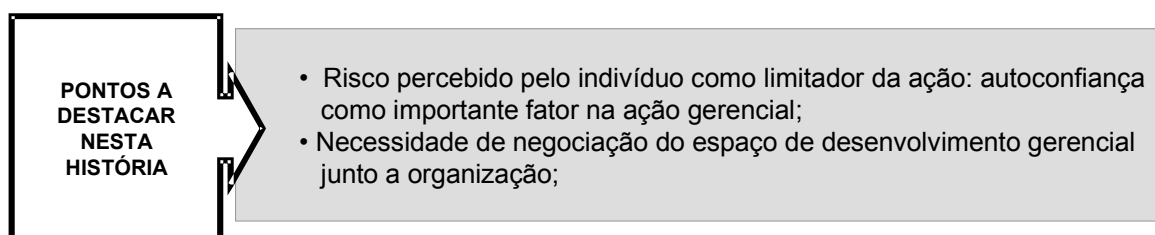


Figura 8.4. História de LEONARDO: pontos a destacar (2)

8.2. A História do gerente RAPHAEL

O engenheiro civil RAPHAEL trabalhava como gerente de contratos de uma empresa cuja principal atividade é a construção de obras industriais e comerciais para clientes privados. Na época de sua participação no grupo ele estava coordenando a implantação do sistema de qualidade da empresa visando à certificação ISO9001.

RAPHAEL iniciou trabalhando nesta empresa como gerente de produção. Suas novas atribuições como coordenador do sistema de qualidade e demais programas de melhoria na empresa resultaram de seu desempenho na implementação de um sistema de planejamento e controle da produção em uma das obras sob sua gerência. Naquela época, a empresa possuía uma parceria de pesquisa e desenvolvimento com o

NORIE/GEC, através da qual este sistema havia sido implementado. A certificação ISO9000 da empresa dava ênfase ao sistema de planejamento e controle da produção. Na época do desenvolvimento desta pesquisa, RAPHAEL participava de outros programas que também contribuíram para o seu desenvolvimento gerencial: o Mestrado Profissional da Escola de Engenharia/UFRGS e um curso para formação Auditores da ISO9000.

RAPHAEL é um gerente direcionado a resultados, a fazer as coisas acontecerem, mesmo que isto represente gerar conflitos com as pessoas. RAPHAEL é uma pessoa bastante exigente consigo mesmo e preocupado com o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, ele usa estes mesmos critérios para avaliar as outras pessoas e é bastante rígido nos seus julgamentos. Pelo seu perfil comprometido, a Diretoria da empresa depositava grande confiança na sua competência profissional.

A história de aprendizagem do gerente RAPHAEL convergiu para o desenvolvimento de suas capacidades de relacionamento interpessoal. A história de RAPHAEL foi também dividida em duas partes, focando dois diferentes problemas abordados pelo gerente nas reuniões do *Set.* A primeira história, conta da trajetória de aprendizagem de RAPHAEL na busca de um maior comprometimento dos engenheiros de produção da empresa com o Sistema da Qualidade (Planejamento e Controle da Produção) em desenvolvimento na empresa. A segunda, conta de sua tentativa de aumentar a participação do Setor Administrativo neste Sistema.

8.2.1 Uma história de mudança: do controle à liderança

O processo de aprendizagem do gerente RAPHAEL é impulsionado pela situação problemática que surge com suas novas atribuições na empresa. A coordenação do Sistema da Qualidade e de outros programas de melhoria da empresa implicaram a necessidade de sua ação em um contexto de maior complexidade técnica e social.

Enquanto no gerenciamento das obras, atividade anteriormente desenvolvida pelo gerente na empresa, RAPHAEL tinha poder e autoridade para comandar e exigir o cumprimento de tarefas e, se necessário, 'passar por cima das pessoas' para atingir metas, como coordenador do Sistema da Qualidade, ele vinha observando que sua forma agir não vinha trazendo os resultados esperados. A implantação das melhorias requeridas para a eficácia do Sistema da Qualidade dependia da ação de outras pessoas, no caso, os gerentes das obras da empresa. Esse novo contexto demandava ações dirigidas para o comprometimento e a capacitação das pessoas:

Porque eu posso chegar e bater na mesa e dizer manda o cara embora e o cara vai embora, mas será que essa é a melhor alternativa? Então eu fico neste dilema. [...] Eu

não quero que um engenheiro saia porque a ISO fez com que ele saísse. Eu não sei como resolver esta situação (RAPHAEL, R1).

A primeira história se desenvolve entre as reuniões R1 e R15 e foi dividida em três ciclos de aprendizagem. Ao longo desses ciclos, RAPHAEL vai modificando sua ação na implantação do Sistema da Qualidade e no treinamento dos engenheiros de produção da empresa. De uma ação focada no comando e na imposição, RAPHAEL passa a agir na motivação e no envolvimento participativo das pessoas no processo de mudança.

Com o objetivo mostrar essa mudança na forma de agir do gerente RAPHAEL, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, para construir o gráfico apresentado na Figura 8.3. O gráfico apresenta a frequência de palavras e expressões na fala de RAPHAEL relacionadas a sua forma de agir ao longo das reuniões. Esta variável foi denominada Foco de Ação.

Duas categorias de variáveis foram utilizadas para caracterizar a mudança em seu foco de ação ao longo das reuniões:

- a) **Controle:** inclui as expressões e palavras cujo significado denotam sua forma de agir na implantação do sistema de qualidade, baseada no comando e na imposição de suas idéias às pessoas envolvidas;
- b) **Liderança:** incluem-se nesta categoria as palavras e expressões do gerente as quais mostram que sua ação busca motivar as pessoas, encorajando-as à participação e ao envolvimento no processo de mudança.

Foram atribuídos sinais negativo e positivo às frequências das palavras e expressões categorizadas por Controle e Liderança, respectivamente, somando-as para dar a configuração da curva no gráfico da Figura 8.5. Dessa forma, quando a curva se apresenta na parte inferior de eixo horizontal de referência, denota a predominância de palavras e expressões na fala do gerente RAPHAEL, cujo significado está relacionada a sua ação de Controle sobre as pessoas. Ao contrário, se a curva se apresenta na parte superior do eixo de referência, significa a predominância de expressões e palavras que denotam uma ação em busca de uma maior participação e comprometimento das pessoas. A escala foi omitida uma vez que o gráfico mostra uma tendência e o número, propriamente, não tem significado quantitativo. As linhas verticais representam os limites de cada um dos ciclos de aprendizagem do gerente.

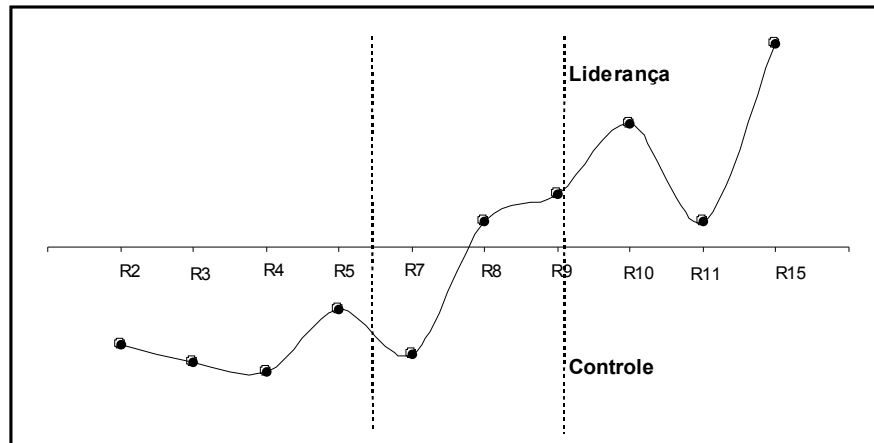


Figura 8.5 – Gerente RAPHAEL: Foco de Ação

A Tabela 8.9 abaixo lista, para cada uma das categorias de variáveis mencionadas, as expressões e palavras freqüentemente utilizadas pelo gerente RAPHAEL em sua fala nas reuniões:

Tabela 8.9 Termos mais freqüentes na fala do gerente RAPHAEL: Foco de Ação

Categoria de variável	Termos freqüentemente usados
CONTROLE	<i>Passar por cima;</i> <i>Mandar, mandei, dei (ordens);</i> <i>Apertar;</i> <i>Tomar conta;</i> <i>Expressões do tipo: “chutar o balde”, “soltar os cachorros”;</i> <i>Impor, imponho.</i>
LIDERANÇA	<i>Respeitar;</i> <i>Sugerir, sugestão, opinião;</i> <i>Motivação, motivar;</i> <i>Conversar; ouvir;</i> <i>Participar, participação.</i>

(Fonte: Dados da Pesquisa)

Em sua primeira exposição do problema, RAPHAEL apresentava-se preocupado com a implementação do Sistema da Qualidade em sua empresa. Ele dizia que apesar de já haver tentado tudo que estava ao seu alcance, vinha observando que alguns engenheiros não haviam “comprado a idéia”. Ele atribuía essa situação à falta de engajamento e incapacidade de alguns engenheiros:

Hoje eu estou nas vias de certificação e o meu grande dilema tem sido fazer com que todas as obras da empresa tenham a mesma forma de trabalhar em relação a ISO. Então o que acontece: isto depende muito do engenheiro de produção “comprar a idéia”. [...] Só que alguns engenheiros, um ou outro, não compraram a idéia e a ISO para eles é um peso, uma coisa a mais. E outros compraram a idéia, mas têm dificuldade em fazer a coisa acontecer, por dificuldade pessoal, formação pessoal, sei lá (RAPHAEL, R1).

Tabela 8.10 História do gerente RAPHAEL: 1º ciclo de aprendizagem

R1 Ao ser questionado pelo grupo sobre o porquê dos engenheiros não estarem engajados, RAPHAEL assume uma postura defensiva do tipo “o problema está lá fora” colocando a responsabilidade pelo problema nas capacidades e comportamentos das pessoas.

OBSERVADORA: Eu queria entender, quando tu falaste de dificuldade pessoal, o quê que tu entendes, o quê que tu enxergas por dificuldade pessoal neste engenheiro?

RAPHAEL: Tem o engenheiro velho, engenheiro velho é um problema, engenheiro velho é um cara cheio de barreiras. [...] Ele tem aquela cabeça de engenheiro velho. Tu propões para ele uma mudança ele não quer mudar, ele acha que aquilo é um peso, ele acha que aquilo é ruim, ele acha que foi feito sempre assim, ele acha que é burocrático, ele acha isto, ele acha aquilo. [...] Já tem gente que, não sei, que não vai a coisa. Me parece que não tem capacidade técnica, capacidade intelectual, capacidade como engenheiro de aplicar.

LEONARDO: Tu estás intervindo para que uma obra dê o resultado esperado do planejamento, então, tu estás intervindo no processo da obra. Agora eu digo assim, como é que tu estás intervindo na pessoa?

RAPHAEL: Não tem, esta pessoa para mim não tem solução.

Ao fim da reunião, RAPHAEL identifica que é muito rígido no seu relacionamento com as pessoas e precisa desenvolver sua capacidade para entendê-las melhor:

FACILITADORA: E o que você acha que pode melhorar?

RAPHAEL: Acho que este negócio de olhar, tentar entender as pessoas, saber que as pessoas não têm o mesmo ritmo que o meu, eu acho que eu tenho que melhorar muito. Eu não aceito, por exemplo, que alguma pessoa não fez alguma coisa, eu não aceito. Porque eu não deixo de fazer nada, por qualquer motivo que aconteça, é claro com as exceções, eu não deixo de cumprir alguma coisa e não aceito que as pessoas não cumpram.

O questionamento do grupo induz RAPHAEL a explicitar sua percepção do outro. Sua fala mostra que ele utiliza idéias preconcebidas e rígidas para julgar o comportamento das pessoas: “engenheiro velho”, “sem capacidade”, “não tem solução”.

Em relação ao modelo, observa-se nesse relato como a percepção (julgamento) do outro (**Senso do Outro**) influencia a forma de interação com as pessoas (**Interação Social**): “passo por cima”, “faço o cara fazer”.



- R3** Nestas duas reuniões, RAPHAEL relata duas situações de conflito entre ele e pessoas da empresa
- R4** ocorridas naquele período e quais foram suas reações: *eu alterno com momentos de “chutar o balde” e momentos de tentar ir pela motivação das pessoas.*

Durante o seu relato RAPHAEL expressa para o grupo sua dúvida na forma de um dilema: se até aquele momento sua forma de agir o tinha levado a atingir resultados, a ter sucesso nas tarefas que lhe eram atribuídas, porque ele deveria mudar? Como agir diante destas situações?

Até que ponto eu tenho que ser tolerante, tentar agir com as pessoas como mudança, tentar conscientizar, tentar ser compreensivo, tentar treiná-las e até que ponto eu tenho que ser radical em mudanças. Como eu fiz também mudanças direto assim na empresa, tirei um engenheiro de uma obra que eu vi que não ia adiantar, tirei ele e botei um outro rapaz no lugar

O questionamento do grupo procura ajudar RAPHAEL a refletir sobre o seu próprio comportamento, confrontando sua postura atual com aquela que seria esperada dele na sua posição de liderança e coordenação de programas de melhoria na empresa.

LEONARDO: não precisa me responder agora. Quais são as coisas que te fazem reagir e quais as que tu não reages?

RAPHAEL: Assim mais, tu dizes, reagir mais...?

LEONARDO: Energicamente, tomar posições mais radicais.

RAPHAEL: Eu preciso pensar, eu não saberia te responder.

[...]

MICHELÂNGELO: Hoje tu estás numa posição superior, acho que é tu que tens que tomar a iniciativa.

[...]

LEONARDO: Será que não é uma oportunidade para [...] tu entenderes melhor as pessoas, até para o seu trabalho, para a cooperação naquilo que tu precisas delas, para os teus resultados?

Ao ser questionado sobre o que poderia fazer em relação ao problema, RAPHAEL se mostra inicialmente irredutível em tomar qualquer iniciativa para resolver os conflitos gerados.

Porém, ao longo do questionamento, RAPHAEL vai mudando sua disposição inicial, mostrando-se primeiro insatisfeito com a postura que adotou. Depois, mostra estar em dúvida se deve ou não tomar a iniciativa. E, finalmente, ele muda de idéia e decide procurar aquelas pessoas para conversar.

O problema é que eu não estou a fim de mudar hoje [...] e estou irredutível em mudar, a não ser que estas pessoas venham me procurar.

[...]

Porque eu acho que não posso estar assim também, isto me causa problemas. Porque eu não gostaria de ter discutido com as pessoas.

A partir do questionamento da reunião anterior, RAPHAEL inicia um processo de observação consciente e autoreflexão sobre sua forma de agir na interação com os seus colegas de trabalho.

A partir do relato das situações de interação com os outros, o questionamento do grupo contribui para a reflexão de RAPHAEL quanto a seu próprio comportamento, induzindo que ele se veja pelos olhos dos outros no papel de coordenador de um processo de mudança.

A observação consciente e a reflexão induzida pelo questionamento



do grupo contribuem para o desenvolvimento do **Senso do Eu**.

Com base na reflexão auxiliada pelo questionamento do grupo, RAPHAEL decide agir de uma maneira diferente na interação com estas pessoas, a fim de buscar uma solução para os conflitos gerados.

Assim, nesse relato observa-se como a mudança no **Senso do Eu** influencia a repensar em uma forma diferente de agir na **Interação Social** com seus colegas de trabalho.



R5 RAPHAEL relata que conversou com os seus colegas de trabalho tendo, sob seu ponto de vista, resolvido a situação.

Esta ação gera em RAPHAEL algumas reflexões sobre si mesmo e sua forma de ver as pessoas. Em seu discurso ele reconhece estar mais consciente de que deve respeitar as diferentes formas pensar e agir dos outros.

Na última reunião me ficou muito claro, depois da reunião eu fiquei pensando muito nisto: as pessoas têm um ponto de vista diferente do meu. Isto parece uma coisa tão óbvia, mas eu não vivia esta realidade. Então, aqueles fatos que aconteceram na empresa [...] me fizeram pensar muito quanto a isto. As pessoas vêm de uma realidade diferente, têm uma estória diferente, aconteceram fatos na vida diferente, tem uma formação diferente, tem uma família diferente. Eu não estava respeitando as pessoas, no sentido que eu não aceitava que as pessoas tivessem posturas diferentes, ou pensassem diferentes da minha posição.

Entre as reuniões, RAPHAEL testa uma nova forma de agir na interação com seus colegas de trabalho: ele conversa com as pessoas e procura ouvir também as suas explicações.

A fala de RAPHAEL demonstra uma mudança em sua percepção das dificuldades e comportamentos das outras pessoas (**Senso do Outro**). O gerente parece estar mais consciente de sua forma rígida de ver o outro (**Senso do Eu**).

Nesse relato observa-se que a forma diferente de agir do gerente possibilita a autoreflexão, implicando no desenvolvimento do domínio do **Senso do Eu e do Outro**.



(Fonte: dados da pesquisa)

Este primeiro ciclo de aprendizagem leva RAPHAEL a uma tomada de consciência quanto a sua forma de ver a si mesmo e as pessoas no seu ambiente de trabalho, refletindo em uma mudança no domínio do Senso do Eu e do Outro.

Para mostrar a relação entre a mudança na forma de agir de RAPHAEL e a reflexão gerada através de sua participação no grupo de Aprendizagem-Ação, duas outras curvas foram acrescentadas à curva da variável foco de ação, conforme pode ser observado na Figura 8.5.

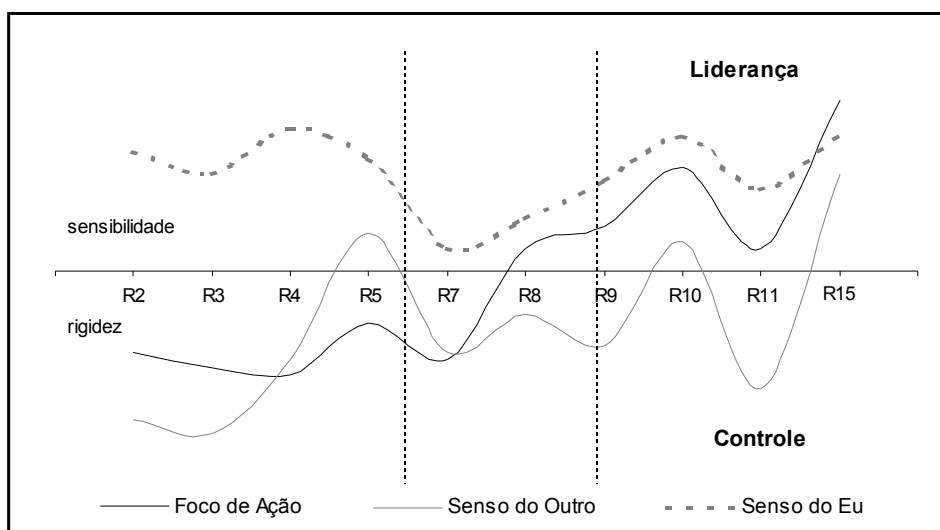


Figura 8.6 Gerente RAPHAEL: Foco de ação, Senso do Eu e do Outro.

A primeira curva denota a mudança ao longo das reuniões na percepção de RAPHAEL quanto às limitações e potencialidades das pessoas ao longo do desenvolvimento do grupo - **Senso do Outro**. Essa classe de variável foi também dividida em duas categorias para demonstrar a mudança.

Na primeira categoria foram incluídas expressões e palavras utilizadas pelo gerente RAPHAEL que caracterizam seu julgamento rígido do comportamento das pessoas, baseado em idéias preconcebidas ou preconceituosas e, em seus padrões pessoais de comportamento (julga o outro a partir de seus próprios comportamentos e valores), denominou-se a esta categoria de **rigidez**. A segunda categoria, denominada **sensibilidade**, está relacionada ao uso de expressões que denotam a postura de RAPHAEL no sentido de buscar compreender melhor o comportamento das pessoas a partir de seus pontos de vista, se tornando mais sensível a suas dificuldades e limitações, bem como reconhecendo suas potencialidades.

Também neste caso atribui-se sinal positivo e negativo às categorias de variáveis Sensibilidade e Rigidez, respectivamente, utilizando-se o mesmo artifício mencionado anteriormente para dar a configuração da curva no gráfico da Figura 8.6.

Uma outra classe de variáveis, denominada **Senso do Eu**, foi identificada para mostrar a intensidade com que expressões e palavras do discurso de RAPHAEL denotam sua tomada consciência quanto a sua própria forma de pensar e agir na interação com os outros.

A Tabela 8.11 a seguir apresenta as expressões ou palavras freqüentemente encontradas na fala de RAPHAEL, através da Análise de Conteúdo.

Neste ciclo observa-se que a aprendizagem de RAPHAEL começa pela observação consciente de seus próprios comportamentos. Nesse momento, o questionamento do grupo contribui para que RAPHAEL perceba suas posturas e comportamentos (**Senso do Eu**), principalmente no relacionamento interpessoal com os outros engenheiros e confronta esta percepção com o seu novo papel de coordenador dos programas de melhoria da empresa. Na figura 8.6 observa-se, nas primeiras reuniões, uma alta freqüência de palavras e expressões na fala do gerente RAPHAEL que denotam sua autoreflexão (curva Senso do Eu).

Tabela 8.11 Termos mais freqüentes na fala do gerente RAPHAEL: Sendo do Eu e do Outro

Categoria de Variável	Termos freqüentemente utilizados
SENSO DO OUTRO:	<i>Dificuldade (pessoal); Falta de capacidade; Pessoas, o cara;</i>
Rigidez:	<i>Novo; velho (cabeça de velho); (pessoa) difícil; complicada; resistência, resistente;</i>
Sensibilidade:	<i>Diferente (as pessoas são diferentes, perfil diferente, postura diferente, história diferente, ponto de vista diferente); Entender (dificuldades, limitações);</i>
SENSO DO EU:	<i>Perfil; temperamento; Eu sou...; Questionando, questionar; Imagem Eu sou uma pessoa que...; Dilema; Postura; Ser assim, estar assim; Admito; Pensar, pensando;</i>

(Fonte: Dados da pesquisa)

Em um segundo momento, conforme relato da reunião R5, RAPHAEL testa formas diferentes de interação com os outros: conversar e ouvir. Embora pareçam ações triviais, parar para conversar e ouvir as opiniões e idéias dos outros não era uma ação habitual do gerente. Essa ação tem reflexos sobre o seu Senso do Outro, gerando uma tomada consciência quanto às diferenças de interesses e motivações dos outros. Essa mudança apresenta-se na fala do gerente RAPHAEL, na reunião R5, através de uma maior freqüência de palavras e expressões que denotam uma maior sensibilidade na sua forma de ver o outro.

Essas mudanças, entretanto, ainda não se refletem em uma nova forma de agir, conforme mostra a curva da variável Foco de Ação (Figura 8.6).

Na reunião seguinte, RAPHAEL relata que obtida a certificação, a empresa lhe havia atribuído a responsabilidade pela manutenção e melhoria do sistema de qualidade, bem como pela coordenação de outros programas de melhoria na empresa. RAPHAEL estava fazendo as auditorias internas do sistema da qualidade e havia encontrado várias não conformidades nas obras.

Eu noto que independente das não-conformidades, as pessoas têm dificuldades de se engajar ao sistema [...]. Eu não consigo entender. [...] Até eu acho que algumas coisas do sistema ISO, elas são um pouco burocráticas e no início quando tu montas o sistema ISO ele é assim mesmo. Ele vai se enxugando à medida que as pessoas vão usando [...] Então, o processo começa a ficar mais suave depois de um certo uso.

Mas tem coisas que estão, digamos, ótimas. Não tem porque as pessoas questionarem. Porque se tu usas, tu vêes que te auxilia, te ajuda a vida, te dá uma facilidade de administrar as coisas, um ganho, um benefício. E eu não sei porquê este tipo de situação. Eu não sei porquê não usar as ferramentas. (RAPHAEL, R7).

Embora RAPHAEL reconhecesse que o sistema tinha falhas, ele continuava a atribuir o problema à falta de engajamento e capacidade gerencial dos engenheiros.

Tabela 8.12 História de RAPHAEL: 2º ciclo de aprendizagem

R7

Diante de seu relato, o questionamento do grupo é no sentido de induzir RAPHAEL a ouvir as pessoas, a fim de compreender melhor as suas dificuldades na implantação do sistema e poder encontrar uma solução para o problema.

RAPHAEL: Não sei se é falta de capacidade, não sei se é falta de vontade. Não sei porquê.

