

Desenvolvimento de competências dos gerentes