FACILITADORA: E você não pergunta às pessoas?

RAPHAEL: Não, eu não perguntei. Posso perguntar.

[...]

RAPHAEL: Eu não sei se eles estão resistindo ou se eles não estão conseguindo.

FACILITADORA: Partindo do pressuposto que eles não estão conseguindo, será que não é importante perguntar para eles porque eles não estão conseguindo?

RAPHAEL: Acho que seria.

O grupo procura induzir RAPHAEL a agir de uma maneira diferente na interação com as pessoas envolvidas na situação, exercitando sua aprendizagem nas reuniões anteriores: importância de tentar compreender as diferenças e dificuldades do outro.

A ação sugerida pelo grupo implica a mobilização de suas capacidades do domínio da capacidade de **Interação Social Transformadora**, mas influenciada pela aprendizagem no domínio do **Senso do Eu e do Outro**.



R8 Nesta reunião, RAPHAEL relata ter conversado com um dos engenheiros, a quem ele considerava com maiores dificuldades, e o estava ajudando na implantação do sistema na obra.

Então eu conversei com (o engenheiro) e (ele) disse realmente [...] queria uma ajuda. Uma ajuda prá [...] tentar melhorar a forma de planejamento, tentar implantar as ferramentas da empresa, enfim. [...] E eu estive duas sextas feiras lá fazendo o trabalho de planejamento com (o engenheiro). [...] Então, (ele) colocou algumas dificuldades que tem em fazer o trabalho ir adiante.

Em sua avaliação, este engenheiro tinha algumas deficiências técnicas e pessoais que dificultavam a sua ação eficaz na implantação do sistema na obra.

FACILITADORA: mas o que está faltando [no engenheiro]? Que competência que está faltando?

RAPHAEL: [...] uma dificuldade de, assim, gerenciamento próprio, das suas próprias tarefas, das suas próprias posturas como engenheiro de produção [...]. O (engenheiro) não usa as ferramentas, várias ferramentas ele não usou [...]. Por que não está usando? Será que era falta de engajamento? Mas a gente conversa e (este engenheiro) está disposto a usar, mas por outro lado não consegue usar. Tem dificuldade em usar.

RAPHAEL consegue interagir de uma maneira diferente, buscando ouvir aquela pessoa, entender suas dificuldades e ajudá-la.

Entretanto, essa ação não gera, a princípio, nenhum novo *insight* na ação de RAPHAEL sobre o problema. Ele continua colocando a “culpa” na falta de capacidade dos engenheiros.

Nesse relato, observa-se que a rigidez com que RAPHAEL julga as pessoas (**Senso do Outro**) não permite uma ação diferente sobre o problema.

Nesse caso, o domínio do **Senso do Outro** influencia negativamente a mobilização dos demais domínios do conhecimento.



Esse fato leva a supor que a aprendizagem relatada pelo gerente no 1º ciclo não foi consolidada em um desenvolvimento nas suas capacidades no domínio do Senso do Eu e do Outro: é uma mudança no discurso e não na ação.

O grupo, então, questiona como a empresa estava realizando o treinamento para implantação do sistema. RAPHAEL relata que o principal espaço de treinamento era uma reunião semanal, realizada na própria empresa.

Esta reunião era conduzida por ele que elaborava a pauta de discussões e sua preocupação era trazer bons exemplos e problemas de implantação do sistema nas obras para serem apresentados e discutidos pelos engenheiros e diretores da empresa.

RAPHAEL: É uma reunião onde se convoca todos os engenheiros, vamos para lá (empresa) e temos sempre pauta.

FACILITADORA: mas é uma reunião com que objetivo?

RAPHAEL: com objetivo de melhoria contínua, de engajamento no sistema da qualidade, de buscar melhoria nos procedimentos, ações corretivas, avaliar problemas [...] Eu que conduzo as reuniões, mas eu abro a participação para todos, mas eu costumo trazer os exemplos.

Porém, seu relato demonstra que esta reunião era muito centralizada nele e nos diretores da empresa, havendo pouca participação dos engenheiros na decisão sobre assuntos a serem discutidos e nas discussões durante a reunião.

RAPHAEL: Eu digo assim: problema prá nós é uma oportunidade de melhoria. Então como eu rodo muito nas obras, toda vez que eu vejo alguma coisa eu digo: vamos levar prá reunião isto aqui?

LEONARDO: Mas quem expõe os problemas pro grupo?

RAPHAEL: Ah, eu!

LEONARDO: E aí tu queres engajamento?

RAPHAEL: (longo silêncio) Eu acho que eu posso mudar neste aspecto. Acho que é uma boa sugestão.

[...]

FACILITADORA: Existe esta abertura nesta reunião de engenharia (abertura para que os engenheiros discutam problemas de suas obras)?

RAPHAEL: Não, eu nunca pensei neste tipo. Nunca pensei neste sentido.

O questionamento do grupo leva RAPHAEL refletir sobre esta forma centralizadora de condução da reunião e sugere que ele abra mais espaço para a participação dos engenheiros.

RAPHAEL se propõe a falar menos durante as reuniões e incentivar os engenheiros a participarem mais.

RAPHAEL: (pausa) Uma coisa que vocês colocaram aqui que eu acho importante, que eu vou tentar mudar [...] Eu vou expor, fazer com estas questões sejam expostas pelos engenheiros e tentar falar menos na reunião [...]. Eu vou sugerir prá pessoas: quando acontecer, eu gostaria que tu leves, prepare este comentário prá reunião.

O questionamento do grupo procura fazer com que RAPHAEL explicita e reflita sobre sua forma agir na interação com os engenheiros durante a condução dos treinamentos do Sistema da Qualidade.

O grupo confronta sua ação na condução de treinamento – centralizadora - e seu discurso sobre a importância de ouvir o outro e a participação.

Dessa forma trabalha o domínio do **Senso do Eu**.



A autorreflexão leva RAPHAEL a propor uma forma diferente de interagir com as pessoas (**Interação Social**) durante as reuniões de treinamento: falar menos, ouvir mais, permitindo que as pessoas participem mais ativamente da reunião.

Nesse relato observa-se como o trabalho no domínio do **Senso do Eu**, leva o gerente a



reformular sua ação, mobilizando suas capacidades no domínio da **Interação Social Transformadora**.

R9 RAPHAEL relata que na elaboração da pauta da reunião da semana, convidou diferentes pessoas para apresentar os itens de discussão da pauta.

Eu tomei medidas assim, a última reunião, eu sempre mando um e-mail convocando a reunião e eu sempre mando uma pauta dos assuntos tratados. [...] Nesta reunião eu fiz uma triagem de alguns assuntos, que tinham me pedido [...] e eu deleguei estes assuntos [...] na pauta tinham quatro assuntos e nos quatro assuntos eu coloquei um coordenador para dirigir o assunto na reunião.

Desta vez, RAPHAEL utiliza-se de sua aprendizagem para fazer uma mudança na estrutura da reunião: ao invés de centralizar os assuntos a serem discutidos na reunião, RAPHAEL delega aos engenheiros a responsabilidade pela apresentação desses assuntos.

Dessa forma, consegue uma maior participação e envolvimento das pessoas na reunião de treinamento.

Nesse relato, observa-se a influência da tomada de consciência

(Senso do Eu e do Outro) na mobilização de suas capacidades no domínio da **Interação Social Transformadora**.



(Fonte: dados da pesquisa)

Conforme mostra a curva da variável Foco de Ação na Figura 8.6, a partir da reunião R8, RAPHAEL começa a testar novas formas de agir na busca do maior engajamento dos engenheiros com o Sistema da Qualidade. Estas ações irão refletir pouco a pouco sua mudança em direção a uma postura menos controladora e mais participativa, de liderança no processo de coordenação do Sistema da Qualidade.

Nesse momento, entretanto, sua ação ainda é limitada por uma visão rígida do outro. RAPHAEL ainda considera que o problema está na falta de qualificação dos engenheiros, ou seja, o problema está na pessoa, conforme mostra a curva da variável Senso do Outro neste período, sempre abaixo da linha horizontal de referência.

O questionamento e a indução do grupo tem uma forte influência nas ações do gerente. A partir dessas pequenas e simples ações, ações, porém, não triviais para o gerente, RAPHAEL vai desenvolvendo sua capacidade ou competência social.

Na reunião R9, RAPHAEL se mostra bastante satisfeito com o resultado de suas ações. O grupo questiona se sua percepção quanto ao engajamento dos engenheiros havia mudado. Na visão do grupo as pessoas pareciam engajadas e com vontade de participar, faltava-lhes oportunidade. RAPHAEL, entretanto, não concorda que o engajamento tivesse melhorado.

O grupo questiona RAPHAEL sobre o significado de engajamento:

OBSERVADORA: O que é engajamento lá na tua empresa?

RAPHAEL: Para mim (engajamento) é as pessoas estarem inseridas dentro de um processo, motivadas em melhoria contínua, motivadas em mudar uma realidade, motivadas em trabalhar a melhoria contínua, dando sugestões promovendo mudanças, sugerindo mudanças. Para mim isto é engajamento.

OBSERVADORA: E qual a diferença disto para participação, que era o que a gente estava discutindo antes?

RAPHAEL: Não, a idéia da participação é que as pessoas comecem a se engajar mais

OBSERVADORA: Mas o que é participar, é apresentar um trabalho, o que é participação?

RAPHAEL: Ser agente de mudança

A fala de RAPHAEL indica que sua visão de uma pessoa engajada ia além da participação, do interesse e da vontade de implantar o novo sistema, implicava também ter capacidade para implantar, propor melhorias e inovar. A intervenção de um dos gerentes do grupo chama atenção para o significado da palavra engajamento na visão de RAPHAEL, a qual representava também capacitação:

Engajamento é interesse ou capacidade? Porque, de repente, tu estás dizendo: a pessoa tem que ter capacidade, tem que ter conhecimento, tem que ter preparo ou é interesse em ter estas coisas [...]. Tu estás colocando uma pessoa engajada tu mesmo. O único engajado é tu mesmo [...] É o que eu estou entendendo. Quer dizer [...], uma pessoa que talvez não tenha criatividade para propor uma mudança, não esteja preparada [...] (uma pessoa que) não tenha, sei lá, toda esta bagagem, que para propor certas coisas tem que ter bagagem, não está engajada? (MICHELÂNGELO, R9).

Tabela 8.13 História do gerente RAPHAEL: 3º ciclo de aprendizagem

R9

O questionamento do grupo procura fazer RAPHAEL refletir sobre o que ele poderia fazer para que a reunião de treinamento contribuísse mais para o engajamento dos engenheiros, a capacitação, que ele desejava.

Ao ser questionado sobre as necessidades e expectativas das pessoas em relação à reunião, a fala de RAPHAEL demonstra que a reunião não levava em consideração essas questões. O conteúdo do treinamento e as discussões nas reuniões eram definidos com base naquilo que o gerente considerava importante para a capacitar os gerentes na implementação do Sistema.

FACILITADORA: O que as pessoas querem desta reunião? O que os outros engenheiros querem desta reunião?

RAPHAEL: Não sei.

FACILITADORA: O que motiva eles a irem nesta reunião

RAPHAEL: (silêncio) não sei

MICHELÂNGELO: O que as pessoas esperam da reunião?

OBSERVADORA: O que tu sabe?

RAPHAEL: Como assim?

OBSERVADORA: Sobre esta reunião?

RAPHAEL: Eu não sei o que as pessoas pensam. (pausa) Eles são convocados.

[...]

FACILITADORA: A reunião é nossa ou é tua?

RAPHAEL: (pausa) Acho que ela é muito mais minha que nossa.

O grupo, então, induz RAPHAEL a ouvir o que as pessoas esperavam da reunião. Ele se propõe a elaborar um questionário no qual as pessoas pudessem expressar suas opiniões e dar sugestões quanto a forma e conteúdo desta reunião de treinamento e do sistema como um todo.

Olha, eu estava pensando agora, vocês estavam me questionando, eu estava pensando em perguntar para as pessoas [...] talvez este monte de pergunta que vocês me fizeram [...], de repente fazer de uma forma escrita, sem nome prás pessoas terem um pouco de liberdade. Fazer que as pessoas digam esperam, o que elas acham, o que gostariam de trazer na reunião.

A fala de RAPHAEL demonstra a sua pouca sensibilidade com as necessidades, motivações e expectativas do outro. Suas decisões e ações na condução do treinamento sempre foram baseadas na visão de si mesmo.

Nesse relato tem-se um outro exemplo de como o domínio do **Senso do Outro** influencia a **Interação Social**.



Observa-se que considerando a aprendizagem nos ciclos anteriores RAPHAEL está consciente dessa sua dificuldade (Senso do Eu) e concorda que precisa conhecer melhor as expectativas e necessidades das pessoas em relação ao Sistema da Qualidade e às reuniões de treinamento

RAPHAEL se propõe a usar um questionário (**Conhecimento Técnico Instrumental**) para levantar as opiniões e sugestões dos engenheiros.



R10 RAPHAEL relata ter desenvolvido e aplicado um questionário, no qual os engenheiros deram opiniões sobre o Sistema da Qualidade da empresa e sugestões de melhorias.

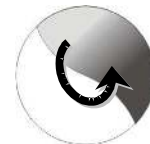
Eu propus fazer um questionário de avaliação do gerenciamento da qualidade. Eu fiz o questionário. Um questionário lá, que eu trouxe prá mostrar prá vocês.

Segundo eles muitas sugestões interessantes foram dadas, algumas das quais ele inclusive já havia tomado providências para implantação. Ele demonstra estar bastante satisfeito com os resultados de sua ação.

As pessoas, muitas, colocaram sugestões que foram importantes. E eu anotei as sugestões todas. Todas as sugestões eu anotei e tomei algumas medidas assim, por exemplo, uma das pessoas sugeriu assim [relata o que foi sugerido]. Então esta proposta foi muito interessante e a gente já implantou isto.

RAPHAEL consegue através da aplicação de um questionário captar opiniões e sugestões dos engenheiros sobre o treinamento e o Sistema da Qualidade:

Contextualização
Sistêmica de um elemento do
Conhecimento
Técnico
Instrumental.



Com base nas sugestões RAPHAEL implementa algumas mudanças no Sistema de Qualidade.

A capacidade de contribuição dos engenheiros para o Sistema da Qualidade modifica a percepção de RAPHAEL quanto à sua competência (**Senso do Outro**) e leva RAPHAEL a considerar a importância de criar mecanismos para que as pessoas possam participar do processo. RAPHAEL reflete sobre a sua responsabilidade neste processo (**Senso do Eu**)

A ação de RAPHAEL contribui para o desenvolvimento do seu domínio do **Senso Eu e do Outro.**



A partir desse momento, RAPHAEL modifica a sua forma de interação com os engenheiros, criando mecanismos para sua participação mais efetiva nas reuniões de treinamento.

Nesse exemplo, observa-se a influência do domínio do **Senso do Eu e do Outro** na mobilização dos demais domínios do conhecimento.



(Fonte: dados da pesquisa)

Ao ser questionado sobre o que ele aprendeu com esta experiência, RAPHAEL identifica a importância de ouvir as sugestões das pessoas e, portanto, a necessidade de criar mecanismos para que elas possam expressar suas idéias.

Eu aprendi que as sugestões das pessoas são muito importantes, e que é preciso sistematizar uma maneira de captar isto, entendeu. Não adianta chegar assim: dê sugestões, participem, porque as pessoas precisam de uma ferramenta que consiga extrair isto das pessoas. Então eu estou pensando em sistematizar estes questionamentos (RAPHAEL, R10).

Na reunião R10, quando RAPHAEL relata os resultados da aplicação do questionário de opinião com os engenheiros de produção, sua visão destas pessoas se modifica, como pode ser observado na curva da variável Senso do Outro (Figura 8.6). Ele verifica que dado o espaço para expressão, as pessoas tinham contribuições a dar, mostrando que talvez o problema estivesse nas condições de treinamento e comunicação ofertadas pela empresa, ou por ele mesmo.

A partir dessa experiência RAPHAEL toma consciência que precisa mudar sua forma de agir na coordenação do Sistema de Qualidade, modificando sua forma de interação com as pessoas e criando mecanismos para que elas participassem efetivamente na melhoria e manutenção do Sistema.

Nas reuniões seguintes o grupo continua a desafiar RAPHAEL a buscar novas ações para atingir o engajamento desejado. Na reunião R15, RAPHAEL relata algumas iniciativas tomadas por ele no sentido de capacitar os engenheiros na implementação do sistema de qualidade, nas quais ele procurou envolver as pessoas, incentivando sua participação.

RAPHAEL relata que para o treinamento dos engenheiros em conceitos da Construção Enxuta, utilizou uma abordagem que permitiu o estudo, a contribuição e a participação de todos, distribuindo a responsabilidade pelos conteúdos aos participantes, sendo que ele apenas coordenou o treinamento. O gráfico da Figura 8.6 demonstra esta mudança em sua forma de agir.

Em sua fala RAPHAEL utiliza com frequência a palavra participação, para descrever a forma como vinha conduzindo sua ação na coordenação dos programas de melhoria da empresa:

[...] eu tenho visto assim o resultado com esta visão nova, esta visão mais, um pouco mais participativa que eu tenho tentado dar no meu trabalho. Tem sido excelente, excepcional e hoje eu acredito na participação, como eu não acreditava antes. Eu dizia que era importante participar, mas efetivamente eu não acreditava não priorizava esta participação. Hoje eu priorizo esta participação. Isto prá mim foi uma mudança muito grande. Eu acredito que o trabalho participativo ele tem muito mais valor, muito mais efeito, muito mais resultado que o trabalho individual, seja de quem for (RAPHAEL, R15).

A mudança do gerente RAPHAEL é percebida por seus colegas de trabalho, principalmente em relação a sua forma de agir na interação com as pessoas:

Ele mudou muito como colega. A relação mudou. O ambiente também mudou. Ficou mais fácil de conversar (com ele) [...] Antes ele era muito, vamos dizer, egocêntrico: fazer o meu trabalho. Hoje ele é mais gerenciador: como está indo a obra do fulano,

preocupado em contribuir com os engenheiros, com a equipe, com a organização (Entrevista com as pessoas envolvidas com o gerente no ambiente de trabalho).

Eu tenho notado, uma coisa que eu achava faltava bastante nele, esta parte de lidar com pessoas, de tratamento das pessoas. Ele melhorou bastante [...] A gente percebe esta diferença no comportamento dele (Entrevista com pessoas envolvidas com o gerente no ambiente de trabalho).

No gráfico da Figura 8.6, observa-se um declínio acentuado nas curvas das variáveis Foco de Ação e Senso do Outro, na reunião R11. Nesta reunião, especificamente, RAPHAEL diz ter se esquecido da tarefa com a qual havia se comprometido na reunião anterior, que era fazer uma avaliação ao final da reunião para saber o que as pessoas estavam achando das mudanças que ele havia introduzido na reunião de treinamento. O questionamento do grupo confronta seu discurso sobre a importância de ouvir as pessoas com sua atitude e o leva a uma reação defensiva: ele transfere o problema para a falta de capacidade dos engenheiros.

Apesar desta postura defensiva, seu discurso nesta reunião demonstra que RAPHAEL está consciente de sua responsabilidade na capacitação dos engenheiros no processo de mudança, como ser observado na curva Senso do Eu. Como ele mesmo afirma:

eu aprendi a ouvir um pouco mais as pessoas. Não que isto não seja um hábito que de vez em quando não volte. Mas eu tenho conseguido ouvir as pessoas, quieto, deixar as pessoas falarem, que era uma coisa que eu não sabia fazer, principalmente se era algum assunto que eu tinha mais conhecimento (RAPHAEL, R13).

Em algumas reuniões adiante no desenvolvimento do grupo, RAPHAEL comenta sobre a necessidade da empresa investir mais na capacitação e no desenvolvimento das competências dos gerentes de produção. Ele havia participado de algumas discussões sobre esse tema, mas não sabia como identificar ou desenvolver competências.

Este poderia ser um momento adequado para introduzir um novo elemento do Conhecimento Técnico Instrumental que poderia ser testado por RAPHAEL no contexto do problema. O foco do problema de RAPHAEL – a questão do engajamento dos engenheiros - havia mudado da participação para a capacitação dos engenheiros na implantação do Sistema de Qualidade. A idéia de desenvolvimento de competências é trazida por RAPHAEL como um novo elemento a ser introduzido no contexto. Porém RAPHAEL admite não ter domínio deste conhecimento.

A abordagem da Aprendizagem-Ação como concebida por Revans (REVANS, 1998), enfatiza o questionamento a partir de um conhecimento programado, ou seja, o Conhecimento Técnico Instrumental acumulado pelo próprio indivíduo através de sua formação e experiências. Na Aprendizagem-Ação, novos conhecimentos são

geralmente introduzidos através da troca de experiências entre os membros do grupo, ou ainda da indução a que se busque este conhecimento fora do grupo.

No caso de RAPHAEL, esta última opção foi sugerida, buscar o conhecimento de especialistas, uma vez que nenhum dos membros do grupo possuía experiências anteriores e conhecimento no assunto (desenvolvimento de competências) e que pudesse ser introduzido naquele momento, induzindo-o a agir de uma maneira diferente. Na última reunião com a participação da facilitadora, RAPHAEL decide se arriscar um pouco mais em suas ações para a capacitação dos gerentes de produção, ele se propõe a conduzir, ele mesmo, um grupo de aprendizagem com a participação dos engenheiros da empresa, com foco na discussão de problemas, e semelhante ao grupo que ele vinha participando.

Estas evidências mostram que o processo de Aprendizagem-Ação induziu o gerente RAPHAEL uma nova forma de agir. Através dos ciclos de reflexão-ação, o conceito de participação assume um novo significado e passa a permear as ações do gerente na capacitação dos engenheiros. Esta reestruturação ocorre principalmente da mudança na forma de ver o outro (Senso do Outro). Em decorrência disto, o gerente consegue mobilizar de maneira mais adequada ao contexto sócio-técnico os elementos do seu domínio de conhecimento.

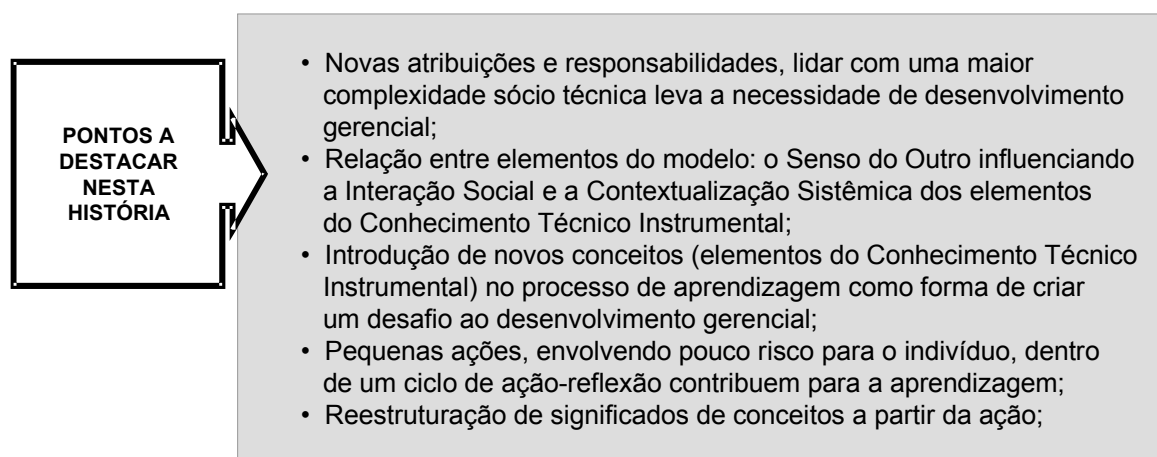


Figura 8.7 História de RAPHAEL: pontos a destacar (1)

8.2.2. Uma história que não mudou: liderança transformacional

Esta segunda parte da história de RAPHAEL acontece entre as reuniões R17 e R19. RAPHAEL expressa para o grupo que gostaria de encontrar um novo desafio que o permitisse continuar seu desenvolvimento. Nesta história não se observou nenhuma mudança na forma de agir do gerente RAPHAEL, em verdade o gerente acaba por desistir de resolver o problema.

Diante das colocações de RAPHAEL, os membros do grupo procuram, inicialmente, ajudar o gerente a explorar situações que ele vinha percebendo na empresa e que gostaria de mudar para melhor. Uma das situações levantadas diz respeito ao engajamento das pessoas dos setores administrativos da empresa (financeiro, pessoal, compras e secretaria) ao Sistema da Qualidade. RAPHAEL relata que vinha notando que o Sistema da Qualidade havia provocado muitas mudanças na produção, porém estas mudanças não tinham afetado estes setores. Por indução do grupo, RAPHAEL decide agir para buscar uma maior participação destas pessoas no Sistema de Qualidade:

Uma das coisas que eu tenho pensado muito e, me preocupado muito, e eu estou tentando equacionar um processo de mudança, é que o pessoal do escritório está muito afastado do sistema de qualidade. O sistema de qualidade é muito produção. [...]. Então, eu estou pensando em como fazer esta participação. Então, alguma coisa vai acontecer neste sentido, de trazer estas pessoas para que sejam engajadas (RAPHAEL, R17).

A situação apresentada por RAPHAEL, parecia ser uma nova oportunidade para o aprimoramento de sua capacidade de liderança através da mobilização e do envolvimento das pessoas no processo de mudança. Um processo desenvolvimento de competências iniciado pelo gerente em sua primeira história de aprendizagem. Embora RAPHAEL reconhecesse que precisava desenvolver suas competências neste sentido, ele não consegue ver na situação uma real oportunidade para este desenvolvimento. Desde o início das discussões do problema, a fala de RAPHAEL não demonstra um real entusiasmo em agir sobre o problema. Na reunião R17, um dos membros do grupo o provoca para que RAPHAEL reflita se realmente deseja trabalhar neste problema.

DONATELLO: Tu estás tendo esta idéia agora porque não tinha outra coisa para pensar, ou tu estás realmente engajado? (risos)

RAPHAEL: Não, porque (pausa) porque foi comentado aqui: quais são os novos desafios.

[...]

DONATELLO: Acho que ele tem que se questionar a respeito disto. [...]. Eu acho muito difícil atingir esta equipe se ele não for atingido por esta questão toda. Acho que tem algumas perguntas internas para serem feitas, para empresa, para ele.

Tabela 8.14 História do gerente RAPHAEL: uma história que não mudou

R17 O grupo procura fazer RAPHAEL lembrar como havia agido na situação anterior quando ele buscava a participação dos engenheiros de produção: procurando ouvir suas opiniões e sugestões.

RAPHAEL então se propõe a fazer um questionário semelhante que havia utilizado anteriormente para que as pessoas pudessem expressar suas opiniões e sugestões.

FACILITADORA: Lembra o que você fez com os engenheiros. A primeira coisa que foi feita na mudança, na busca de maior participação?

RAPHAEL: Lembro, foi um questionário.

FACILITADORA: Você perguntou prás pessoas o que elas achavam. E prá este pessoal aí você já perguntou o que eles acham disso tudo?

RAPHAEL: Não, só assim, foi comentado assim: a gente tem visto que vocês não têm participado tanto. A gente quer mudar isto. Vamos fazer uma reunião, mas nunca saiu.

[...]

FACILITADORA: O que você pode fazer então?

RAPHAEL: Vou fazer um questionário perguntando, sei lá, no estilo que eu fiz da outra vez, no que elas gostariam de ser treinadas, o que elas acham do sistema da qualidade, sugestões.

O grupo sugere que RAPHAEL inicie sua ação exercitando aquilo que havia aprendido com o problema anterior: interagir com as pessoas, procurando ouvi-las, ou seja, mobilizando seu domínio da **Interação Social Transformadora**.



RAPHAEL se propõe a isto utilizando o mesmo tipo de questionário (elemento do **Conhecimento Técnico Instrumental**) que ele havia adotado com os engenheiros de produção.



R18 Na reunião seguinte, RAPHAEL relata ter tido dificuldade em elaborar o questionário, tendo feito isto somente no dia anterior. Ele havia entregado o questionário para uma pessoa do Setor Administrativo aplicar por ele naquele dia.

Bom eu fiquei de fazer um questionário prá propor alternativas de participação do pessoal do escritório da empresa. Só que prá mim foi assim, eu tive dificuldade em fazer o questionário. Eu acabei fazendo no apagar das luzes, eu fiz ontem o questionário [...]. E eu fiz o questionário e entreguei o questionário prá eles hoje. Fiz ontem e entreguei o questionário hoje, discuti alguma coisa e eles vão coletar prá mim estas informações das pessoas com quem eles trabalham. E depois a gente vai fazer uma reunião onde a gente vai discutir o que for proposto.

Ele atribui sua dificuldade em elaborar o questionário à falta de conhecimento das funções administrativas da empresa.

Não, é que nas questões da obra é imprescindível a minha participação no sentido de pensar intelectualmente a coisa. Porque eu tenho conhecimentos pelo mestrado, pelas leituras de planejamento, de aplicação [...]. Agora no escritório eu não domino tanto como eu domino a parte de planejamento a ponto de tem que ser eu que pense intelectualmente o treinamento do escritório.

Entretanto, RAPHAEL tem dificuldade em contextualizar este elemento do conhecimento (**Contextualização Sistêmica**)

Na visão de RAPHAEL, sua dificuldade na elaboração do questionário estava falta de **Conhecimento Técnico Instrumental** específico sobre as atividades administrativas da empresa.

Observa-se neste relato a influência do domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental** na **Contextualização Sistêmica**.



RAPHAEL considerava que sua ação eficaz no problema anterior estava fortemente relacionada com o domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental** a respeito da produção.

RAPHAEL começa a demonstrar estar dúvida se deve ou não levar adiante este problema.

Não digo assim, eu não sei o que penso, eu não sei o que decido. Tenho pensado sobre isto. Eu não sei o que é melhor para o grupo, o que é melhor para a empresa neste momento. Que eu participe mais destes trabalhos ou que eu me afaste dos trabalhos para que as pessoas ganhem esta competência em formar. [...] Agora eu estou questionando se eu, eu não sei se eu devo fazer esta coordenação, entende.

O questionamento do grupo o induz a não desistir, sugerindo que ao invés do uso do questionário ele simplesmente pergunte as pessoas como elas podem contribuir para a melhoria.

RAPHAEL então se propõe a ir adiante em sua proposta e fazer uma reunião com aquelas pessoas, na qual ele irá perguntar como elas podem contribuir para os objetivos estratégicos da empresa, bem como sobre qual será sua participação neste processo.

DONATELLO: Tu não tá reduzindo o impacto do que tu poderias fazer por estes setores da empresa porque tu não conhece o que eles fazem?

RAPHAEL: Não sei, não sei (pausa) não sei.

[...]

FACILITADORA: Como que as atividades destas pessoas, ou estas pessoas elas podem contribuir naquilo que é mais importante prá empresa, que está na missão da empresa?

RAPHAEL: Eu tenho que pensar. Eu não pensei sobre isto.

[...]

FACILITADORA: Quem sabe, eles mesmos podem responder.

RAPHAEL: Podem, eu acho que... [...] Eu acho que vou propor [...] nesta reunião que eu vou ter com o pessoal do escritório, aonde eu vou, primeiro, quem vai, ver como é que vai ser minha participação (escreve) participação do [RAPHAEL] no treinamento. Dois, eu acho que eu vou apresentar a missão da empresa [...] e vou perguntar prá eles como eles vão contribuir, de que forma eles podem contribuir.

O grupo sugere que o conhecimento para solução do problema pode estar nas próprias pessoas que trabalham nestes setores e que ele procurasse ouvi-las, mobilizá-las para atingir o objetivo de mudança.

Na sugestão do grupo vê-se o caso de como a mobilização das Capacidades Sociais, principalmente, do domínio da **Interação Social Transformadora** podem influenciar na ação eficaz sobre o problema.



O grupo sugere que através da mobilização do domínio da Interação Social Transformadora, o gerente mobilize o domínio do Conhecimento Técnico Instrumental de outras pessoas, suprimindo sua deficiência neste domínio do conhecimento.

R19 RAPHAEL relata que não conseguiu realizar a reunião programada. Ele justifica que as pessoas não demonstraram interesse, pois não haviam respondido o questionário que ele preparara.

RAPHAEL[...] Eu não fiz nenhuma das duas ações. Porque o questionário atrasou, pessoal não me entregou o questionário [...] Daí como não teve retorno do questionário, não teve reunião, não teve nada.

O grupo questiona se esta atitude das pessoas é realmente falta de interesse ou refletia sua própria postura: a forma como ele referia ao assunto não demonstrava o mesmo entusiasmo que ele tinha com a questão do engajamento dos engenheiros.

Ao mesmo tempo que RAPHAEL afirma que se sente responsável por agir nesta questão, dado ser ele o coordenador do Sistema de Qualidade, ele não parece motivado em agir sobre o problema.

LEONARDO: Este desleixo que teve neste questionário se tivesse acontecido na produção tu ias ser tão tolerante como tu estás sendo?

RAPHAEL (silêncio)

LEONARDO: Ou seja, tu mesmo chegaste a passar alguma importância neste questionário?

FACILITADORA: Você quer mesmo fazer isto?

RAPHAEL: Eu preciso, eu não quero.

LEONARDO: Precisa? Prá quê? Ter mais um certificado interno?

RAPHAEL: É que é minha função. Não me dá prazer isto

O grupo o leva a refletir sobre sua própria postura diante daquelas pessoas, e como isto estava influenciando em sua motivação para agir (**Senso do Eu e do Outro**).



RAPHAEL questiona se é a pessoa mais capaz para realizar esta tarefa, pois lhe falta conhecimento sobre estas atividades administrativas.

O que eu quero dizer é o seguinte, eu não me sinto com capacidade de fazer este trabalho. Eu posso coordenar um programa de capacitação, posso tentar extrair junto das pessoas e tal, só que isto vai ficar a cargo das pessoas prá fazer isto. Eu não tenho perfil prá motivar as pessoas do escritório, prá dar treinamento prá pessoas aqui do escritório. Eu não tenho este perfil. Eu preciso de alguém prá fazer isto prá mim. Eu posso coordenar, posso participar, mas não sou a pessoa...

[...]

RAPHAEL: Porque eu não me sinto competente, tu entendeste?

OBSERVADORA: E o que é ser competente prá ti?

RAPHAEL: (silêncio)

OBSERVADORA: O que é ser competente prá ti?

RAPHAEL: Eu acredito nos processos de mudança primeiro conhecendo a realidade de como é a coisa. Por que os programas de qualidade deram certo aqui na empresa? Por que os programas de qualidade vão adiante aqui na empresa? Porque muito mais do que teoria e tal [...] eu vivi obra, eu fiz obra muitos anos. Eu fiz obras de um jeito arcaico, vamos dizer tradicional e eu fiz de uma maneira diferente. Então isto me dá um conhecimento, uma competência em implantar um processo de mudança na obra. Eu não sinto esta, eu não tenho esta capacidade aqui no escritório, eu nunca fiz.

O grupo sugere que ele busque mobilizar as pessoas dos setores administrativos para construir juntos este conhecimento. Porém, RAPHAEL demonstra não ter confiança na capacidade das pessoas para construir a mudança necessária.

OBSERVADORA: Quem conhece a realidade do escritório?

RAPHAEL: É muito fragmentado. É fragmentadíssimo assim

OBSERVADORA: Quando tu fala conhecer a realidade, significa conhecer a tarefa, é isto?

RAPHAEL: É, no que tá pegando, quais são os problemas. quais são os pontos fracos, quais as coisas que precisam melhorar. O que tá mau.

FACILITADORA: E quem sabe isto é uma pessoa de fora?

RAPHAEL: Não, ninguém sabe isto direito.

FACILITADORA: Nem as pessoas que trabalham com isto?

RAPHAEL: (longa pausa) Não sei se as pessoas que trabalham aqui... elas até, elas...

FACILITADORA: Tu acha que elas não têm capacidade de julgar se o que elas estão fazendo é bom ou pode

Em sua fala, RAPHAEL aponta novamente a questão da falta de domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental** como uma barreira a sua ação sobre o problema.

Embora RAPHAEL concorde a solução do problema depende da mobilização do conhecimento de outras pessoas (**Interação Social Transformadora.**), ele considerava que as pessoas envolvidas com o Setor Administrativo da empresa não possuíam o conhecimento e as capacidades necessárias para propor melhorias (**Senso do Outro**).

Sua percepção baseava-se em uma experiência anterior mal sucedida da empresa, na qual se tentou implantar um programa de melhoria envolvendo principalmente os setores administrativos.

Nesse relato, observa-se a influência do **Senso do Outro** da mobilização do domínio da **Interação Social Transformadora.**



(Fonte: dados da pesquisa)

Ao ser insistentemente questionado sobre qual a real dificuldade realizar a sua proposta de ação, RAPHAEL acaba por admitir que não deseja agir sobre esta situação, ela não representa um real desafio. Ele decide que irá passar a tarefa a outra pessoa:

Não, não é um desafio prá mim. Não, não é. Queres ver, eu vejo por exemplo, que consolidar o planejamento da produção, implantar o planejamento da segurança, é, dar competências aos engenheiros, aprendizagem dos engenheiros de produção, isto são desafios prá mim, isto me motiva, me satisfaz (RAPHAEL, R19)

Observa-se nessa segunda história que a ação de RAPHAEL é limitada por sua crença de que ele precisaria ter o domínio do Conhecimento Técnico Instrumental relativo às questões administrativas da empresa para poder propor melhorias, capacitar e comprometer as pessoas com os objetivos desejados. Seu conceito de liderança ainda está fortemente associado à idéia de que o líder é aquele que detém o conhecimento sobre qual o caminho e qual a melhor maneira de trilhá-lo e esse conhecimento lhe confere autoridade para induzir as pessoas a uma ação.

Como discutido no Capítulo 2 desta tese, o conceito mais moderno de liderança supõe que o líder é aquele capaz de mobilizar as pessoas em torno de um objetivo compartilhado, ou seja, ele detém, a capacidade de criar um significado compartilhado que possa induzir as pessoas a encontrem por elas mesmas um caminho. Assim a competência do gerente depende da capacidade de mobilizar, na organização, pessoas que possuam os recursos necessários, que ele mesmo não detém, para uma ação eficaz (Interação Social Transformadora). Em contextos turbulentos, a competência do gerente se dá através da mobilização das competências de outras pessoas.

Entretanto, no caso do gerente RAPHAEL, além dessa sua concepção sobre o papel de líder na solução do problema, sua ação fica ainda limitada por sua percepção das pessoas (Senso do Outro). Ele não acredita que elas possuam os conhecimentos e habilidades necessárias para construir uma mudança.

Mesmo que em sua trajetória de aprendizagem na resolução do problema anterior – engajamento dos engenheiros de produção – ele tenha enfatizado a importância de ouvir o outro, de favorecer a participação, nesta nova situação, sua ação é limitada por idéias pré-concebidas a respeito das pessoas (**Senso do Outro**).

Se naquela situação, o domínio do Conhecimento Técnico Instrumental foi um importante recurso mobilizado pelo gerente para agir de forma eficaz, neste novo contexto, sua competência dependeria mais da mobilização de competências interpessoais. A falta de domínio deste conhecimento (Interação Social Transformadora), acaba por representar uma barreira a sua ação.

RAPHAEL prefere não se arriscar em ações neste contexto: suas concepções sobre o papel do líder e sua visão das pessoas criam para ele um risco que ele prefere não correr. Sua atitude é a de buscar a sua **Zona de Conforto**, que no seu caso representa a gestão dos processos ligados a produção, sobre os quais ele tinha controle e domínio do Conhecimento Técnico Instrumental, o que lhe dava segurança para agir através do controle sobre o contexto técnico e social.

No caso do gerente RAPHAEL, a continuidade de sua ação na resolução do problema talvez pudesse ter sido induzida se o conceito de liderança tivesse sido melhor trabalhado com ele, seja através do questionamento no próprio grupo, seja fora do grupo através de uma leitura ou de uma discussão sobre o assunto. Embora em um determinado momento, este conceito tenha sido introduzido, não foi suficientemente enfatizado para gerar reflexão e novos *insights* sobre a sua forma de agir.

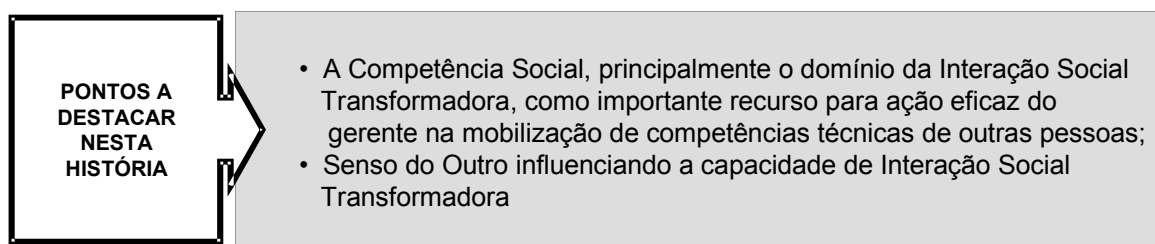


Figura 8.8 História de RAPHAEL: pontos a destacar (2)

8.3. História do gerente DONATELLO

O gerente DONATELLO trabalhava como engenheiro autônomo no gerenciamento de obras de construção civil, principalmente obras residenciais e comerciais de pequeno porte e reformas. Na época, estava gerenciando uma obra com características diferentes desse padrão. Era uma obra de médio porte para um cliente privado, com um nível de complexidade maior e prazos mais restritos. Ele foi contratado pelo escritório de arquitetura responsável pela coordenação do empreendimento e elaboração de projetos. Sua atuação como engenheiro autônomo ao longo de sua carreira era, normalmente, desenvolvida de forma integrada ao trabalho de escritórios de arquitetura, que o contratavam para gerenciar as suas obras. Ele tinha aprendido e gostava de trabalhar desta maneira, sempre discutindo e tomando decisões em conjunto, o que também lhe dava mais segurança.

Nesta obra, entretanto, por seu tamanho, complexidade e pela natureza do contrato estabelecido entre ele e o escritório de arquitetura, ele estava trabalhando de uma forma isolada, focado na gerência da obra e sem uma participação efetiva nas tomadas de

decisão relativas a projeto e coordenação do empreendimento, função que cabia ao escritório de arquitetura.

Esta obra tinha uma importância significativa para a carreira do gerente DONATELLO, pelo desafio que representava ao seu desenvolvimento profissional e pela possibilidade de abrir novas oportunidades de trabalho.

DONATELLO teve muita dificuldade em expor seu problema para o grupo, como ele mesmo relata ao ser questionado sobre qual a sua maior dificuldade no processo de Aprendizagem-Ação:

A maior dificuldade foi abrir as comportas, deixar sair a confiança (DONATELLO, Entrevista Final).

Essa dificuldade pode estar relacionada à forma como ele se via no grupo e à imagem que o grupo teve dele a princípio. DONATELLO era considerado diferente dos demais gerentes, primeiro por sua atividade profissional como autônomo, segundo, por ser mais velho que os demais e, terceiro, por suas intervenções iniciais no grupo: às vezes ele imprimia à discussão um caráter filosófico e terapêutico.

Ao longo do trabalho, o gerente DONATELLO foi adquirindo o respeito e a confiança dos outros membros do grupo, ao mesmo tempo em que suas intervenções no grupo foram se modificando. Por ser um bom observador e ouvinte, DONATELLO fazia boas leituras dos problemas dos colegas e com isto era capaz de colocar boas perguntas, contribuindo para a aprendizagem dos demais. Esta mudança de sua imagem no grupo contribuiu para que pudesse, ao longo do tempo, discutir abertamente seu problema. Entretanto, sua dificuldade em se expor constituiu a principal barreira ao seu processo de aprendizagem e dificultou também o questionamento do grupo, que nem sempre compreendia o que ele estava querendo dizer.

Sua principal preocupação era capacitar-se para firmar-se no seu mercado de atuação, após um período de seis anos afastado desta atividade e trabalhando para o setor público. Este problema aparece de uma forma velada nas diferentes questões abordadas pelo gerente DONATELLO no grupo.

Primeiro DONATELLO expôs o seu sentimento de “solidão na tomada de decisão”; o que talvez estivesse relacionado com a forma como vinha trabalhando nesta obra e também a sua insegurança na tomada de decisão. Na reunião seguinte, DONATELLO, trouxe uma questão mais concreta: a necessidade de documentação e organização das rotinas gerenciais da obra. Esta mesma questão foi novamente apresentada por ele algumas reuniões depois de uma forma mais abrangente: a necessidade de conhecer e aplicar novas ferramentas para melhorar o seu gerenciamento. DONATELLO considerava que a obra que estava gerenciando vinha exigindo mais de seu

desempenho como profissional e, para isto, necessitava de novos conhecimentos sobre ferramentas e métodos gerenciais:

Me faltam ferramentas. Eu reconheço que as ferramentas que eu tenho, o que eu sei é pouco pro que eu acho que posso fazer. Se eu conhecer ferramentas, se eu conhecer sistema eu acho que eu consigo melhorar (DONATELLO, R7).

Em outra reunião, DONATELLO aborda uma outra questão relacionada a sua principal preocupação: o desafio que é para o profissional autônomo a busca de novos trabalhos. Infelizmente, o grupo não foi capaz de ajudá-lo a explorar essas questões de forma a induzi-lo a uma ação efetiva, mesmo porque o problema principal não estava claramente exposto. Entretanto, através da troca de experiências, do questionamento e da convivência com os outros gerentes do grupo, DONATELLO vai passando por um processo de aprendizagem e de tomada de consciência de uma forma vicária, como ele mesmo relata durante uma das avaliações:

Eu aprendi muita coisa, mas confesso que muito vicário. [...] no grupo o que eu mais aprendi... mais aprendi do grupo, conhecendo as pessoas, do que desenvolvendo meu problema e trabalhando nele (DONATELLO, R13).

O aprendiz vicário, segundo McKendree *et al.* (1998), assume nos grupos uma postura de observador e beneficia-se do diálogo de outras pessoas para aprender novos conteúdos. Ao evitar assumir a responsabilidade de uma participação efetiva, o aprendiz vicário evita a pressão de se expor e de ter que se envolver emocionalmente com a sua aprendizagem. Hirota (2001) afirma que, no âmbito da Aprendizagem-Ação, o perfil do aprendiz vicário caracteriza participantes que aprendem novos conteúdos, mas tendem a não mudar a forma de agir. Dois exemplos desse comportamento podem ser encontrados na fala do gerente DONATELLO:

Eu estou acompanhando vocês, eu estou assistindo vocês, vocês estão se comunicando [...] esta interação não é só em cima do que vocês estão me perguntando. [...] eu estou observando de que forma vocês estão trabalhando neste processo todo de norma, de mestrado, adquirindo isto aí, como vocês estão implantando estes métodos todos (DONATELLO, R9)

Eu posso sentar e começar a fazer uma coisa que eu tenho ouvido aqui e não sei exatamente como fazer, mas eu estou experimentando [...] Isto que o (fulano) fala sempre em médio prazo, pensar em atividades que vão acontecer daqui a uns dois meses e buscar coisas [...]. Eu não tenho metodologia para isto, mas só o fato de estar fazendo isto está me dando uma satisfação muito grande (DONATELLO, R10)

Pode-se dizer que as pessoas com este perfil não se sentem confiantes para se arriscar em novas ações que poderiam lhes proporcionar uma maior aprendizagem, mas, por

outro lado, representam também um risco ao seu *statu quo*⁶⁶. Esse risco percebido ou imaginado pelo indivíduo está associado à incerteza quanto aos efeitos de suas ações. Este comportamento poderá ser observado mais adiante na história de aprendizagem de DONATELLO.

Na avaliação feita ao final da FASE UM do grupo, a facilitadora chama a atenção de DONATELLO para esta sua característica e destaca a importância da ação no processo de aprendizagem, sugerindo que ele busque uma situação problemática de sua atividade profissional e sobre a qual pudesse agir. DONATELLO decide pedir a ajuda aos colegas para identificar esta situação. Após duas reuniões nas quais o grupo busca questioná-lo neste sentido, DONATELLO decide discutir a questão da coordenação entre demandas da obra e atividades de projeto.

8.3.1. Uma história de mudança: da insegurança à autoconfiança

Como colocado anteriormente, DONATELLO trazia uma forte preocupação com a questão de adquirir e aplicar novos conhecimentos e ferramentas no gerenciamento da obra. Esta é uma preocupação que aparece fortemente em sua fala ao longo deste trabalho. Até aquele momento, as relações entre sua atividade na gerência da obra e o desenvolvimento do projeto foram marcadas pela informalidade, favorecida por uma grande integração com o trabalho dos projetistas e pela natureza das obras desenvolvidas. Entretanto, a obra que ele estava gerenciando naquele momento apresentava maior complexidade social e técnica.

Neste empreendimento, questões de financiamento, legais e de prazos levaram à necessidade de uma simultaneidade entre desenvolvimento do projeto e a execução da obra. Como colocado por Codinhoto (2003) essa situação aumenta em muito a necessidade de integração, cooperação e troca de informações eficiente entre obra e projeto. Nesta situação, o projeto, seus detalhamentos e especificação representam uma forte restrição ao andamento da obra.

Já há algum tempo, desde o início do trabalho do grupo, DONATELLO vinha tentando antecipar o máximo possível às demandas de projeto a partir do cronograma da obra. Essa era uma idéia que ele tinha captado de forma vicária nas discussões do grupo e estava tentando aplicar a sua maneira. À medida que antecipava estas demandas, DONATELLO ia solicitando ao escritório de arquitetura os detalhamentos e definições de projeto necessárias à execução das etapas da obras, às vezes por telefone, às vezes por escrito.

⁶⁶ *statu quo* é uma redução da expressão latina [*in*] *statu quo* [*ante*] que significa literalmente “no mesmo estado em que se encontrava antes”. Pouco a pouco esta expressão passou também a significar o estado atual, a situação vigente. Moreno, C. in: http://educaterre.terra.com.br/sualingua/04/04_statuquo.htm

Entretanto, essa não era a forma de trabalho acordada, entre as partes (cliente, escritório de arquitetura e gerência da obra) na contratação do serviço. Provavelmente, o acordo, formal ou informal, foi estabelecido com base em uma forma de trabalho convencional, na qual o projeto é entregue em etapas (grandes lotes) para execução, de forma seqüencial e não simultânea. Durante a execução, apenas os necessários detalhes e modificações são solicitados pela obra aos projetistas.

Não era o caso deste empreendimento, no qual muitas definições de projeto estavam sendo realizadas durante a execução e com restrições de prazo. A necessidade uma maior integração e comunicação se tornavam imprescindível. A história de DONATELLO conta de sua ação no sentido de buscar uma solução para este problema.

Segundo DONATELLO as definições, especificações e detalhamentos do projeto não estavam sendo entregues de forma coordenada com as demandas do cronograma da obra, gerando atrasos constantes.

DONATELLO dizia que quando estes atrasos aconteciam e começavam a prejudicar os prazos da obra ele fazia algum tipo de cobrança por escrito aos responsáveis pelo projeto, o que sempre gerava atrito. DONATELLO considerava haver uma comunicação deficiente entre a obra e o escritório de projetos.

Tenho problemas de relacionamento na condição de obra com projeto [...] trazer o projeto arquitetônico em tempo para a obra [...] O escritório de projeto e a obra não conversam muito [...] não têm um entendimento de que o *feedback* da obra para projeto tem que ser mais intenso do que está sendo (DONATELLO R11).

A maior parte da comunicação entre obra e projeto era feita verbalmente. Quando os atrasos na entrega de demandas de projeto representavam um risco ao cumprimento dos prazos DONATELLO, utilizava-se de uma documentação escrita para fazer uma cobrança. Esta sua ação, entretanto, estava gerando atritos na relação com o escritório de arquitetura.

Tabela 8.15 História do gerente DONATELLO

R11

O grupo, inicialmente, sugere que ele mude a forma como vinha fazendo esta comunicação com o escritório: ao invés de documentar apenas quando os atrasos ocorriam, documentar todas as demandas obra-projeto. E também, fazer reuniões periódicas para discutir as demandas futuras obra-projeto.

RAPHAEL: Tu já tentaste uma outra forma [...] tipo assim, sentar junto e vamos ver junto as coisas da obra, as pendências, mostrar porque tu estavas pedindo aquelas situações, ao invés de simplesmente documentar e mandar. Tu tentates demonstrar teus problemas ou sensibilizar quanto a tua necessidade?

[...]

OUTRO GERENTE: De repente, tu tens que canalizar uma reunião, discutir uma pauta, na obra mesmo, mas discutir.

Ao fim desta reunião, DONATELLO decide que irá criar um documento formal com as demandas da obra em relação a projeto e convidar os projetistas para reuniões na obra, com pauta, para discussão das demandas.

Acho que estabelecer um critério de documentação, não documentar muito também [...] fazer alguns relatórios mais formais, não extenuantes, fazer relatórios semanais onde eu faço uma pauta de solicitações de atrasos [...] e acho que o que [fulano] sugeriu também é uma coisa interessante, de solicitar visita na obra com pauta.

R12 DONATELLO relata que a primeira reunião que ele tentou marcar não aconteceu e ele não havia conseguido marcar outra naquele período.

DONATELLO: Não consegui fazer a reunião com pauta porque não conseguimos horário.

FACILITADORA: E não agendaram outra?

DONATELLO: Não, não agendamos outra.

DONATELLO sentia que formalizar, de uma hora para outra, uma relação que até aquele momento tinha sido informal poderia gerar atritos. Portanto, ele agia com muita cautela, e não se sentia à vontade para impor a realização da reunião todas as semanas.

DONATELLO: As coisas têm que mudar devagar. Porque não cabe a mim uma atitude de imposição [...] tem que ir modificando gradativamente para que haja um convencimento neste sentido. [...] acho que não cabe a mim convocar uma reunião, eu acho que a reunião tem que ser acertada, tem que ser desejada

O grupo sugere que ele mude a forma como vinha usando a documentação, a fim de que as pessoas não a percebessem diretamente com uma cobrança. E também que ele use de outros mecanismos de comunicação: reunião

A ação sugerida pelo implica a **Contextualização Sistemática** de elementos do domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental** do gerente, relacionado com a questão da comunicação.



Com base na percepção que tem das reações dos parceiros (**Senso do Outro**), DONATELLO se mostra bastante cauteloso na contextualização de novos elementos de comunicação, a fim de evitar os conflitos nas relações pessoais.

Nesse relato observa-se a influência do **Senso do Outro** na mobilização dos demais domínios do conhecimento.



O grupo questiona se a atitude de DONATELLO era uma atitude profissional, e se ele não estava sendo muito condescendente dado que a obra estava sofrendo atrasos em função destas situações, insistindo para que DONATELLO fizesse a reunião programada.

DONATELLO reconhece que estava sim, sendo condescendente, e sua atitude acabava comprometendo os resultados da obra. Mas sua principal preocupação naquele momento era aprender sobre como melhorar a coordenação obra-projeto, sem que isto gerasse atritos.

FACILITADORA: Tu tá sendo muito condescendente?

DONATELLO: é da cultura [...] eu tenho que mudar minha cultura em relação a isto. Eu sei disto. [...] Minha preocupação agora não é com os problemas que eu estou resolvendo, mas com o método [...] eu estou me preocupando mais com o planejamento de médio prazo e eu quero inclui-los nesta cultura de planejamento de médio prazo.

O grupo confronta essa postura de DONATELLO, comparando-a com aquela que seria esperada do gerente diante de sua responsabilidade com o resultado da obra.

Nesse caso, o questionamento trabalha o **Senso do Eu**, induzindo o gerente a autoreflexão.



O grupo insiste para que o gerente cumpra a ação, dado a sua percepção quanto ao perfil vicário de DONATELLO, a fim de que ele não fique apenas na reflexão e na problematização.

R14 DONATELLO conta que as reuniões estavam acontecendo com mais frequência, embora não periodicamente, e que a qualidade da comunicação e da tomada de decisão nestas reuniões vinha melhorando gradativamente.

Sairam algumas reuniões. Primeiro as reuniões no sábado se tornaram [...] mais conclusivas e, depois disto, saiu uma reunião no escritório. [...] melhorou a qualidade do contato entre obra e projeto.

[...]

FACILITADORA: O que melhorou?

DONATELLO: A gente passou a formalizar mais estes contatos, quer dizer, quando são suficientemente informais a gente passa relatórios por telefone, a gente se fala, etc. e tal, mas onde as coisas são um pouquinho mais abrangentes, eu passei a ter este contato mais formal, memorando passado por fax..

DONATELLO parecia cada vez entusiasmado com os resultados de sua ação. Ele relata que vinha buscando realizar outras ações neste sentido: desenvolveu um documento no qual procurava estabelecer as demandas prioritárias da obra. Ele também vinha procurando contatar outros profissionais do escritório de projetos que pudessem atender pequenas demandas da obra sem precisar envolver os responsáveis diretos.

[...] então agora eu estou começando a me entusiasmar mais a me aprofundar nesta qualificação desta correspondência com o escritório.

Ele deixava claro que não gostaria de gerar cobranças, a fim de evitar atritos. Mas estava começando a achar que poderia ser mais incisivo e formal em suas solicitações.

Eu acho que eu tenho que ser mais incisivo. Eu acho que eu tenho que documentar melhor isto. Eu acho que eu tenho que bancar minha idéia de uma maneira mais formal, consistente [...] Eu acho que tenho que melhorar minha documentação de comunicação.

R16 DONATELLO conta que havia feito melhorias nos instrumentos de comunicação entre obra e projetos que ele estava utilizando. Ele relata que sua ação estava gerando efeitos positivos, porém não ainda o que ele desejava.

Nesta reunião, DONATELLO diz estar também empenhado em organizar e planejar melhor a produção. Ele passa a considerar que a ação sobre o problema da integração obra-projeto necessitava de uma melhor organização da produção.

Eu estou tentando organizar o escritório de obras e com isto organizar melhor a própria obra

[...]

Eu comecei a estabelecer uma rotina diária, ou quase diária, reportando as ações da obra e documentando as necessidades da obra em relação ao escritório de projetos.

As ações de DONATELLO e os resultados positivos alcançados na melhor comunicação com o escritório de projetos aumentam cada vez mais a autoconfiança do gerente para se arriscar em novas ações sobre o problema.

Nesse caso, pode-se assumir que as ações do gerente estavam tendo significativo impacto sobre o seu **Senso do Eu**.



A ação do gerente vai trabalhando o domínio da **Contextualização Sistêmica**.



DONATELLO vai aprimorando os instrumentos de comunicação com o escritório de arquitetura.

Observa-se que através da **Contextualização Sistêmica** o gerente vai desenvolvendo o domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental**.



O grupo questiona DONATELLO sobre o que mais ele poderia fazer em relação ao problema. Um dos membros do grupo insinua que a forma como DONATELLO vinha atuando no problema era “inventando a roda”, pois este gerente considerava que já existia na literatura um conhecimento sobre como trabalhar esta questão da comunicação e coordenação projeto-obra.

RAPHAEL: Tu sabe que tá querendo inventar a roda, né. Por que já existe na bibliografia de relacionamento, de com puxar as pessoas prá ser seu parceiro e tal, já testado e comprovado. Nunca pensou em buscar isto em algum lugar que já foi testado e tentar adaptar prá tua realidade?

DONATELLO explica que, na sua visão, este tipo de informação e ferramentas presentes na literatura nem sempre se adequam à realidade. DONATELLO enfatiza que sua principal preocupação era aprender sobre como lidar com a coordenação obra-projeto e poder aplicar este conhecimento em outras obras sob que pudesse vir a gerenciar.

Ele afirma que não tinha qualquer restrição em conhecer novas ferramentas, mas não gostava de implementá-las sem estar confiante de que seriam adequadas ao seu contexto.

DONATELLO: Eu estou pretendendo aprender a lidar com este tipo de coisa, não com... eu tô pretendendo aprender a lidar com isto com todos os profissionais com quem eu lidar [...] antes de montar uma rotina eu quero experimentar muito, experimentar bastante.

[...]

DONATELLO: [...]: eu gosto muito de problematizar bem a questão e tentar resolver [...]. A solução, se ela vem pronta, ela pode estar resolvendo um série de coisas que não são o meu problema [...] Eu vou na bibliografia e encontro diversos tipo de comunicação [...] mas eu gosto de trabalhar assim, de ter o problema, eu vou problematizando bastante este problema e vou tentando resolvê-lo do meu jeito. [...] eu não me incomodo de ler o que já tá pronto, tá pesquisado, mas é que eu gosto muito de ir trilhando na prática.

Ao ser perguntado sobre o que mais ele poderia fazer para melhorar esta comunicação, DONATELLO responde que pretendia insistir nas reuniões com os projetistas.

RAPHAEL: E prá próxima reunião, tu achas que exista alguma coisa que tu possas fazer a mais, além do memorando?

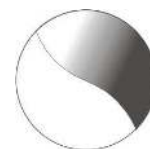
DONATELLO: Eu acho que sim, fazer mais reuniões no escritório deles. Ler os memorando com eles lá, já que a gente não tá tendo tempo de ver isto na obra, vamos ver isto lá. Eu gostaria dever na obra, porque eu posso mostrar: olha ali.

O grupo considera que DONATELLO se arrisca pouco em suas ações e o provoca a buscar novos conhecimentos para melhorar a integração e comunicação entre projeto-obra.

A sugestão do grupo está relacionada com o um maior desenvolvimento do domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental**.



DONATELLO afirma que não está tão preocupado em adquirir e implementar novos conhecimentos ou técnicas, mas em aprender a partir da **Contextualização Sistêmica** de elementos do seu domínio de conhecimento.



R17 DONATELLO continua relatando que vinha trabalhando na melhoria da comunicação escrita com o escritório de projetos.

Ele relata que a princípio esta forma de comunicação gerou um certo constrangimento. Ele procurou esclarecer os objetivos de usar este instrumento de comunicação e, aos poucos, foi sendo melhor aceito. Ele também relata que estava conseguindo organizar melhor as reuniões com base em uma pauta.

Eu tenho melhorado a comunicação escrita com o escritório [...] eu acho que formatei melhor o veículo de comunicação [...] tá mais diário

Nos primeiros momentos esta comunicação formal escrita gerou uma reação muito grande [...] aos poucos eles começaram a reagir menos a esta documentação [...] eles começaram a sentir que é uma cobrança positiva.

A reunião estava desorganizada. Então eu comecei a organizar uma pauta de reunião [...] a primeira reunião que a gente conseguiu realmente trabalhar em cima da pauta, e funcionar certinha, foi a última, depois de quantas reuniões passadas.

Ele considerava que o fato de ter as coisas escritas estava gerando um comprometimento maior destas pessoas com aquilo acontecendo na obra. E também estava permitindo a ele se organizar melhor, planejar melhor a obra.

Eu acho que está havendo uma preocupação maior com o que está acontecendo na obra [...] porque tudo que tá acontecendo, pelo menos suas necessidades, estão mais formalizadas, tão escritas, eu boto no papel.

Se tu tem dez coisas na cabeça, se tu tem dez providências a tomar a tendência é a gente resolver a última que entrou. Num tem muito planejamento nisto. [...] eu acho que no momento que eu comecei a estabelecer, botar isto no papel, eu acho que ajudou, ajudou neste exercício de tomada de decisão.

DONATELLO relata como vinha introduzindo os instrumentos de comunicação (reuniões e memorandos) a fim de não gerar conflitos na relação com os profissionais do escritório de arquitetura.

Novamente nesse relato observa-se que DONATELLO mobiliza suas



Capacidades Sociais para a **Contextualização** dos elementos do seu domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental**.

Através de suas ações, DONATELLO vai trabalhando sua autoconfiança (**Senso do Eu**).



R18 DONATELLO relata estar realmente empenhado em organizar melhor o escritório de obras e a gerência da obra de uma maneira geral. Ele havia feito um curso sobre planejamento e controle da produção e estava tentando implementar algumas das ferramentas aprendidas.

Ele vinha observando alguns resultados positivos das suas ações até o momento.

Eu tô me aproveitando do meu problema, prá mexer noutras coisas da obra, organizar o escritório, melhorar a organização interna aqui do escritório.

E foi muito oportuno este curso de planejamento [...] principalmente na questão de sistematizar análise de restrições, programar serviços a tempo.

Neste sábado eu fiz uma reunião muito boa coma arquiteta. [...] primeiro nos pegamos este memorando aqui, atualizamos os pedidos de informação e entrei com outros assuntos, decisões que tinha que ser tomadas dentro da obra. Fomos prá obra decidir e resolvendo as coisas. Foi bastante interessante.

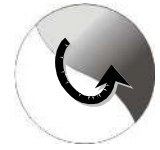
Eu estou preocupado em mudar minha postura e não a dos outros [...] eu pretendo mudar [...] eu pretendo ser menos passivo.

Tendo adquirido novos conhecimentos durante um treinamento, DONATELLO se propõe a experimentá-los em sua obra:

Contextualização Sistêmica de novos elementos do **Conhecimento Técnico Instrumental**.

Conforme o gerente se sente mais confiante na sua **Capacidade Técnica**, desenvolve

também a sua autoconfiança, o domínio do **Senso do Eu**.



(Fonte: dados da pesquisa)

Observa-se que a ação do gerente DONATELLO sempre esteve focada na introdução e experimentação de novos instrumentos (Contextualização Sistêmica) que pudessem favorecer a comunicação e a integração entre a gerência da obra e o escritório de arquitetura.

Através de sua ação, DONATELLO consegue melhorar a questão da comunicação, estabelecendo um melhor diálogo com os projetistas. Embora, sua ação não chegue a ter um impacto significativo nos problemas de atraso da obra, a principal aprendizagem de DONATELLO neste processo foi, sem dúvida, um aumento de sua autoconfiança como profissional (Senso do Eu). Ao final do trabalho com o grupo, essa aprendizagem se demonstra através de sua vontade em buscar novos trabalhos, nos quais ele pudesse exercer um papel de maior autonomia e liderança na gestão dos empreendimentos, como ele mesmo coloca em seu depoimento na avaliação final:

Um processo de transformação, sinalizando uma série de coisas importantes na conduta profissional, no tratamento com a minha profissão, visão minha em relação a minha profissão e a minha postura como profissional diante de outros profissionais. No que diz respeito a minha atual ambição profissional (DONATELLO, Entrevista final).

Para tornar mais claro o processo de aprendizagem do gerente DONATELLO e sua relação com as variáveis do modelo, ao longo do desenvolvimento do trabalho, utilizou-

se a técnica da Análise de Conteúdo, construindo-se o gráfico da Figura 8.9. Três classes de variáveis foram identificadas.

A primeira classe de variáveis, denominada **Foco de Ação**, procura mostrar as mudanças na natureza do relacionamento de DONATELLO com o escritório de projetos, ao longo de sua ação sobre o problema. Para mostrar a mudança ocorrida foram identificadas duas categorias de variáveis. Uma primeira categoria, denominada **Atrito**, expressa os conflitos e desentendimentos relatados pelo gerente na relação com o escritório de projetos e a segunda categoria, denominada **Diálogo**, demonstra a frequência com que o gerente relata a existência de um entendimento e de um maior diálogo na relação com os projetistas.

A segunda classe de variáveis, denominada **Contextualização Sistêmica**, categoriza as palavras e expressões da fala do gerente DONATELLO que denotam sua ação na introdução de instrumentos e procedimentos formais na comunicação com o escritório de projetos.

A terceira classe de variáveis, denominada **Senso do Eu** procura mostrar a mudança ocorrida na forma como o gerente DONATELLO se refere a si mesmo⁶⁷. Duas categorias de variáveis foram identificadas, a primeira denominada **Insegurança** mostra a frequência de palavras e expressões utilizadas pelo gerente ao longo das reuniões que demonstram sua insegurança profissional, na tomada de decisões e na ação sobre o problema. A segunda categoria, denominada **Autoconfiança**, procura apontar a forma mais confiante e segura com que o gerente passa a referir-se a sua pessoa e a sua atividade profissional, denotando um aumento em sua autoconfiança em busca de uma maior autonomia profissional.

⁶⁷ No caso do gerente DONATELLO, foi necessário estabelecer duas categorias de variáveis para mostrar uma mudança no Senso do Eu. Tal fato não ocorreu com os outros dois gerentes. A tomada de consciência, no caso dos outros dois gerentes não representou transformação neste domínio do conhecimento como ocorreu com o gerente DONATELLO, apenas um maior autoconsciência.

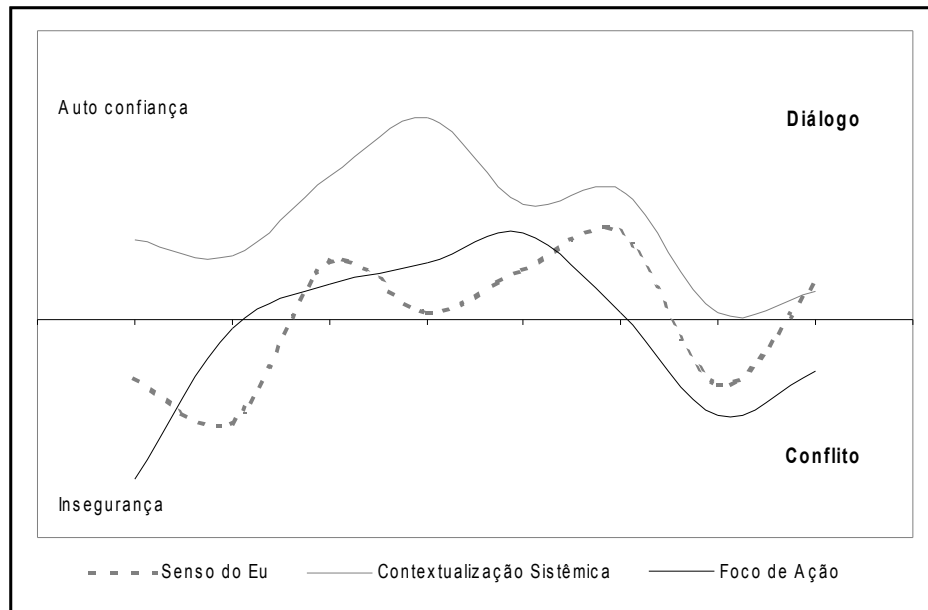


Figura 8.9. Gerente DONATELLO: Foco de Ação, Sendo do Eu e Contextualização Sistêmica

A expressões e palavras mais freqüentemente utilizadas pelo gerente DONATELLO e que foram utilizadas para a Análise de Conteúdo de cada uma das classes de variáveis encontram-se na Tabela 8.16.

Para dar a configuração da curva da variável Foco de Ação apresentada no gráfico da Figura 8.9, atribuiu-se sinais positivo e negativo às categorias Atrito e Diálogo, respectivamente, somando-as ao final. Dessa forma, quando a curva encontra-se acima do eixo horizontal de referência, significa uma maior freqüência de expressões na fala do gerente DONATELLO que denotam o diálogo na relação interpessoal. Por outro lado, se a curva encontra-se abaixo do eixo de referência prevalece o atrito na relação interpessoal.

Tabela 8.16 Termos mais freqüentes na fala do gerente DONATELLO

Classe de variáveis	Categoria de variável	Termos mais freqüentes
CONTEXTUALIZAÇÃO SISTÊMICA	Formalização de procedimentos	<i>Formalizar, formalização, formal Documentar, documentação, documento Sistemática, sistematizar Organizar, organização Informação Procedimento, método Planejamento Reunião Escrito</i>

FOCO DE AÇÃO	Atrito	<i>Relacionamento (problema de)</i> <i>Atrito, conflito</i> <i>Entendimento (falta de)</i> <i>Defender</i> <i>Cobrança</i> <i>Desconfortável</i>
	Diálogo	<i>Comunicação</i> <i>Lidar (aprender a lidar)</i> <i>Saudável, amigável, amena</i> <i>Entender, entendimento</i> <i>Relação, relacionamento (melhorou)</i> <i>Reagir menos, não reagir, reação positiva</i>
SENSO DO EU	Insegurança	<i>Aceitei, aceitação</i> <i>Hábito, cultura</i> <i>Condescendência, condescendente</i> <i>Solidão, sozinho</i> <i>Inseguro, insegurança</i>
	Autoconfiança	<i>Eu tenho, eu quero, eu vou, eu posso</i> <i>Postura</i> <i>Independente</i> <i>Profissional, profissionalmente</i> <i>Capacidade</i>

(Fonte: dados da pesquisa)

O mesmo artifício foi utilizado para a classe de variáveis **Senso do Eu**, a fim de mostrar a mudança na forma como o gerente vê a si mesmo. Quando a curva encontra-se abaixo do eixo de referência prevalece na fala do gerente a falta de confiança em si mesmo. Quando a curva encontra-se acima do eixo, a fala do gerente DONATELLO demonstra uma maior autoconfiança e autonomia na condução de sua atividade profissional.

Observa-se na curva da variável Contextualização Sistêmica (Figura 8.5) que a partir da reunião R12, DONATELLO inicia um processo gradativo de introdução e aperfeiçoamento de documentos e procedimentos formais na comunicação com o escritório de projetos. À medida que vai introduzindo estes elementos do Conhecimento Técnico Instrumental ao contexto, DONATELLO relata mudanças no relacionamento com os projetistas. Se a princípio, DONATELLO enfatizava os atritos que caracterizavam esta relação, a partir de sua ação ela passa a relatar algumas mudanças em direção a um maior diálogo, como se observa na curva da variável Foco de Ação. Na reunião R18, a fala de DONATELLO já não enfatizava tanto a questão do relacionamento interpessoal, ele passa a considerar que o problema também dependia de sua organização em relação a gerência da obra, conforme ele mesmo relata:

[...] primeiro eu estou muito preocupado, eu deixei de preocupar com a relação deles comigo.[...] Eu estou me valendo, estou me aproveitando do meu problema para mexer em outras coisas da obra, coisas paralelas: organizar o escritório, melhorar a

organização interna aqui do escritório. [...] O que eu estou querendo dizer para vocês é que eu estou preocupado em mudar minha postura e não a dos outros (DONATELLO, R18).

Porém, um evento ocorrido entre as reuniões R18 e R19 tem um impacto significativo na ação de DONATELLO. Ele estava decepcionado com a postura assumida pelos parceiros durante uma reunião na qual se tentava resolver um problema com um fornecedor. A postura dos parceiros acabou apontando o gerente como culpado por problemas que não foram, exclusivamente, provocados por ele. Este evento desestimula totalmente o gerente a continuar buscando soluções para o problema:

Parei com os memorando, parei tudo, zerei (DONATELLO, R19).

Para se compreender o impacto que este evento teve em sua ação deve-se compreender que a questão afetiva na interação com o outro era um ponto essencial para DONATELLO. O atrito sempre representou um risco emocional que ele gostaria de evitar, o que se evidencia para forma como DONATELLO vinha conduzindo sua ação: com bastante cautela para evitar atritos na relação interpessoal.

Em vários momentos de sua intervenção no grupo, DONATELLO destaca a relação de amizade existente entre ele e seus parceiros. Da mesma forma, este era um aspecto importante no seu relacionamento com os outros membros do grupo e que tem forte influência na sua participação no grupo. DONATELLO sempre teve grande dificuldade de se expor e somente quando percebeu a existência de laços de amizade, de afeto, de aceitação dos outros membros do grupo decidiu expor um pouco mais de seu problema:

É muito importante como a gente imagina ser visto no grupo. [...] é muito importante como eu me sinto visto no grupo. Eu acho que tem uma modificação muito grande nisto, e isto tem uma relação de valor muito grande para mim.[...] teve um momento muito marcante, foi uma manifestação acha que até do (fulano), quando ele chamou a atenção. Ele achou que o grupo estava se tornando um grupo mais coeso, mais amigo, que podia até sair junto, ir num bar etc. e tal. Eu me lembro muito bem desta fala dele. Ela alimentou um pouco a minha segurança em abrir um pouquinho mais as comportas (DONATELLO, Entrevista Final).

Pode-se observar na Figura 8.9, nas reuniões R19 e R20, o forte impacto que esse evento teve sobre a ação do gerente DONATELLO. Na reunião R20, ele relata haver desistido de agir sobre o problema, entretanto, sua fala demonstra que esta experiência teve um impacto positivo na sua autoconfiança, como pode ser observado na curva do variável **Senso do Eu**.

Nesta reunião DONATELLO relata que diante dos acontecimentos considerava que não tinha “força para mudar aquela situação e pretendia, a partir dali, ir simplesmente “tocando” esta obra. Em sua reflexão, DONATELLO toma consciência que a resolução

do problema necessitava também de uma mudança na postura dos parceiros, no sentido de uma maior cooperação. Ele não se sentia capaz de influenciá-los a ponto de tornar isto um objetivo compartilhado. Além disto, questões contratuais, o levam a perceber que o problema estava além de seu poder de ação.

Por outro lado, este acontecimento gerou uma reflexão profunda em DONATELLO sobre a forma como ele vinha trabalhando, enfim, sobre sua carreira como gerente. Ele estava bastante confiante para usar o que tinha aprendido ao longo de sua aprendizagem em uma outra obra, de menor porte, e na qual ele iria atuar como o coordenador do projeto.

O meu comportamento é o seguinte, eu estou tomando uma outra obra, tirando o máximo de aprendizado possível desta e nesta obra eu pretendo trabalhar de uma outra maneira (DONATELLO, R20).

DONATELLO estava decidido a implementar aquilo que havia aprendido sobre o uso de instrumentos de comunicação, sobre o planejamento da produção, em um novo empreendimento que estava gerenciando. Da mesma forma, ele estava consciente de que o problema de integração projeto-obra deste empreendimento tinha suas raízes na configuração contratual inadequada que foi estabelecida entre os parceiros e que ele não tinha poder para modificar.

Em função de sua tomada de consciência, DONATELLO relata ao grupo estar se sentindo mais confiante e capaz para buscar e coordenar os seus próprios empreendimentos, estabelecendo relações contratuais mais vantajosas e de maior autonomia para sua ação e o seu crescimento profissional:

Eu senti e percebo que tecnicamente e gerencialmente eu cresci muito. [...] eu tô querendo realmente mudar a minha postura como gerente [...] eu pretendo a partir de agora ter uma atitude profissional mais independente [...] buscar os meus trabalhos, contratar os meus trabalhos [...] eu quero ser mais um coordenador ou quando não for o coordenador, eu quero estabelecer regras mais convenientes pra mim (DONATELLO, R20).

O aumento na autoconfiança de DONATELLO também foi influenciado por sua participação no grupo. O respeito dos membros do grupo, conquistado ao longo das reuniões e a aprendizagem de novos conteúdos e formas de agir através da observação da ação e das reflexões dos colegas de grupo, característica de uma aprendizagem vicária, também foram importantes elementos para a maior autoconfiança do gerente.

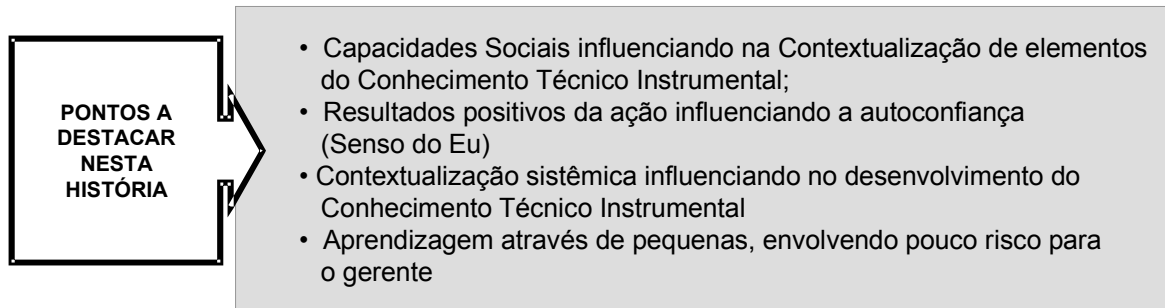


Figura 8.10 História do gerente DONATELLO: pontos a destacar

8.4. Comparação entre as histórias

Nas três histórias observa-se que os problemas trazidos pelos gerentes estão relacionados com a necessidade de sua ação em contextos de maior complexidade técnica e social. Esses novos contextos representam desafios e oportunidades de desenvolvimento da competência, pois requerem que os gerentes busquem novas formas de agir.

Nos casos dos gerentes LEONARDO e RAPHAEL, suas atuações eficazes nos contextos anteriores haviam lhes proporcionado o reconhecimento de sua competência pelas empresas onde trabalhavam. Esse reconhecimento os leva a serem promovidos, assumindo novas atribuições e responsabilidades que implicam lidar com um contexto de maior complexidade. No caso do gerente DONATELLO, a necessidade de lidar com um contexto de maior complexidade advém de sua própria decisão em assumir a gerência de um empreendimento de maior complexidade, na busca por seu crescimento profissional.

Entretanto, lidar com um maior nível de complexidade requer formas diferentes de agir, e implica a necessidade de novos recursos ou na sua mobilização de maneira diversa. Algumas vezes, os gerentes se vêem incapazes de lidar com a complexidade de suas novas atribuições e responsabilidades, seja porque lhes faltam os recursos necessários para lidar com o contexto ou, seja porque não conseguem contextualizá-los ou mobilizá-los de maneira adequada.

Nos três casos, observa-se que a maior dificuldade na ação dos gerentes sobre o problema não se encontrava na falta ou na contextualização de conhecimentos técnico instrumentais adequados à situação, mas na sua dificuldade em lidar com o sistema social, ou seja, com as pessoas envolvidas.

Nos contextos anteriores, os gerentes LEONARDO e RAPHAEL conseguiam agir de maneira eficaz através de um controle sobre as pessoas sob seu comando. Já o gerente DONATELLO, trabalhava de uma maneira integrada com os projetistas em

empreendimentos menores. Entretanto, os novos contextos passam a exigir formas diferentes de lidar com as pessoas.

No caso do gerente LEONARDO, suas diferentes funções na empresa exigiam que ele delegasse maior poder de decisão e autonomia aos seus funcionários, implicando em uma mudança na sua forma centralizadora de agir. O gerente RAPHAEL, como coordenador dos programas de melhoria da empresa, vinha observando que não poderia simplesmente “passar por cima das pessoas”, precisava atuar de forma a comprometer e capacitá-las para atingir os objetivos desejados. O gerente DONATELLO, nesse empreendimento, também necessitava de uma maior capacidade de negociar e buscar a cooperação de seus parceiros para atingir um melhor desempenho na produção.

O desenvolvimento de competências sociais aparece nas três histórias como a principal dificuldade dos gerentes. Provavelmente, essa dificuldade é reflexo de sua formação profissional em engenharia civil, muito mais voltada a questões técnicas do que ao desenvolvimento de capacidades sociais.

Observa-se, igualmente, que a forma como os gerentes LEONARDO e RAPHAEL lidam com seus subordinados e parceiros está intimamente ligada à forma como percebem os outros (Senso do Outro). Ambos têm visões pré-concebidas sobre a capacidade e as motivações destas pessoas, as quais têm características da Teoria X de McGregor (CHIAVENATO, 1999). Esta forma de ver o outro está relacionada, no caso deste dois gerentes, ao Senso do Eu. Ambos percebem os outros a partir de sua autoreferência, ou seja, da forma como vêem a si mesmos.

Estas percepções são questionadas pelo grupo, e induzem os gerentes a modificar a forma como interagem com estas pessoas, levando-os a novas percepções interpessoais (Senso do Outro), o que, por sua vez, os levam a novas formas de interação com estas pessoas. Este ciclo exemplifica a interação entre os domínios do conhecimento Senso do Outro e Interação Social Transformadora, identificados no modelo.

A partir da mudança na forma de ver e interagir com as pessoas envolvidas, estes dois gerentes estabeleceram uma nova contextualização dos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental utilizados por eles na solução do problema. O gerente RAPHAEL modifica a forma como vinha conduzindo os treinamentos dos engenheiros de produção, proporcionando uma maior participação destes. O gerente LEONARDO modifica o funcionamento do sistema de programação e agendamento de serviços, dando mais autonomia aos seus funcionários na tomada de decisões.

Por outro lado, observou-se igualmente que a Contextualização Sistêmica de elementos do seu Conhecimento Técnico Instrumental facilitam ao gerente DONATELLO o estabelecimento de relações interpessoais mais favoráveis à situação problemática trazida por ele ao grupo.

Procura-se dessa forma, mostrar a existência de uma intrínseca relação entre os quatro domínios do conhecimento propostos nesta tese. Esses domínios influenciam-se mutuamente, resultando em uma forma de ver e agir sobre a situação, ou ainda, em uma maior ou menor capacidade de lidar com a complexidade técnica e social que caracterizam a situação, ou ainda, em uma maior a competência.

A necessidade de lidar com contextos mais complexos irá requerer a reestruturação de um ou mais destes domínios do conhecimento. No caso destes gerentes, sua ação não dependeu da aquisição de novos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental. Todos eles trabalharam dentro dos seus próprios domínios de conhecimento. A mudança em suas ações baseou-se, principalmente, em uma nova forma de ver a si mesmos, aos outros ou à situação. O grupo de Aprendizagem-Ação, através do questionamento favorece que novos significados e sentidos possam ser atribuídos à situação problemática, induzindo o gerente a novas formas de agir.

Também se pode observar que no início da discussão dos problemas, tanto o gerente LEONARDO quanto o gerente RAPHAEL estavam tentando resolver o problema através da introdução de informações, procedimentos, técnicas, ferramentas, ou seja, de elementos do Conhecimento Técnico Instrumental. O gerente LEONARDO estava tentando resolver a partir da introdução novos critérios e mecanismo de controle para a programação e o agendamento dos serviços de Manutenção, enquanto o gerente RAPHAEL considerava que devia introduzir mais informação e conhecimentos relativos ao Sistema da Qualidade como forma de melhorar capacitação das pessoas.

Pode-se dizer que eles estavam “presos em um lado do modelo”, procurando solucionar o problema sob um ponto de vista exclusivamente técnico, assumindo idéias pré-concebidas sobre as pessoas para agir. A ação eficaz surge quando o grupo os induz a refletir sobre si mesmos e sua forma de ver e interagir com os outros. A partir disto, o ciclo de ação eficaz ou competência se fecha.

Da mesma forma, pode-se dizer que o gerente DONATELLO vinha buscando trabalhar a questão da integração projeto obra, utilizando-se de principalmente de seu Senso do Outro e de suas habilidades de Interação Social. Ele também estava “preso em um dos lados do modelo”. Sua ação eficaz ocorre através da Contextualização de elementos do Conhecimento Técnico Instrumental.

O grupo de Aprendizagem-Ação teve um papel importante na indução dos gerentes a se arriscarem em novas formas de agir, principalmente através da influência a autoconfiança dos gerentes. Como já comentado, agir de uma forma diferente pode representar um risco maior ou menor para os indivíduos. A dimensão que este risco assume é proporcional à incerteza dos resultados da ação e à autoconfiança. Quanto maior a autoconfiança, maior a capacidade do indivíduo em assumir riscos.

O grupo de Aprendizagem-Ação funciona como um grupo de apoio no qual o indivíduo pode discutir e antecipar possíveis riscos e planejar suas ações de forma a minimizá-los. Observa-se também que a partir de pequenas ações com resultados positivos os gerentes vão adquirindo confiança para se arriscarem em novas ações.

Observa-se que nas histórias de mudança, nenhum dos três gerentes se arriscou em ações inovadoras, radicais, por assim dizer. Ao contrário, suas ações sempre foram realizadas em pequenos passos, dentro dos limites dos seus domínios de conhecimento. À medida que os gerentes percebiam resultados positivos nestas ações, iam se arriscando em novas ações.

No caso do gerente RAPHAEL, por exemplo, sua ação começa com a observação consciente de sua interação com as pessoas no trabalho, para ir gradativamente se aprofundando em ações do tipo conversar e ouvir, aplicar de um questionário de opinião para enfim chegar à reestruturação da forma com vinha conduzindo o treinamento dos engenheiros da empresa.

No caso do gerente DONATELLO, sua ação inicial foi introduzir e aprimorar um documento de comunicação com o escritório de projetos, para depois atuar na condução de reuniões e, por fim, ele decide reestruturar a forma como vinha conduzindo o planejamento da produção.

Observa-se, entretanto, que nem sempre foi possível superar os riscos percebidos pelos gerentes. Nas histórias que não mudaram, o gerente LEONARDO não consegue se arriscar em ações que possam gerar conflitos com a direção da empresa, por não se sentir capaz de lidar com esses conflitos e temer uma reação negativa. Por sua vez, o gerente RAPHAEL, também não se arrisca em ações para promover a maior participação das pessoas do Setor Administrativo, por sentir que sua falta de domínio do conhecimento sobre esta função da empresa poderia implicar em uma ação não tão bem sucedida. E o caso do gerente DONATELLO, que não deseja se arriscar em gerar mais conflitos com seus parceiros.

Nesses casos, verifica-se que o comportamento dos gerentes é buscar o que se convencionou chamar nesta tese de Zona de Conforto, um contexto sócio-técnico dentro do qual o gerente se sente seguro para agir. Romper os limites da Zona de Conforto,

induzindo o gerente a se arriscar em novas formas de agir é um desafio que se impõe ao desenvolvimento das competências gerenciais.

A ação é o recurso essencial da Aprendizagem-Ação, é o elemento impulsionador da aprendizagem. O processo de aprendizagem, entretanto, deve começar com pequenas ações que representem pouco risco para o indivíduo. Mas não deve ser uma ação trivial, deve ser uma forma diferente de agir. À medida que o indivíduo consegue perceber resultados positivos e novos *insights* lhe surgem com a colaboração do questionamento no grupo, vai adquirindo mais confiança para se arriscar em novas ações.

A abordagem da Aprendizagem-Ação enfatiza o uso do conhecimento programado, ou seja, aquele detido pelos indivíduos. Conforme já apontado, as ações os gerentes LEONARDO e RAPHAEL não implicaram no uso de novos Conhecimentos Técnico Instrumentais. Ambos trabalharam dentro dos seus domínios de conhecimento. Entretanto, verificou-se que em determinados momentos de suas trajetórias de aprendizagem a introdução de novos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental poderia ter sido utilizados para induzir os gerentes a novas formas de agir.

De outra forma, a ação do gerente DONATELLO teve forte influência de novos Conhecimentos Técnico Instrumentais, adquiridos por ele através das trocas de experiências ocorridas no grupo e também de um treinamento realizado por ele sobre planejamento e controle da produção. Porém, em sua ação DONATELLO utiliza-se de elementos que se sente seguro para aplicar (a reunião e o memorando). Somente ao final, já com maior autoconfiança, ele se sente capaz de introduzir novos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental na gestão da obra.

O capítulo seguinte discute as implicações desta análise e as proposições da pesquisadora para a construção de abordagens que levem ao desenvolvimento da competência gerencial.

9. Contribuições para o desenvolvimento da competência gerencial: em busca de “consiliência”

Com base na análise da dinâmica de desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação e das histórias de aprendizagem dos gerentes, apresentadas nos capítulos anteriores, este capítulo discute algumas proposições para a construção de uma abordagem voltada ao desenvolvimento da competência dos gerentes da Construção. Essas proposições foram construídas alicerçadas na idéia de “consiliência”, apresentada no capítulo 7.

9.1. Domínios do conhecimento

A análise das histórias de aprendizagem dos gerentes participantes do estudo conduzido nesta tese aponta que a ação gerencial é resultante de uma integração (*jumping together*) de quatro diferentes domínios de conhecimento: o conhecimento técnico instrumental; a contextualização sistêmica; o senso do eu e do outro e a interação social transformadora. O capítulo 7 define esses quatro domínios do conhecimento e suas inter-relações.

A competência gerencial, definida como a capacidade de ação eficaz do indivíduo em um determinado contexto, implica, portanto, a integração, ou a mobilização, desses quatro domínios do conhecimento de forma pertinente e oportuna à situação. Salienta-se que a identificação desses domínios do conhecimento é o resultado do processo de análise e interpretação dos pesquisadores das histórias de aprendizagem dos gerentes participantes do grupo de Aprendizagem-Ação. Esses conhecimentos são considerados válidos dentro do contexto de ação destes gerentes: um contexto que se caracteriza por sua complexidade social e técnica.

Estes quatro domínios do conhecimento têm relevância no contexto específico da ação do gerente da Construção. A complexidade dos problemas com os quais este gerente deve lidar tem uma forte característica técnica, que exige domínio do conhecimento técnico instrumental relativos à engenharia civil. Por formação, estes profissionais tendem a buscar a resolução dos problemas através do desenvolvimento e aplicação de técnicas, modelos e sistemas. Por outro lado, estes gerentes têm uma deficiência em

sua formação para lidar com o contexto humano e social, o que acaba se destacando nas suas dificuldades em lidar com as situações e problemas de sua atividade profissional.

Apesar das limitações que o contexto no qual estes quatro domínios do conhecimento foram identificados impõem à generalização da teoria, pode-se extrapolarlos a outras especialidades. Entretanto, a teoria em construção carece ainda de outras aplicações e observações em diferentes grupos de gerentes para a sua consolidação.

Deve-se também destacar que a existência destes domínios do conhecimento e sua influência na ação gerencial não são uma questão desconhecida pela literatura. A título de exemplo, pode-se citar a argumentação de Spender (1994) quanto à natureza multifacetada do conhecimento gerencial, indicando quatro tipos diferentes de conhecimentos que o gerente deve possuir a fim de poder agir de forma eficaz em seu contexto profissional: o conhecimento objetivo e científico sobre o mundo físico no qual opera; o conhecimento do contexto social econômico e cultural no qual sua atividade ou função está inserida; o conhecimento local sobre as pessoas e processos envolvidos em sua atividade e o autoconhecimento sobre sua própria história, atitudes e motivações. Da mesma forma, a interdependência entre capacidades ou competências interpessoais e técnicas também é reconhecida na literatura, conforme menciona Moscovici (2002):

Em cada profissão os dois tipos de competências (técnica e interpessoal) são necessários, embora em proporções diferentes (MOSCOVICI, 2002, p. 36).

Embora se reconheça a interdependência destes diferentes domínios do conhecimento, eles vêm sendo trabalhados nas variadas abordagens para o desenvolvimento gerencial de maneira individualizada. Esta segmentação pode ser relacionada à existência dos dualismos discutidos no capítulo 7, nas práticas de desenvolvimento gerencial.

Não se põe em dúvida a importância e eficácia de várias destas abordagens de aprendizagem para o desenvolvimento destes quatro domínios do conhecimento e, muito menos, a importância do indivíduo buscar a mestria destes conhecimentos. Entretanto, o desenvolvimento da competência não pode se limitar ao domínio ou mestria destes conhecimentos de forma individualizada. Desenvolver a competência gerencial implica, necessariamente, trabalhar a capacidade de integração, de mobilização destes domínios do conhecimento nas diferentes situações e contextos da atividade gerencial.

Entende-se que a integração dos domínios do conhecimento é um processo natural da ação, ou seja, estes quatro domínios do conhecimento serão sempre mobilizados na ação gerencial. Dessa forma, uma abordagem visando ao desenvolvimento da competência gerencial deve necessariamente aproximar-se da ação gerencial em

contexto. Para isto é necessário trabalhar o processo de aprendizagem através de uma visão mais holista do indivíduo, rompendo os dualismos que separam conhecimento e ação, razão e emoção, eu e o outro.

Portanto, a abordagem deve encarar a aprendizagem não apenas como um processo cognitivo ou psicológico (centrado no indivíduo), mas também um processo sociocultural, no qual as relações do indivíduo com o contexto social e cultural têm fundamental importância na construção do conhecimento e em sua ação sobre o mundo ao seu redor.

A palavra ‘consiliência’, utilizada nesta tese, procura traduzir esta perspectiva de integração. Em síntese, uma abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial com base na idéia de consiliência deve considerar:

- a) Indivíduo: uma visão holista do indivíduo, sob aspectos cognitivos e emocionais (ou afetivos), inserido dentro de um contexto social e cultural que influencia sua ação. Da mesma forma, deve-se considerar a responsabilidade, autonomia e capacidade criadora do indivíduo para dirigir sua própria aprendizagem;
- b) Conhecimento: não deve ser considerado apenas como uma entidade abstrata, armazenada na mente, mas também como uma construção do indivíduo a partir de interação com o ambiente sociocultural sendo, por isto, um conhecimento contextualizado, carregado de significados culturalmente assumidos pelo indivíduo;
- c) Contexto: o contexto deve ser visto em sua complexidade. Morin (2003) define a complexidade como uma visão da natureza multidimensional, incerta e dinâmica do mundo real. No caso específico desta tese, enfatiza-se a inter-relação entre as dimensões técnica, humana e social do contexto da ação gerencial.
- d) Ação: deve ser encarada como ato de significação, resultante de um processo de interação do indivíduo com o contexto e que busca dar sentido à realidade percebida.

As idéias apresentadas a seguir para o desenvolvimento de uma abordagem de aprendizagem com base na idéia de “consiliência” constituem um exercício de reflexão da pesquisadora estimulada pela pergunta: O que você faria de forma diferente se pudesse começar o trabalho agora?

9.2. Abordagem de aprendizagem para o desenvolvimento da competência gerencial

Utiliza-se como uma idéia direcionadora para a estruturação dessa abordagem de para o desenvolvimento da competência gerencial a integração de recursos, métodos e técnicas de diferentes abordagens e teorias de aprendizagem para o desenvolvimento

da competência gerencial. Dessa forma, identifica-se a Aprendizagem-Ação como um modo de trabalho adequado para se atingir os objetivos desejados. Os principais recursos da Aprendizagem-Ação: o problema, o questionamento, o *Set*, podem ser flexivelmente utilizados de forma a possibilitar a integração entre indivíduo e contexto, conhecimento e ação gerencial, conforme descritos anteriormente.

Analisando a interdependência e influência mútua dos quatro domínios do conhecimento, propõe-se um processo cíclico de aprendizagem para o desenvolvimento da competência gerencial. A Figura 9.1 abaixo apresenta um esquema desse ciclo de aprendizagem. Deve-se chamar atenção que o processo de aprendizagem dos gerentes observado nesta pesquisa e que serviu de base para a construção da teoria, não ocorreu ordenadamente conforme o ciclo descrito abaixo. O ciclo constitui uma abstração a partir da realidade observada na tentativa de sistematizar uma abordagem de aprendizagem que leve ao desenvolvimento da competência gerencial.

As setas representam a transposição entre diferentes etapas deste ciclo de aprendizagem, que na abordagem devem ser sistematicamente induzidas através do questionamento e de outros recursos, técnicas e métodos de aprendizagem. Cada ciclo completo de aprendizagem deve levar o gerente a uma ação não trivial sobre o problema e, conseqüentemente, a algum ganho ou reestruturação em seus domínios de conhecimento.

Observou-se no estudo com o grupo de gerentes que, antes de se arriscarem na ação transformadora sobre o problema, fechando um ciclo completo, os gerentes detiveram-se um tempo “presos” em um lado do ciclo. Veja, por exemplo, o caso do gerente RAPHAEL que antes de reestruturar o treinamento dos gerentes de produção deteve-se algum tempo na experimentação de novas formas de interação social. Este processo pode ser necessário para consolidar determinadas capacidades antes que o gerente se arrisque em novas formas de agir sobre o problema.



Figura 9.1. “Consiliência”: ciclo de aprendizagem⁶⁸

Observou-se, igualmente, que o trabalho com o Senso do Eu e do Outro, fortemente trabalhado pela Aprendizagem-Ação, refletiu-se em tomadas de consciência dos gerentes, induzindo automaticamente a novas formas de agir, fechando um ciclo de aprendizagem. Isto ocorre pela interdependência entre os domínios do conhecimento. Entretanto, algumas vezes pode ser necessário induzir a transposição entre as diversas etapas do ciclo.

Esta indução constitui ainda uma questão a ser mais profundamente estudada na consolidação desta teoria, através de novos estudos empíricos, uma vez que este não era um objetivo definido no início deste trabalho.

O estudo realizado também permite propor que o processo de desenvolvimento da competência gerencial deve ser trabalhado de forma progressiva, cada vez mais significativa, em ciclos contínuos de aprendizagem, conforme ilustra a Figura 9.2.

⁶⁸ Este ciclo foi inicialmente proposto pelo prof. James Powell e, posteriormente desenvolvido em conjunto com a autora como parte do desenvolvimento da teoria e encontra-se descrito na seguinte publicação: POWELL, James A.; LANTELME, Elvira. Consilient learning to support personal entrepreneurial leadership development. In: MEnt – MASTERING ENTERPRISE FOR SMALL TO MEDIUM SIZED ENTERPRISES. **Entrepreneurial Leadership**: Introducing the Need for Enterprise and Leadership (Learning Package 2 – Unit 7). Salford: Five Partners HEIs, 2003. Disponível em: www.ment.org.uk.

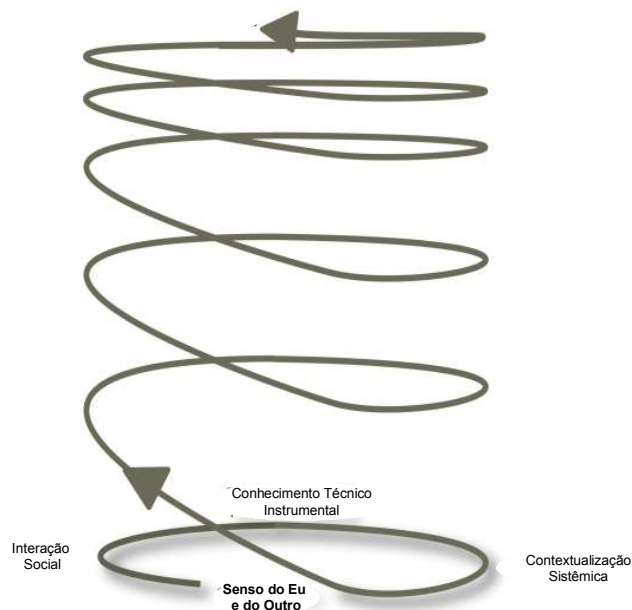


Figura 9.2 “Consiliência”: progressão dos ciclos de aprendizagem⁶⁹

A dimensão vertical da figura significa que o processo de aprendizagem se desenvolve em “pequenos passos”, do mais simples ao mais complexo, do mais superficial ao mais profundo e à medida que o gerente se sente confiante para se arriscar em novas ações. Em cada um dos ciclos o domínio dos elementos do conhecimento aprofunda-se e torna-se mais significativo à medida que vai sendo incorporado á ação gerencial. A princípio estas mudanças podem ser mais intensas, implicando transformações claramente observáveis na ação (refletidas tanto no comportamento do gerente, quanto no contexto do problema) e á medida que se consolidam em novas competências se tornam mais sutis.

Nos itens seguintes procura-se descrever cada uma das etapas do ciclo de aprendizagem. Pode-se observar que algumas destas etapas encontram-se mais detalhadas, principalmente, aquelas que forma puderam ser melhor compreendidas durante o desenvolvimento deste estudo. Este é o caso das etapas de desenvolvimento do Senso do Eu e do Outro e da Interação Social Transformadora, fortemente trabalhadas através da Aprendizagem-Ação. As etapas do Conhecimento Técnico Instrumental e da Contextualização Sistemática ainda necessitam de estudos mais aprofundados, em especial no que se refere à indução da transposição das etapas relativas á competência social para as competências técnicas.

⁶⁹ Ver nota de rodapé anterior.

2.1. Trabalhando o Senso do Eu e do Outro: auto-referência

As histórias de aprendizagem dos gerentes mostram uma forte relação entre as mudanças em suas formas de agir e a tomada de consciência, tanto em relação a autopercepção, quanto à percepção dos outros ou do contexto de sua ação. Tal observação indica que o processo de desenvolvimento da competência gerencial deve envolver, inicialmente, a reflexão no domínio do Senso do Eu e do Outro, o qual pode ser relacionado a um processo de auto-referência, ou seja de consciência quanto aos referenciais individuais utilizados no processo de decisão e sobre o problema.

Em favor de tal argumento, aponta-se a discussão quanto à importância do autodesenvolvimento no âmbito do desenvolvimento gerencial. Segundo Antonacopoulou (2000) entre a variedade de princípios subjacentes ao desenvolvimento de pessoas, dois se destacam: o autodesenvolvimento e a aprendizagem autodirigida. Ambos os princípios enfatizam que o desenvolvimento gerencial deve ser dirigido pelo próprio indivíduo, através de seu reconhecimento quanto à necessidade do seu próprio desenvolvimento e da vontade de aprender. Essa idéia é coerente com os princípios da aprendizagem de adultos que consideram o adulto como um indivíduo que atingiu uma maturidade intelectual e emocional, desenvolvendo um conceito de si mesmo que o torna capaz de decidir sobre aquilo que deseja ou precisa aprender (KNOWLES *et al.*, 1998).

Considerando que o desenvolvimento da competência gerencial processa-se predominantemente, de maneira informal e situada, muito do conhecimento e capacidades mobilizados pelos gerentes em sua ação é de uma ordem tácita e, portanto, inconsciente. Trabalhar o Senso do Eu e Outro significa auxiliar os gerentes a tomar consciência e compreender como seus valores, comportamentos, emoções, pressupostos e teorias sobre o mundo e sua percepção das pessoas ao seu redor afetam a sua forma de agir (POWELL, 2000). Consiste em passar do estágio de incompetência inconsciente para um estágio de incompetência consciente⁷⁰.

Bourner (1996) identifica o aumento da autoconfiança entre a variedade de formas com que o autoconhecimento contribui para o desenvolvimento gerencial. Conforme destacam as histórias de aprendizagem dos gerentes, a autoconfiança favorece com que os gerentes se arrisquem mais em ações além da sua Zona de Conforto.

⁷⁰ Embora não se saiba a origem desta idéia quatro estágios do processo de aprendizagem são utilizados na literatura sobre o desenvolvimento gerencial: incompetência inconsciente, a incompetência consciente, a competência consciente e a competência inconsciente. Ao longo destes estágios de aprendizagem o indivíduo passa de um processo de inconsciência quanto a sua forma de agir, para a tomada de consciência e modificação consciente de sua ação, até atingir um estágio no qual suas novas competências se consolidam e passam a fazer parte do seu agir cotidiano.

O estudo com o grupo de Aprendizagem-Ação conduzido nesta tese (descrito no capítulo 6) indica que o questionamento e a dinâmica de interação entre os membros do *set* favorecem o processo de tomada de consciência (autoconhecimento). Em princípio, este autoconhecimento deve ser focado no problema imediato e na forma de ação do gerente em seu contexto. Essa etapa envolve um olhar-se a si mesmo dentro do contexto do problema e na relação com os outros envolvidos. O gerente precisa tomar consciência do seu papel na situação ou problema e os limites e potenciais de sua ação sobre ela, bem como, as dificuldades e barreiras contextuais e pessoais na busca de uma solução.

As três perguntas propostas por Revans (1998) podem ser utilizadas repetidamente, como um ponto de partida para explorar a questão mencionada acima: “o que já tentei fazer em relação ao problema?”; “o que está me impedindo de resolver o problema?” e, “o que eu posso fazer a respeito do problema?” -.

O comportamento inicial dos participantes de grupos de Aprendizagem-Ação demonstra que, ao se defrontarem com o questionamento sobre as possíveis causas para o problema apresentado, tendem a assumir uma postura defensiva do tipo “o problema está lá fora”. As perguntas dirigidas a explorar o Senso do Eu e do Outro permitem uma visão mais clara da responsabilização e do poder de ação do gerente sobre o problema ou situação problemática.

Esta etapa envolve também trabalhar o princípio do “mandato insuficiente”⁷¹ de Revans (1998), citado no item 4.2.3.1. Em outras palavras, esta etapa envolve o reconhecimento pelo gerente da necessidade de empregar esforço e vontade em sua própria mudança, a fim de obter a mudança na situação problemática trazida.

Outros recursos podem ser utilizados pelo facilitador nesta etapa do processo de aprendizagem, tais como, questionários de estilos de aprendizagem ou estilos gerenciais ou outras ferramentas reconhecidamente eficazes que possam favorecer a autoconsciência.

Esse processo de autoreflexão deve ir se aprofundando ao longo dos ciclos de aprendizagem e à medida que se estabeleça um clima de confiança entre os membros do grupo. Uma incursão muito profunda no Senso do Eu e do Outro no início do processo pode levar ao constrangimento e se as pessoas não se sentirem confortáveis para se exporem podem optar por deixar o grupo.

Este processo de autoconhecimento vai se aprofundando nos vários ciclos de aprendizagem e à medida que o grupo desenvolve laços de confiança, podendo explorar

⁷¹ “*Those unable to change themselves cannot change what goes on around them*” Revans (1998, p.85) – ver tradução na nota de rodapé n. 29.

sentimentos, emoções, significados de conceitos ou palavras utilizados pelo gerente, valores e crenças, modelos mentais profundamente arraigados que influenciam a ação. Observaram-se vários momentos nos quais o Senso do Eu e do Outro foi influenciado pelo *feedback* recebido tanto de pessoas envolvidas na situação quanto dos próprios membros do grupo. Da mesma forma, a ação do indivíduo sobre o problema contribui para este processo de autoconhecimento, como pôde ser observado em vários momentos das histórias de aprendizagem dos gerentes.

O uso de recursos e abordagens que favoreçam o domínio Senso do Eu e do Outro, ao longo do processo de aprendizagem podem ser introduzidos à medida que o facilitador perceba ou os próprios membros do grupo sintam a sua necessidade. Se, ao longo dos ciclos de aprendizagem, as pessoas reconhecem sua deficiência nesse domínio do conhecimento, podem buscar de forma autônoma, ou mesmo através de programas de autodesenvolvimento dentro da organização, outras abordagens de aprendizagem que os auxiliem no desenvolvimento deste domínio do conhecimento, especificamente.

Sugere-se que o uso deste tipo de recurso ou abordagens deve, preferencialmente, ser feito entre as reuniões do grupo e seus resultados relatados e discutidos nas reuniões a fim de poderem ser utilizados para induzir o gerente a uma ação diferenciada sobre o problema ou situação.

2.2. Interação Social Transformadora

Tendo o gerente refletido sobre suas posturas, formas de agir, percepções do outro e, tendo ele, igualmente, explorado a situação problemática trazida para discussão no grupo e suas alternativas de ação sobre ela, a etapa seguinte no ciclo de aprendizagem é induzir o gerente a uma ação diferenciada sobre o problema.

A partir da análise do processo de aprendizagem dos gerentes participantes do grupo de Aprendizagem-Ação pode-se propor que o processo de aprendizagem seja iniciado tomando por base o domínio do conhecimento técnico instrumental atual do gerente. Isto se justifica uma vez que o uso de elementos de domínio do gerente lhe dá mais confiança para agir.

A partir da reflexão no grupo, os gerentes obtiveram uma nova perspectiva da situação, principalmente, da forma como lidavam com os outros envolvidos no problema, o que permitiu uma nova forma de contextualização de elementos do seu domínio de conhecimento técnico instrumental.

Assim, propõe-se que, antes da introdução de novos elementos, conceitos ou técnicas na ação sobre o problema, o gerente deve trabalhar na influência, na inspiração, na negociação, na resolução de conflitos na articulação, na melhor comunicação e, até

mesmo, em uma melhor percepção das dificuldades potenciais e motivações dos outros envolvidos na situação, a fim de envolvê-los na busca de uma solução para o problema. No caso dos gerentes estudados, a capacidade de lidar com o contexto social demonstrou ser o ponto mais frágil para sua ação eficaz. Dessa forma, propõe-se que a abordagem de aprendizagem enfatize, inicialmente, a ação sobre o contexto social, ou seja, direcionada à interação com os outros envolvidos na situação problemática.

Com base na idéia de que a abordagem de “consiliência” propõe-se a trabalhar a competência gerencial em pequenos passos, considera-se a própria dinâmica da Aprendizagem-Ação como uma espécie de laboratório no qual novas formas de agir na interação social podem ser experimentadas. O exercício de presença autêntica no grupo, no qual se busca o desenvolvimento da capacidade de ouvir ativamente, de tentar compreender o problema sob a perspectiva do outro, de expor o seu próprio problema, de encontrar o momento certo para apoiar, encorajar, desafiar, pode ser reproduzido na ação gerencial em contexto. Os relatos de participantes de grupos de Aprendizagem-Ação enfatizam o desenvolvimento de capacidades de melhor interação social (WEINSTEIN, 1995) como uma capacidade fortemente trabalhada nesta abordagem.

A troca de experiências entre os membros do grupo também pode ser utilizada para se buscar alternativas de ação na interação com subordinados, superiores, clientes, fornecedores, enfim, com o contexto social do problema. Nos vários ciclos de aprendizagem e à medida que os membros do grupo identificarem suas próprias deficiências neste domínio do conhecimento, especificamente, eles podem buscar este desenvolvimento através de abordagens que trabalhem estas competências.

Conforme discutido no capítulo 7, o desenvolvimento deste domínio do conhecimento depende da experimentação de novas formas de agir em situações de relacionamento interpessoal e pode ser aprimorado através de *feedback*. Observou-se nas histórias de aprendizagem dos gerentes que o desenvolvimento deste domínio do conhecimento foi influenciado pela reflexão através do questionamento do grupo e pela indução à experimentação de novas formas de agir na relação interpessoal. Esta ação envolveu inicialmente o ouvir ativamente, uma habilidade fortemente trabalhada na própria dinâmica da Aprendizagem-Ação. Esta simples ação acabou provocando novas percepções do outro e, em conseqüência, desencadeando uma série de transformações no relacionamento entre o gerente e outros envolvidos no problema. À medida que os gerentes aprimoram sua percepção do outro eles podem ser desafiados a novas formas de agir no relacionamento interpessoal, inclusive ao uso de elementos do conhecimento técnico que os auxiliem em sua ação.

2.3. Conhecimento Técnico Instrumental

Conforme mencionado, o processo de aprendizagem inicia induzindo o gerente a uma ação diferenciada sobre o problema com base em seu próprio domínio do conhecimento técnico instrumental, mas considerando uma nova perspectiva da situação e de si mesmo e do outro, como ocorreu no caso dos elementos do sistema de programação e agendamento de serviços do setor de manutenção na história do gerente LEONARDO.

O primeiro passo no processo de aprendizagem em busca de “consiliência” é possibilitar ao gerente aprender a mobilizar o seu repertório de conhecimentos técnico instrumentais e, com isto, dar novos significados às teorias, conceitos, técnicas de seu domínio.

Como discutido no capítulo 3 desta tese, a ação é um importante elemento na reconstrução do conhecimento cognitivo. As histórias de aprendizagem dos gerentes participantes do grupo mostram que as ações inicialmente realizadas na solução do problema tiveram uma importante influência na reconstrução de significados atribuídos pelos gerentes a determinados conceitos como delegação e participação.

Também as histórias dos gerentes mostraram, ao longo dos ciclos de aprendizagem, a necessidade de instrumentalizar os gerentes com novas informações, conceitos, técnicas, entre outros, que poderiam impulsioná-los a ações inovadoras sobre o problema.

Estes novos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental podem ser introduzidos tanto através das trocas de experiências entre os membros do grupo, durante ou entre as reuniões, bem como através de treinamentos específicos. Para tanto, pode-se ter à disposição materiais instrucionais sobre temas de interesse do grupo. Ainda, pode-se utilizar o artifício empregado por Hirota (2001): convidar um especialista para participar de uma ou mais reuniões para responder perguntas e fazer questionamentos sobre um tema específico que auxiliem os gerentes em sua ação.

2.4. Contextualização Sistêmica

A contextualização sistêmica, conforme descrito no capítulo 7, implica a sistematização do contexto para possibilitar a utilização dos elementos do Conhecimento Técnico Instrumental no momento e na forma adequada ao contexto. Portanto, este domínio do conhecimento depende da capacidade do gerente de dar sentido à realidade e, portanto, sofre forte influência dos demais domínios do conhecimento.

A capacidade de contextualização sistêmica pode ser associada ao desenvolvimento do raciocínio sistêmico (SENGE, 1990). No caso da abordagem de aprendizagem proposta nesta tese, o desenvolvimento deste domínio conhecimento é, inicialmente, trabalhado

através do questionamento e da reflexão auxiliada por um grupo de gerentes comprometidos em ajudar-se mutuamente na busca de soluções para os problemas em discussão. O questionamento favorece que a questão em discussão possa ser analisada sob diferentes pontos de vista e das experiências de diferentes pessoas, fazendo transparecer novas dimensões e perspectivas do problema antes não analisadas pelo gerente.

Conforme argumenta Schön (1991), para converter uma situação problemática em um problema sobre o qual o gerente possa encontrar alternativas de ação, ele deve, inicialmente, dar sentido a esta realidade, através de um processo de sistematização desta realidade, o qual envolve identificar e “nomear” as questões ou elementos mais importantes e suas inter-relações.

Este processo é limitado pela capacidade de percepção do gerente e influenciado pelo seu conhecimento, emoções, valores, crenças e experiências anteriores. O questionamento busca auxiliar o gerente nesta sistematização do contexto, confrontando determinadas idéias pré-concebidas que possam estar limitando a visão do gerente sobre o problema.

Da mesma forma, a ação do gerente na tentativa de resolver o problema é um importante recurso para auxiliá-lo na melhor compreensão e estruturação do problema.

Entretanto, ao buscar investigar melhor como trabalhar este domínio do conhecimento dentro da abordagem de aprendizagem proposta, a pesquisadora deparou-se com uma área de conhecimento bastante complexa (pensamento sistêmico ou pensamento complexo) e que requer um estudo mais aprofundado. Dado os limites de prazo desta tese, propõe-se que esta seja uma questão a ser melhor investigada em futuros trabalhos nesta linha de pesquisa.

2.5. Processo de desenvolvimento da abordagem: dando início ao programa

A análise das histórias de aprendizagem do grupo de gerentes indicou que, inicialmente, houve uma grande ansiedade dos gerentes na definição e delimitação de um problema que pudesse ser discutido no grupo.

O problema tem uma função essencial como recurso de aprendizagem e, portanto, sua escolha deve levar em consideração as necessidades e expectativas organizacionais, bem como do próprio gerente, a fim de beneficiar tanto a organização, através de inovações e melhorias, quanto o próprio gerente, através do desenvolvimento de suas competências. A escolha do problema através de uma negociação entre organização e gerente deve possibilitar uma melhor visão do espaço de desenvolvimento, mesmo que este espaço ao longo do processo de aprendizagem se modifique.

Também foi mencionado anteriormente, que a delimitação do problema faz parte do processo de aprendizagem. Os problemas do mundo real não são dados. Parte do processo de resolução do problema consiste em dar sentido à complexidade, à incerteza e à ambigüidade que envolve as situações gerenciais. Assim, considerando que a abordagem de aprendizagem baseada na “consiliência” envolve trabalhar-se em pequenos passos, propõe-se uma assessoria inicial aos gerentes e suas organizações na delimitação e estruturação do problema a ser discutido no grupo.

Para tanto antes do início das reuniões do *set*, algumas reuniões individuais com os gerentes participantes e mesmo reuniões conjuntas com outras pessoas da organização poderiam ser realizadas a fim de se delimitar possíveis problemas ou situações problemáticas que poderiam constituir um projeto de mudança ou um programa de melhoria de interesse da organização e sobre o qual o gerente participante tivesse responsabilidade em sua implementação.

A parte inicial do trabalho com o grupo pode ser dirigida à escolha e estruturação deste projeto, constituindo uma fase preparatória. Pode-se dizer que a abordagem deve ser iniciada através de um trabalho no domínio do conhecimento da Contextualização Sistêmica. Considera-se que ao longo do processo de aprendizagem o próprio gerente irá desenvolver sua capacidade e confiança para estruturar os problemas a serem discutidos no grupo, bem como fazer a negociação do seu espaço de desenvolvimento junto à empresa.

Neste capítulo procurou-se apresentar algumas proposições direcionadoras para o desenvolvimento de uma abordagem de aprendizagem dentro de uma perspectiva de desenvolvimento da competência gerencial, com base na idéia de “consiliência”. Sabe-se, entretanto, que existe ainda um amplo campo de trabalho até que esta teoria se consolide em uma prática eficaz para o desenvolvimento gerencial.

10. Conclusões

O problema de pesquisa apresentado na introdução desta tese aponta a necessidade de desenvolvimento de abordagens de aprendizagem voltadas a uma perspectiva de desenvolvimento de competências gerenciais. Entre as principais críticas às abordagens tradicionais utilizadas na formação e no treinamento de gerentes destaca-se o caráter descontextualizado do seu conteúdo e a dificuldade de transferência dos conhecimentos adquiridos à ação gerencial.

O objetivo inicial proposto nesta pesquisa foi investigar a Aprendizagem-Ação como abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial. Embora essa abordagem venha sendo cada vez mais aceita e reconhecida como eficaz para o desenvolvimento gerencial, por sua flexibilidade e por seu potencial na aprendizagem individual e organizacional (KEYS, 1994), poucos são os estudos que discutem em profundidade o processo de aprendizagem através da Aprendizagem-Ação.

A observação sistemática e detalhada e a posterior análise do processo de aprendizagem do grupo de Aprendizagem-Ação formado no âmbito desta tese, possibilitou uma compreensão de como melhor utilizar os recursos da Aprendizagem-Ação para o desenvolvimento da competência gerencial. Da mesma forma, a análise do processo de aprendizagem individual dos gerentes possibilitou iniciar a construção de uma teoria sobre a ação e a competência gerencial.

Em conjunto estas duas análises levaram à proposição de uma abordagem para o desenvolvimento da competência gerencial, com base na idéia de “consiliência”. Este capítulo final procura resumir as principais contribuições deste trabalho de pesquisa tanto em relação á abordagem da Aprendizagem-Ação, quanto em relação à questão do desenvolvimento da competência gerencial. Apresenta-se inicialmente algumas considerações a respeito da abordagem metodológica.

1. 10.1. Abordagem metodológica

Conforme se discute no capítulo relativo ao método de pesquisa (Capítulo 5), a abordagem metodológica utilizada nesta tese diverge da visão tecnicista que prevalece na pesquisa em Gestão da Construção. Ao abordar o problema do desenvolvimento de competências gerenciais foi necessário romper as fronteiras da Gestão da Construção,

vista como uma disciplina tradicionalmente técnica, para abordar as questões humanas e sociais a fim de melhor compreender a questão da ação do gerente da Construção.

O redirecionamento do foco da pesquisa decorre da ampliação na visão da pesquisadora em relação ação gerencial: de uma ação focada na tomada de decisão e uso de indicadores, passou-se a abordar a ação gerencial sob uma perspectiva de gestão da complexidade técnica e social, conforme descreve a Figura 1.2. Este redirecionamento implicou uma investigação de teorias e conceitos em outras áreas e disciplinas do conhecimento com o objetivo de análise e compreensão do fenômeno estudado.

Esta opção implicou a aceitação dos riscos inerentes às pesquisas nas interfaces de áreas do conhecimento, como a superficialidade e uma visão parcial das questões abordadas. Entretanto, refletem a aprendizagem da pesquisadora, a partir de sua experiência na construção desta pesquisa, mas influenciados por sua formação, tendências e experiências anteriores.

A abordagem metodológica, essencialmente indutiva e interpretativa, também representou um desafio à pesquisadora. A pesquisa na área de Engenharia Civil enfatiza a objetividade como critério de avaliação do valor e da credibilidade. Ao trabalhar segundo pressupostos metodológicos subjetivos, assume-se o risco de que a credibilidade possa ser questionada dentro da comunidade de pesquisadores da área. Nesse sentido, houve uma preocupação em explicitar os pressupostos direcionadores da pesquisa, bem como, sistematizar e tornar transparente as decisões, direcionamentos e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, utilizando-se de múltiplas de evidência e a colaboração de pesquisadores externos nas diferentes fases da pesquisa.

Considera-se que, sob um paradigma fenomenológico, os critérios de confiabilidade, replicabilidade e generalização foram atendidos através de:

- a) transparência dos dados coletados, através da gravação e transcrição literal das reuniões e demais fontes de evidências (entrevistas, observações, anotações dos pesquisadores);
- b) colaboração de um observador participante no grupo de Aprendizagem-Ação auxiliando na observação e análise do seu processo de desenvolvimento;
- c) colaboração de pesquisadores externos nas duas etapas de análise dos dados;
- d) transparência da relação entre dados e interpretações realizadas pelos pesquisadores (teoria) na apresentação das histórias de aprendizagem dos gerentes;
- e) apresentação e discussão da teoria e das histórias de aprendizagem com diferentes pessoas não participantes do processo de pesquisa, buscando avaliar sua

percepção quanto à capacidade da teoria construída em explicar a aprendizagem dos gerentes.

Além disto, pode-se fazer algumas considerações finais sobre a construção da teoria. A construção de uma teoria não foi um objetivo estabelecido no início do trabalho. Esta construção foi possível, primeiro, pela existência das fontes de evidência, principalmente, a transcrição literal das reuniões e anotações da pesquisadora que permitiram o resgate de todo o processo de desenvolvimento do grupo e aprendizagem dos gerentes, segundo, pelo método indutivo e iterativo de análise, através do qual os pesquisadores identificaram e refinaram os padrões explicativos para o fenômeno em análise, e terceiro, devido à experiência e conhecimento do pesquisador externo (prof. James A. Powell) que, em conjunto com a autora, divide os créditos pela teoria construída.

Partindo dos dados coletados através desta pesquisa e das experiências dos pesquisadores envolvidos na análise dos dados, seguindo o processo indutivo de análise, até se chegar à teoria como apresentada nesta tese, foi necessário um amplo trabalho da pesquisadora na estruturação e consolidação destas experiências e das idéias discutidas ao longo do processo de análise. Este trabalho representou um esforço leitura, compreensão e estabelecimento de conexões inovadoras entre experiência e o conhecimento diversas áreas, muitas das quais pouco familiares à pesquisadora. O esforço de fundamentação de uma teoria explicativa para a questão do desenvolvimento da competência gerencial foi a mais importante contribuição da pesquisadora à teoria desenvolvida.

10.2 Aprendizagem-Ação

Ao analisar o desenvolvimento do grupo de Aprendizagem-Ação, na conclusão desta tese é necessário, através de uma reflexão imparcial sobre o processo e seus resultados em relação à aprendizagem dos gerentes, destacar pontos positivos e negativos.

As histórias de aprendizagem contam os ganhos e as dificuldades dos gerentes na tentativa de transformar as situações problemáticas trazidas para discussão no *set* e buscar o desenvolvimento de suas capacidades gerenciais. Todos os gerentes, conforme os depoimentos apresentados no item 6.4 relataram ganhos pessoais através desta experiência de aprendizagem. Sem esquecer as mudanças ocorridas nas situações problemáticas trazidas para discussão no grupo, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem levou estes gerentes, principalmente, a mudanças em suas visões pessoais, profissionais e dos seus contextos de trabalho (*Senso do Eu*).

Estes resultados talvez reflitam a maior ênfase dada na condução deste grupo, à reflexão sobre as questões intrapessoais influenciando a ação dos gerentes, e menos à ação e ao problema em si. Essa particularidade do processo dificultou, mas não impediu, que houvesse um ciclo contínuo de reflexão e ação, levando os gerentes, simultaneamente, ao autodesenvolvimento e a ações que levaram à solução de problemas discutidos.

Por outro lado, essa ênfase possibilitou uma maior transparência das questões emocionais, cognitivas e atitudinais influenciando as ações dos gerentes. Questões estas que muitas vezes são negligenciadas, pouco investigadas, no estudo do processo de aprendizagem gerencial.

Também em relação ao processo de desenvolvimento do grupo observou-se que, em alguns momentos, a discussão dos problemas no *set* tornou-se desconfortável ou constrangedora, gerando muito mais reações defensivas e ansiedade do que aprendizagem. Destaca-se, por exemplo, a etapa inicial de apresentação e estruturação dos problemas (problematização), o uso inadequado, às vezes inconveniente, do questionamento confrontador e também, como mencionado, o questionamento excessivamente focado nas questões intrapessoais.

Como resultado desse processo de aprendizagem apresenta-se a seguir uma síntese das principais contribuições deste trabalho à compreensão do processo da Aprendizagem-Ação. Embora algumas das questões apresentadas abaixo (não todas) estejam mencionadas na literatura sobre a Aprendizagem-Ação, considera-se que possam assumir um novo significado a partir da experiência relatada nesta tese, principalmente, para aqueles que se interessarem por dar início a um programa de desenvolvimento com base na Aprendizagem-Ação, contribuindo, dessa forma, para a sua ação:

- a) A Aprendizagem-Ação diferencia-se de outras abordagens de aprendizagem pela natureza do espaço de aprendizagem que busca criar. Este espaço se caracteriza por um ambiente de confiança e igualdade entre os membros do grupo; pela autonomia dos participantes na condução de sua própria aprendizagem (aprendizagem autodirigida); por um comportamento de presença autêntica dos membros do grupo e, por uma orientação à ação sobre problemas atuais e presentes do contexto profissional. Criar este espaço de aprendizagem significa, para os participantes do grupo, um verdadeiro processo de aprendizagem, pois não representa posturas e comportamentos habituais e triviais na experiência da maioria das pessoas;

- b) O facilitador tem, portanto, um papel importante, até essencial, na criação deste espaço de aprendizagem, uma vez que deve guiar os participantes neste processo de aprendizagem. A etapa inicial do grupo, denominada por Powell *et al.* (2000) de *Necessary Floundering* é a fase na qual a indução do facilitador deve ser mais intensa e a mobilização de suas capacidades na criação do espaço de aprendizagem mais necessárias;
- c) A análise do grupo conduzido no âmbito desta tese permite destacar três questões importantes a serem, especialmente, trabalhadas pelo facilitador nesta fase: a exploração e sistematização das situações problemáticas apresentadas pelos participantes, a compreensão pelos membros do grupo do que seja estar autenticamente presente, o uso da pergunta como mecanismo indutor da reflexão.
- d) Outra importante questão a ser trabalhada pelo facilitador é a sensibilidade dos participantes em relação ao momento adequado para o uso de diferentes tipos de questionamentos. Porém, considera-se que, em uma primeira fase, o foco do facilitador deve ser a aprendizagem dos participantes quanto à necessidade de modificar suas tendências de dar respostas ou conselhos, mostrar seu conhecimento do assunto e tentar resolver o problema pelo outro. Em uma segunda fase, já quando o grupo desenvolveu um clima de confiança, pode-se dar mais atenção ao desenvolvimento da sensibilidade ao uso de diferentes tipos de questionamentos, inclusive as sugestões e conselhos.
- e) Em relação à estruturação dos problemas, considera-se que além da discussão dos problemas no *set*, algum auxílio pode ser dado aos participantes, individualmente, no período entre as reuniões, ou ainda, antecedendo o início dos trabalhos em grupo.
- f) Em relação ao comportamento dos gerentes como membros do grupo, o uso da técnica da Análise de Conteúdo foi um importante instrumento de avaliação e *feedback*. As análises das três categorias de variáveis propostas por Hirota (2001) auxiliaram os gerentes na avaliação de seus próprios comportamentos e também auxiliaram o grupo a discutir sua dinâmica de interação. Entretanto, considera-se que para os participantes, esta avaliação teve um efeito mais significativo na fase inicial do grupo, contribuindo para a tomada de consciência e modificação de determinados comportamentos dos gerentes como membros do grupo. Essas três categorias de variáveis auxiliam na compreensão e discussão do conceito de presença autêntica. Outras categorias de variáveis poderiam ser identificadas, contribuindo nesta avaliação.
- g) A Figura 6.5 mostra a ampliação do espaço de aprendizagem da Aprendizagem-Ação na visão da pesquisadora. Nesse espaço integram-se as reuniões do *set* e o

contexto de trabalho dos participantes através de um ciclo contínuo de reflexão e ação. Essa integração traduz a idéia de que a Aprendizagem-Ação deve ser vista como um processo simultaneamente, psicológico, ou seja, focado no desenvolvimento do indivíduo, na autoreflexão, nas questões intrapessoais, como forma de indução a mudanças em sua forma de agir, mas também como um processo social e cultural, que busca a transformação do contexto no qual este indivíduo atua e, através e sua ação, a aprendizagem do indivíduo . Dessa forma, o processo da Aprendizagem-Ação deve induzir a reflexão, como mecanismo de autoconhecimento, mas igualmente deve induzir a ação não trivial do participante sobre o problema.

- h) Em relação à indução dos gerentes a uma ação não trivial sobre o problema algumas questões foram levantadas como pontos a serem melhor estudados e testados em outras experiências com grupos de Aprendizagem-Ação. Por exemplo, a dedicação de um tempo maior antes do final da apresentação de cada participante para auxiliá-lo no planejamento de suas ações no intervalo entre as reuniões. Nesse momento, pode ser utilizado tanto o questionamento, como as sugestões dos outros membros do grupo, a fim de levantar alternativas de ação a serem avaliadas ou testadas pelo participante. Ainda, pode-se estimular a troca de experiências ou informações entre os membros do grupo no intervalo das reuniões. Também, o questionamento durante a reunião do *set* pode contribuir para ação gerencial se dirigido à exploração do problema e da forma de agir do participante.
- i) Outra consideração a fazer relaciona-se à duração de programas de desenvolvimento com base na Aprendizagem-Ação. Sugere-se, a partir da experiência relatada nesta tese, que essa duração deve ser inicialmente definida considerando a natureza dos problemas a serem discutido pelos membros do grupo. O período pode ser prolongado, segundo as necessidades e interesse dos participantes.
- j) Por fim, uma última consideração a fazer relaciona-se à questão da autonomia. A Aprendizagem-Ação visa desenvolver nos participantes uma capacidade de aprendizagem autogerida. Entretanto, a análise do grupo mostra que o desenvolvimento desta capacidade é também parte do processo aprendizagem da Aprendizagem-Ação, uma vez que os participantes, a princípio, colocam na figura do facilitador a responsabilidade por este direcionamento. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento do grupo, o facilitador deve também trabalhar a capacidade dos membros do grupo em assumir sua própria autonomia, tanto em relação à figura do facilitador, quanto em relação à dinâmica do grupo.

10.3 Desenvolvimento da competência gerencial

As histórias de aprendizagem dos gerentes destacam que o desenvolvimento de competências é fortemente impulsionado pela necessidade de lidar com contextos mais complexos relacionados a novas atribuições e desafios profissionais. Procurou-se explicitar a questão da complexidade técnica e social que caracteriza os contextos da ação gerencial, ou seja, a existência de uma interdependência dos aspectos humanos, sociais e técnicos, com os quais o gerente precisa lidar para uma ação gerencial competente.

Em grande parte, as dificuldades dos gerentes participantes do grupo de Aprendizagem-Ação conduzido neste trabalho para lidar com as situações problemáticas discutidas no *set* estavam relacionadas com suas deficientes capacidades sociais. Essa observação reforça a idéia de que a formação e o desenvolvimento dos gerentes da construção são deficientes na sua capacitação para lidar com a interdependência entre as questões técnicas e sociais do seu contexto de atuação. A disciplina de Gerenciamento em Construção, na graduação, bem como nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento profissional, ainda é tratada como uma disciplina eminentemente técnica, ou seja, envolve a aprendizagem de técnicas, métodos e ferramentas de gestão, negligenciando o desenvolvimento de capacidades para lidar as questões humanas e sociais que integram o contexto da gestão da construção.

Neste trabalho, considera-se a competência gerencial, a partir de uma visão sócio-construtivista, como um saber agir em contexto, um saber situado. Nesse sentido este trabalho propõe que o desenvolvimento da competência gerencial requer trabalhar-se sob uma perspectiva que integre indivíduo, contexto, ação, e conhecimento. Essa idéia representa um rompimento com os dualismos discutidos no capítulo 7 que caracterizam as abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem. Traduz-se esta perspectiva integradora através de uma teoria para o desenvolvimento de competências gerenciais com base na idéia de “consiliência”, defendida nesta tese.

Esta teoria define que a competência gerencial envolve a mobilização, a integração de modo pertinente e oportuno à situação, de quatro domínios do conhecimento: o Senso do Eu e do Outro, a Interação Social Transformadora; o Conhecimento Técnico Instrumental e a Contextualização Sistêmica. Esses quatro domínios do conhecimento se integram na ação e influenciam-se mutuamente, conforme se observa nas histórias de aprendizagem analisadas.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento da competência gerencial deve envolver a ação do indivíduo na tentativa de transformar para melhor uma situação real e presente

do seu contexto de trabalho. Nesse processo procura-se trabalhar o desenvolvimento e a capacidade de mobilização dos quatro domínios do conhecimento em contexto. A Aprendizagem-Ação apresenta-se como o modo de trabalho adequado para este desenvolvimento na visão da autora.

Os dados obtidos indicam que o desenvolvimento da competência gerencial não ocorre em saltos, requer um processo em ciclos contínuos e progressivos. Nestes ciclos os domínios do conhecimento vão sendo desenvolvidos e integrados através de um processo de aprendizagem que envolve reflexão e ação gerencial.

O ciclo de aprendizagem, ilustrado na Figura 9.1, inicia-se buscando uma maior consciência do indivíduo sobre a situação problemática e sobre sua ação nesse contexto, incentivando a autoreflexão e a tomada de consciência (Senso do Eu). Busca-se nesta etapa impulsionar o indivíduo a se arriscar em novas ações na tentativa de transformar para melhor o seu contexto. Com esse mesmo objetivo procura-se, também nesta etapa, trabalhar a percepção que o indivíduo tem das outras pessoas envolvidas na situação (Senso do Outro) de forma que ele possa comprometê-las com a necessidade de ação sobre a situação problemática (Interação Social Transformadora).

Considera-se que este processo pode levar à Contextualização Sistêmica de elementos do domínio do Conhecimento Técnico Instrumental de forma mais adequada à complexidade técnica e social do contexto de ação do gerente, fechando-se um ciclo básico de aprendizagem, no qual estes dois últimos domínios do conhecimento assumem novos significados na estrutura cognitiva do indivíduo. Entretanto, esta etapa inicial do ciclo pode levar o gerente a reconhecer a necessidade de novos elementos do conhecimento técnico instrumental, os quais, uma vez adquiridos, requerem um exercício de contextualização sistêmica para sua aprendizagem significativa.

A teoria construída nesta tese permite compreender a influência dos quatro domínios do conhecimento e suas inter-relações na ação gerencial. Sendo a base teórica para a proposição de uma abordagem para o desenvolvendo da competência gerencial com base na idéia de “consiliência”, apresentada resumidamente acima e discutida em detalhes no capítulo 9. Entretanto, este trabalho por seus limites de tempo e escopo não permitiu compreender em profundidade algumas questões relacionadas a como trabalhar esta integração. Abrem-se, dessa forma, caminhos para a continuidade no desenvolvimento e consolidação a teoria em novas práticas para o desenvolvimento da competência gerencial.

4. 10.4. Pesquisas futuras

Sugere-se como continuidade ao trabalho as seguintes questões:

- a) Em relação à consolidação da teoria, aponta-se, como já comentado, a necessidade análise de sua aplicabilidade em outros grupos voltados ao desenvolvimento de competências gerenciais, utilizando ou não a abordagem da Aprendizagem-Ação.
- b) Em relação à construção de uma abordagem para o desenvolvimento gerencial com base na idéia de “consiliência” sugere-se um aprofundamento em técnicas e recursos para o desenvolvimento de cada um dos domínios do conhecimento e como podem ser integrados ao modo de trabalho da Aprendizagem-Ação.
- c) Nesse sentido, sugere-se o estudo de tipos de questionamentos que possam ser utilizados para trabalhar cada um dos domínios do conhecimento e sua integração durante as reuniões do grupo de Aprendizagem-Ação;
- d) Em relação à própria abordagem da Aprendizagem-Ação, novos estudos poderiam focar, especificamente, a análise da dinâmica de interação entre os membros do grupo e como este processo social pode ser melhor trabalhado visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências.
- e) O papel do facilitador, seus modos de atuação e pressupostos utilizados na condução do grupo e efeitos sobre a aprendizagem dos participantes pode ser um outro tópico de estudo para a compreensão do processo de Aprendizagem-Ação;
- f) Por fim, sugere-se o estudo da aplicação da Aprendizagem-Ação para o desenvolvimento de competências específicas, previamente diagnosticadas.

Referências Bibliográficas

- ADLER, Paul; COLE, Robert E. Designed for learning: a tale of two auto plants **Sloan Management Review**, Spring, 1993.
- ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.2. p. 70-104.
- ANTAC – Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. **Plano estratégico para ciência, tecnologia e inovação na área de tecnologia do ambiente construído**: com ênfase na construção habitacional. Porto Alegre: ANTAC, 2002. CD-ROM.
- ANTONACOPOULOU, Elena. Employee development through self-development in three retail banks. **Personnel Review**, v. 29, n.4, p.491-508, 2000.
- ANTONACOPOULOU, Elena. **Praxis and Organisational Learning in Time & Space**: palestra promovida pelo Revans Center for Action Learning/Salford University, 05/06/2002.
- ARGYLE, Michael. **A interação social**: relações interpessoais e comportamento social. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- ARGYRIS, Chris. Good communication that blocks learning. **Harvard Business Review**, July-August, 1994, p.77-85.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1974. 224 p.
- ASEE – American Society for Engineering Education. **Engineering education for a changing world** (ASEE Project Report). [s.l.]: ASEE Prism, p.20-7, december, 1994.
- BARTEZZAGHI, E. The evolution of production models: is a new paradigm emerging? **International Journal of Operation & Production Management**, v.19, n.2, p. 229-250, 1999.
- BEATY, Liz, BOURNER, Tom, FROST, Paul. Action learning: reflection on becoming a set member. **Management Education and Development**. v. 24 (4), 1993. pp. 350-367.
- BEATY, Liz; LAWSON, John, BOURNER, Tom et al. Action learning comes at age-part3: action learning for what? **Education+Training**, v. 39, n.5, 1997, p. 184-8.
- BERGAMINI, Cecília W. **Liderança**: administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994. 234 p.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.69-79.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1991. 284 p.
- BOURNER, Tom; BEATY, Liz; LAWSON, John, et al.. Action learning comes of age: questioning action learning. **Education + Training**, v. 38, n.8, 1996, p. 32-5.

- BOURNER, Tom; WEINSTEIN, Krystyna. Just another talking shop? Some of the pitfalls in action learning. **The Journal of Workplace Learning**, v.8, n.6, p.54-65, 1996.
- BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons. 1982.
- BRANDÃO, Hugo P., GUIMARÃES, Tomás de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.41, n.1, p.8-15
- BRETAS PEREIRA, Maria. J.; FONSECA, J. G. **Faces da decisão: as mudanças de paradigmas e o poder de decisão**. São Paulo: Makron Books, 1997. 275 p.
- BROWN, John S.; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, v.18, n.1, p.32-42, Jan/Feb, 1989. Disponível em: <<http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>>. Acesso: 26/04/2002.
- BROWN, John S.; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning, and innovation. In: COHEN, Michael D.; SPROULL, Lee S. (eds.). **Organizational Learning** (Organizational Science). Thousand Oaks: SAGE, 1996. p. 58-81.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1997. 130 p.
- BRYMAN, Alan. Leadership in organizations. IN: CLEGG, Steward R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (eds.) **Managing organizations: current issues**. London: SAGE. 1999. p.26-42.
- BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organisational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.
- CARRETERO, Mario; CASCÓN, Osé A. L. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, Cesar PALACIOS, Jesús MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, p.273-87, 1995.
- CASEY, David. The role of the set adviser. In: Pedler, Mike (ed.). **Action learning in practice**. 3 ed. Aldershot: Gower, 1997. p. 209-20.
- CHI, Micheline T. H.; GLASER, Robert. A capacidade de resolução de problemas. In: Sternberg, Robert J. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem ao processamento de informação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 249-76.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 5ed. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1999.
- CLUTTERBUCK, David; WYNNE, Bernard. Mentoring and coaching. In: Mumford, Alan (ed.) **Handbook of management development**. Aldershot: GOWER, 1994. pp.157-69.
- CODINHOTO, Ricardo. **Diretrizes para o planejamento integrado dos processos de projeto e produção na construção civil**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COLE, Michael; WERTSCH, James V.. Vygotsky e Piaget: uma ligação complementar. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n.18, 1999. (Tradução de Ivam Martins de Martins do original: Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky).
- CORIAT, B.. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. (Tradução de Emerson S. Silva). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

DAMÁSIO, António R. **The science of emotion**. (Project on the Decade of the Brain: Keynote Address). [s.l.]: Lybrary of Congress/National Institute of Mental Health, 2000. Disponível em: <<http://www.loc.gov/loc/brain/emotion/Damasio.html>>. Acesso em: 04/09/2002.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330 p.

DANKBAAR, Ben. Lean Construction: denial, confirmation or extension of sociotechnical systems design? **Human Relations**, v.50, n.5, p.567-83, 1997.

DANKBAAR, Ben. Organizing in a turbulent environment: reflections on the design of the creative enterprise. In: GRUPOS SEMI-AUTÔNOMOS E COMPETITIVIDADE: experiências internacionais e brasileiras, 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EPUSP, 1998. 15p.

DICK, Bob. You want to do an action research thesis? **Interchange**, v.2 n.6, 1992.

DIJSKSTRA, Erik de A.; BRASILIENCE, Nelson R. M., BAZZO, Walter, A. et al.. Formação do Engenheiro: uma visão de alunos. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 30, Piracicaba, 2002. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2002. 9p. CD-ROM.

DUBIN, Robert. Theory building in applied areas. In: DUNNETE, M. D. **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand-McNally, 1976. p.17-39.

DUBIN, Robert. **Theory building**. New York: The Free Press, 1978.

EASTERBY-SMITH, Mark; THORPE, Richard; LOWE, Andy. **Management research: an introduction**. London: Sage, 1991. 172p.

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Organizational learning: current debates and opportunities. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (eds). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: SAGE, 1999. p.1-21.

EDEN, Colin; HUXHAM, Chris. Action research for management research. **British Journal of Management**. v.7, p.75-86, 1996.

EDEN, Collin; SPENDER, J. -C. (eds.) **Managerial and organizational cognition: theory, methods and research**. London: Sage, 1998.

EISENHARDT, Kathleen M., ZBARACKI, Mark J. Strategic decision making. **Strategic Management Journal**, v.13, p. 17-37, 1992.

ELKJAER, Bente. In search of a social learning theory. In: Easterby Smith, M. Burgoyne, J. Araujo, L. (eds.). **Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice**. London: Sage. 1999. pp. 75-90.

EYSENCK, Michael W. **Psicologia Cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 490p.

FINEMAN, Stephen. Emotion and management learning. **Management Learning**, v.28, n. 1, 1997, pp. 13-25.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L.. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997. 237 p.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L.. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000. 169 p.

FOX, Stephen. Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: why management education should not ignore management learning. **Systems Practice**, v.10, n.6, p.727-47, 1997.

GARAVAN, Thomas N.; BARNICLE, Bridle; O'SUILLEABHAIN, Fiachra. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, v. 23 n.4/5, p.191-207, 1999.

GARAVAN, Thomas N. Training, development, education and learning: different or the same? **Journal of European Industrial Training**, v.21, n.2, p. 39-50, 1997

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GARDNER, John W. **Liderança: sucesso e influência a caminho da modernidade**. Rio de Janeiro: Record, 1990. 235 p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel; BOYATIZIS, Richard; McKEE, Annie. **O poder da inteligência emocional: primal leadership – a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GOSS, David. Goodbye to all that? An alternative to structure-agency in small business and entrepreneurship theory. In: SMALL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT CONFERENCE, 15-16, April, 2002,. **Proceedings....** University of Nottingham, 2002. p.175-84.

GONZÁLEZ, Maria del M.; PADILLA, Maria Luisa. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, 1995, p.167-77.

HEDENSTAD, K.; MEYER, B.O. **Establishing a quality system: pitfalls and psychological problems (Project Report 132)**. Norwegian Building Institute, 1993.

HOPP, Wallace J.; SPEARMAN, Mark L. **Factory physics: foundations of manufacturing management**. EUA: Irwin-McGraw-Hill, 1996.

HIROTA, E. H. **Desenvolvimento de competências para a introdução de inovações gerenciais na construção através da Aprendizagem na Ação**. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia) – Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HORNER, Melissa. Leadership theory: past, present and future. **Team Performance Management**. v. 3, n. 4, 1997. p. 270-87.

HUBER, George P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. IN: COHEN, Michael D.; SPROULL, Lee S. (eds.): **Organizational Learning (Organizational Science)** Thousand Oaks: SAGE, 1996. pp. 124-61.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: PAPIRUS, 1997, p.103-34.

ISENBERG, Daniel J. How seniors managers think. In: BELL, D. E., RAIFFA, H., TVERSKY, A. (eds.) **Decision making: descriptive, normative, and prescriptive interactions**. Cambridge University, 1988. p. 525-539.

- JOHNSON, Phil; DUBERLEY, Joanne. **Understanding management research**. London: SAGE, 2000. 216 p.
- KANHEMAN Daniel; SLOVIC, Paul; TVERSKY Amos. **Judgement under uncertainty: heuristics and biases**. Cambridge University Press, 1982.
- KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa: metodologia par as ciências comportamentias**. São Paulo: Herder, 1972. 449p.
- KEMPER, Theodore D. **A social interactional theory of emotions**. New York: JohnWiley&Sons, 1978. 459 p.
- KEYS, Louise. Action learning: executive development of choice for the 1990s. **Journal of Management Development**, v.13, n.8, 1994. 6p.
- KOLB, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 321-41.
- KOSKELA, Lauri. **An exploration towards a production theory and its application to construction**. Espoo: VTT Technical Research Centre of Finland, 2000. (VTT Publication 408).
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development** Houston: Gulf Publishing, 1998. 310 p.
- KRIPPENDORFF, Karl. **Content analysis: an introduction to its methodology**. London: Sage, 1980. (The Sage COMMTEXT Series, v.5).
- KUO, Feng-Yang. Managerial intuition and the development of executive support systems. **Decision Support Systems**, v.24, p.89-103, 1998.
- LANTELME, Elvira M.V. **A utilização de indicadores na avaliação e melhoria do desempenho de processos da construção de edificações: uma abordagem com base em princípios da aprendizagem organizacional (Seminário de doutoramento)**. Porto Alegre, 1999.
- LAVE, Jean, WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge. 1991.
- LAWSON, John; BEATY, Liz; BOURNER, Tom; et al. Action learning comes at age – part4: where and when? **Education+Training**, v.39, n.6, 1997. p. 225-29.
- LEAL, Ubiratan. Profissão: engenheiro civil. **Téchné**, São Paulo, v.66, p. 42-6, setembro, 2002.
- Le BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 278 p.
- LEWIS, A. An in-company programme. In: PEDLER, Mike. (ed.) **Action learning in practice**. 3 ed., Hampshire: Gower, 1997. p. 117-128.
- LINDELL, Pia, MELIN, Leif, GAHMBERG, Henrik, J. et al. Stability and change in strategist's thinking In: EDEN, Collin; SPENDER, J.-C. (eds.) **Managerial and organizational cognition: theory, methods and research**. London: Sage, 1998. p. 76-92.
- LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antonio V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **RAC**, v.7, n.3, Jul./Set., 2003, p.181-201.
- LOOSEMORE, Martin. An identity complex in construction management research. In: KENLEY, Russel; CHEN, Swee (orgs.). **Property and Construction Education and**

Reserach: AUBEA International Eletronic Conference 3-4, 1997/1998. Melbourne: AUBEA Res, 1999.

LOPES, Jairo de A. A formação do profissional de engenharia à luz das exigências de uma sociedade em constantes transformações. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 30, Piracicaba, 1002. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2002. 10p. CD-ROM.

LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento social e personalidade. In: COLL Cesar.; PALACIOS. Jesús; MARCHESI, Alavaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, 1995, p. 55-68.

LUQUE, Alfonso; PALACIOS, Jesús. Inteligência sensorio-motora. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alavaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, p. 55-68, 1995.

MAINES, A. Ensino de Engenharia: tendência de mudanças. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 29, 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2001. 6p. CD-ROM.

MARCH, James G. **A primer on decision making:** how decisions happen. New York: Free Press, 1994.

MARSICK, Victoria, J.; O'NEIL, Judy. The many faces of action learning. **Management Learning**, v.30, n.2, p.159-76, 1999.

MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael (eds.) **Management learning:** integrating perspectives in theory and practice London: SAGE, 1997, p. 297-311

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. The intelligence of emotional intelligence (editorial). **Intelligence**, v.17, p.433-42, 1993.

MAYER, John D. Emotional intelligence: popular or scientific psychology? **Mapa Monitor On Line**, v.20 n.8, 1999. Disponível em: <http://apa.org/monitor/sep99/sp.html>>. Acesso em: 04/09/2002.

McKENDREE, Jean, STENNING, Keith, MAYES, Terry et al.. 'Why observing a dialogue may benefit learning: the vicarious learner'. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.14, n.2, p.110-119, 1998.

McGILL, Ian, BEATY, Liz. **Action learning:** a guide for professional management and educational development. 2ed. London: Kogan Page, 1995. 274 p.

MILLER, Susan J.; HICKSON, David J.; WILSON, David C. Decision making in organizations. IN: CLEGG, Stewart. R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (eds.) **Managing organizations:** current issues. London: ASGE, p. 43-62, 1996.

MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work.** New York: HapperCollins, 1973. 298 p.

MOREIRA, Marco A. Aprendizaje significativo, cambio conceptual y estrategias facilitadoras. In: REUNIÓN ANUAL DE FACULTADES DE INGENIERIA DE COLOMBIA, 16., 28-30 de agosto de 1996, Crategena. **Anais...** Cratagena: Asociación Colombiana de Facultades de Ingenieria,1996.

MOREIRA, Marco A. Modelos mentais. In: ENCONTRO SOBRE TOERIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: linguagem, cultura e cognição – reflexões para o ensino de ciências, 05-07 de Março de 1997, Belo Horizontzonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1997. p. 206-29.

- MOLLEMAN, Eric; BROEKHUIS, Manda. Sociotechnical systems: towards an organizational learning approach. **Journal of Engineering and Technology Management**, v. 18, p. 271-94, 2001.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996. 421 p.
- MORRIS, John. Minding our Ps and Qs. In: PEDLER, Mike (ed.). **Action learning in practice**. 3 ed., Hampshire: Gower, 1997. p.49-60.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MUMFORD, Alan. A review of action learning literature. **Management Bibliographies & Reviews**, v.20, n.6-7, 1994. p.2-16.
- MUMFORD, Alan. **Management development: strategies for action**. Devon: Institute of Personnel Management, 1989. 228p.
- NONAKA, Ikujiro. TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.
- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development. The importance, scope and measurement of human capital. In: **Human capital investment: an international comparison** (Centre for Educational Research and Innovation), p. 7-13, 1998.
- O'HARA, Suzanne; BEATY, Liz; LAWSON John, et al. Action learning comes at age – part2: action learning for whom? **Education+Training**. v.39, n.3, 1997. p.91-5.
- OLIVEIRA, Martha K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério). 111 p.
- OWEN, Harrison. **Open space technology: a user's guide**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997. 175p.
- PALACIOS, Jesús. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a, v.1, p. 9-26.
- PALACIOS, Jesús. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b, v.1, p.42-54.
- PALACIOS, Jesús; COLL, César; MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento Psicológico e processos educacionais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1. p.325-29.
- PARRY, Scott B. The quest for competencies. **Training**, July, 1996. p.48-54.
- PARRY, Scott B. Just what is competency? **Training**, June, 1998, p.58-64.
- PATTON, Michael Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987. 176p.
- PEDLER, Mike. What do you mean by Action Learning? A story and three interpretations. In: PEDLER, Mike (ed.) **Action learning in practice** (3ed.). Aldershot: Gower, 1997. p. 61-75.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. (Ciências da Educação). Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976. 175p.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Editoria Fundo de Cultura, 1956. 225p.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: **OS PENSADORES**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.1-64.
- POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Gloucester: PeterSmith, 1983.108 p.
- POWELL, James. The noble art of Academic Enterprise in construction: "command-learning using innovation sets to change a culture. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE GERENCIAMENTO NA CONSTRUÇÃO, 3., Fortaleza, 2001. **Anais...** Fortaleza: ANTAC, 2001. CD-ROM.
- POWELL, James A.; DAVEY, Caroline L.; DAY, Pam, et al. The emergence of the authentic self: the role of action learning. In: ZEEWU, G.; VAHL, M. (eds.) **Problems of individual emergence** (Publication Planned 2000). Lincoln: Lincoln University Research Center, 2000. 32p.
- RAELIN, Joseph A. Action learning and action science: are they different? *Organizational Dynamics*, v.26, n.1, Summer, p. 21-34, 1997.
- REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento). 138 p.
- REVANS, Reginald. The nature of action learning. In: REVANS, R. **The origins and growth of action learning**. Lund: Studentlitteratur / Bratt Institut Für Nues Lernen / Chartwell-Bratt. 1982. p. 625-51.
- REVANS, Reginald. Action learning: its origin and nature. In: PEDLER, Mike (ed.) **Action learning in practice** (3ed.). Aldershot: Gower, 1997. p. 3-14.
- REVANS, Reginald. **The abc of action learning**: empowering managers to act and to learn from action (The Mike Pedler Library – Developing People and Organizations). Londres: Lemos&Carne, 1998.152 p.
- RICHTER, Ingrid. Individual and organizational learning at the executive level: towards a research agenda. **Management Learning**. London: Sage. v.29, n.3, 1998, p.299-316.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: PAPIRUS, 1997, p.15-24.
- ROPHOL, Günter. Philosophy of socio-technical systems. **Phil & Tech**, v.4, n.3, Spring, p.59-71, 1999.
- RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO, 1999. **Anais...** São Paulo. 1999.
- RUAS, Roberto. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competência: provocações e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD. 10p. CD-ROM.
- SALAMAN, Graeme; Butler, Jim. Why managers won't learn. In: MABEY, C., Iles, P. **Managing learning**. London: Routledge, 1994, p.35-42.
- SALINAS, José L. **Impacto da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco Brasil**. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado

em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SALUM, M. J. G. Os currículos de engenharia no Brasil: estágio atual e tendências. IN: von LINSINGEN, Irlan; PEREIRA, Luiz T. do V.; CABRAL, Carla G.; et al. (orgs.) **Formação do engenheiro**: desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1999. p.107-18.

SCHÄFFER, Margareth. O sujeito: efeito ou agente no campo social? Sujeito construtor do conhecimento e aprendizagem: Piaget e Vygotsky. Ciências e Letras. Porto Alegre: FAPA. n. 23 e 24, 1998. p. 57-64.

SCHEFF, Thomas J. **Microsociology**: discourse, emotion and social structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SCHÖN, Donald. A. Knowing-in-Action: the new scholarship requires a new epistemology. In: KENLEY, R.; CHEN, S.E. **Property and Construction Education and Research**: AUBEA International Electronic Conference, 3-4, AUBEA, 1999. p. 103-110.

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practioner**: how professionals think in action. Aldershot: Ashgate/ARENA, 1991. 374 p.

SCHUTZ, Will. Dimensões básicas. In: SCHUTZ, W. Profunda simplicidade: uma nova consciência do eu interior. São Paulo: Ágora, 1989. p. 103-14.

SENGE, P. **A Quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1990. 352 p.

SEYMOR, David; CROOK, Darryl; ROOKE, John. The role of theory in construction management: a call for a debate. **Construction Management and Economics**. V. 15, 1997, pp. 117-19.

SEYMOR, David; ROOKE, John. The culture of the industry and the culutre of research. **Construction Management and Economics**. V. 13, 1995, pp. 511-23.

SIERRA, Benjamin; CARRETERO, Mario. Aprendizagem, memória e processamento da informação: a psicologia cognitiva da instrução. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 2. p. 122-37.

SIMON, Herbert A. **Administrative behaviour**. 4 ed. New York: The Free Press, 1997. 368 p.

SISTEMA DE INDICADORES de desempenho: qualidade e produtividade para a Construção Civil. (projeto do Grupo de Gestão e Economia da Construção NORIE/UFRGS, desenvolvida em 2003). Disponível em: <<http://www.cpgec.ufrgs.br/norie/indicadores>>. Acesso em 20/05/2004.

SOMMERVILLE, J. ; SULAIMAN, N.F. An analysis of cultural elements influencing the implementation of TQM in the UK Construction Industry. In: Norwegian Building Research Institute. Transfer of Construction Management Best Practices Between Different Cultures, Oslo – Norway, CIB. **Proceedings**... – publication 205. p. 77-85, 1997.

SPEAR, Steven ; BOWEN, H. Kent. Decoding the DNA of the Toyota Production System. **Harvard Business Review**, september-october, p. 97-106, 1999.

SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: a dynamic managerial epistemology. **Management Learning**, v. 25, n. 3, 1994, pp. 387-412.

SPENDER, J.-C. The dynamics of individual and organizational knowledge. In: EDEN, C.; SPENDER, J. –C. (eds.) **Managerial and organizational cogniton**: theory, methods and research. London: Sage, 1998. pp. 13-39.

STEVENSON, Jay. **O mais completo guia sobre filosofia oriental**. São Paulo: ARX, 2002.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre, 2000. 494p.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Grounded theory methodology: an overview. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 273-285.

SUSMAN, Gerald I., EVERED, Roger D. An assessment of the scientific merits os action research. **Administrative Science Quaterly**. Dec. 1978, v.23 pp. 582-603

SUTON, Robert I.; STAW, Barry M. What theory is not. **Administrative Science Quaterly**, 40, 1995, pp. 371-84.

SWERINGA, J. , WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Delaware: Addison-Wesley, 1995.

THE MEANING OF YIN-YANG - extraído de Patrícia Ebrey. Chinese civilization: a sourcebook, 2 ed. New York: Free Press, 1993, p. 77-9 - Disponível em: <<http://fly.cc.fer.hr/~shlede/ying/yang.html>>. Acesso em: 28/05/2002.

TSANG, Eric. W. K. Organizational learning and the learning orgnization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**. v. 50 n.1, 1997. p. 73-89.

van der HEIJDEN, Kees; EDEN, Collin. The theory and praxis of reflective learning in strategy making. In: EDEN, C.; SPENDER, J. –C. (eds.) **Managerial and organizational cogniton**: theory, methods and research. London: Sage, 1998. p. 58-75.

VIGOSTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.

VIGOSTSKI, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191p.

von BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria Geral dos Sistemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

von LINSINGEN, Irlan; PEREIRA, Luiz T. do V.; CABRAL, Carla G.; et al. (orgs.). **Formação do engenheiro**: desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1999.

WEINSTEIN, Krystyna. **Action learning**: a journey in discovery and development (the sucessful manager serie) Londres: HarperCollins, 1995. 331p.

WHETTEN, David A. What constitutes a theoretical contribution? **The Academy of Management Review**, v.14, n.4, October, 1989. p. 490-513.

WILSON, Edward O. **Consilience**: the unity of knowledge. New York: Vintage, 1998a.

WILSON, Edward O. Back from chaos. **The Atlantic Monthly**. March, v.281, n.3, 15p., 1998b.

WOOMACK, J.P.; JONES, D.T.; ROOS, D. **A máquina que mudou o mundo**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

WOODRUFFE, Charles. What is meant by a competency? In: Boam, R.; Sparrow, P. **Designing and achieving competency: a competency approach to developing people and organizations.** London: McGraw-Hill, 1992. Pp. 16-30

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods** (Applied Social Research Methods Series, v. 5), 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994. 171 p.

ZAKARI, Mohammed. **Constructivism: is it the last paradigm shift “war”?** 1998
Disponível em: <
<http://www2.educ.ksu.edu/Faculty/McGrathD/spring98/StudentCogProjects/constructivism.htm>>. Acesso em: 26/04/2002.

ZUBER-SKERITT, Ortrun. **Professional development in higher education: a theoretical framework for action research.** [s.l.]: [s.n], 1991. 277p.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PARA A TOMADA DE DECISÃO COM BASE NA APRENDIZAGEM-AÇÃO

NORIE / UFRGS

Qual o objetivo deste programa?

Este programa tem dois objetivos:

- desenvolver competências relacionadas a uma das principais atividades do gerente, a tomada de decisão tendo em vista novos desafios que se apresentam no mercado da construção;
- aplicar e testar uma nova abordagem para o desenvolvimento de competências baseada na aprendizagem na ação.

O que são competências gerenciais?

As competências gerenciais não estão relacionadas apenas a conhecimentos (saber) e habilidades (saber-fazer) do profissional, mas a sua capacidade de mobilizar e aplicar estes conhecimentos numa situação particular⁷².

O que é Aprendizagem-Ação?

É uma abordagem para aprendizagem baseada:

- na análise e resolução de problemas reais;
- na reflexão através da cooperação de um grupo de parceiros, também envolvidos na resolução de seus problemas;
- no compromisso pessoal de resolver por si mesmo o seu problema;
- na implementação de ações para resolver o problema na prática e não teoricamente.

O foco principal desta abordagem é a aprendizagem e não o problema. A resolução do problema é um instrumento para a aprendizagem. O objetivo principal da aprendizagem na ação não é encontrar a solução para o problema, mas auxiliar cada participante do grupo a aprender a encontrar a solução para os seus problemas através da cooperação de um grupo de “parceiros na adversidade”.

Que tipo de problema pode ser discutido?

Qualquer problema ou projeto em que o participante esteja pessoalmente envolvido. Especialmente neste grupo, cujo foco é a tomada de decisão, solicita-se ao participante que traga para o grupo um problema que caiba a ele decidir o curso de ações a serem tomadas; e que seja de sua responsabilidade a implementação destas ações.

Para detectar o problema o participante pode se perguntar, por exemplo: Quais as mudanças significativas que eu gostaria de ver na empresa ou local onde trabalho? Desta forma ele poderá explorar quais podem ser suas contribuições para esta mudança.

Como acontece?

Serão realizadas reuniões a cada 2 ou 3 semanas (conforme a disponibilidade dos participantes), sob a coordenação inicial de um facilitador. A participação no grupo é voluntária e motivada pela vontade de aprender.

⁷² Retirado de Ruas, R.L. A atividade gerencial do século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados, 2000 (texto para discussão interna – Grupo de Aprendizagem - PPGA/UFRGS).

Durante as reuniões cada participante terá um tempo para expor seu problema ou os resultados obtidos a partir de sua ação ou decisão.

Neste mesmo tempo o grupo ouve, questiona, auxilia, desafia e apóia aquele que está expondo o problema na busca da solução e a aprender a partir deste processo.

Qual o papel de cada um dos participantes?

O participante exerce dois papéis distintos na reunião: apresentador e membro do grupo de apoio:

Como **apresentador**, ele terá oportunidade de expor dificuldades, preocupações, decisões tomadas, resultados que deseja compartilhar com o grupo. O formato desta exposição é escolhido pelo participante, da maneira que ele considere mais produtiva dentro do tempo que lhe é destinado. Por exemplo, ele pode decidir expor o problema e depois solicitar comentários do grupo; solicitar que o grupo vá fazendo questionamentos ao longo de sua exposição, usar gráficos, quadro, pedir sugestões, informações, etc.

Ao final do seu tempo o apresentador deve identificar quais ações serão tomadas por ele em relação ao problema no período entre as reuniões.

Como **membro do grupo** cabe ao participante auxiliar o apresentador na busca da solução do problema e no seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, tentar resolver o problema. O apoio consiste em ouvir, mas ouvir buscando compreender o contexto do problema, os sentimentos, as atitudes do apresentador; apoiando, encorajando, desafiando e principalmente dirigindo perguntas que induzam o apresentador a refletir sobre o problema e a encontrar respostas para suas dúvidas.

Qual o papel do facilitador?

No início desta série de reuniões o facilitador tem o papel de coordenar a discussão, garantir que cada participante tenha o seu tempo de exposição, incentivar o questionamento e induzir o grupo à reflexão sobre o processo de aprendizagem na ação.

No decorrer das reuniões o papel do facilitador deve tornar-se cada vez menos necessário, na medida em que os participantes passem a assimilar e dominar o método de trabalho.

Quais são os resultados esperados?

De uma maneira geral, os depoimentos de participantes de grupos de aprendizagem na ação relatam que os resultados ou “aprendizagens” estão relacionados ao desenvolvimento de capacidades de ouvir, de refletir na ação, de análise sistêmica de problemas, de trabalho em equipe, de segurança para a tomar decisões, entre outros.

Especificamente, neste programa busca-se também desenvolver uma maior consciência do processo individual de tomada de decisão, de forma que isto se reflita em mudanças no processo de decisão do gerente (participante) dentro da empresa.

Como serão avaliados os resultados do grupo?

Todas as reuniões serão gravadas para posterior análise de seu conteúdo e registro da evolução do processo de aprendizagem de cada participante e do grupo. Todas estas reuniões serão transcritas e enviadas aos participantes para conhecimento e avaliação pessoal.

Será realizado um diagnóstico inicial sobre os processos de decisão do participante para posterior verificação de possíveis mudanças.

Também será solicitado a cada participante que faça um registro individual e resumido da evolução do processo de aprendizagem ao longo das reuniões.

Marcador de texto



Mobilização do **Conhecimento Técnico Instrumental**: domínio de conceitos, ferramentas, técnicas ou teorias.



Mobilização da capacidade de **Contextualização Sistêmica**: dar sentido ao contexto, identificar possíveis alternativas de ação e aplicação de conhecimentos



Mobilização do **Senso do Eu**: autoconsciência, auto-referência e **Senso do Outro**: percepção, julgamento do outro, empatia.



Mobilização da capacidade de **Interação Social Transformadora**: relacionamento interpessoal, comunicação, "ressonância"



Influência da capacidade de **Contextualização Sistêmica** na mobilização do domínio do **Conhecimento Técnico Instrumental**



Influência do **Conhecimento Técnico Instrumental** na mobilização da capacidade de **Contextualização Sistêmica**



Influência da capacidade de **Interação Social Transformadora** no **Senso do Eu e do Outro**



Influência do **Senso do Eu e do Outro** na capacidade de **Interação Social Transformadora**.



Influência das **Capacidades Técnicas** na mobilização de **Capacidades Sociais**.



Influência das **Capacidades Sociais** na mobilização de **Capacidades Técnicas**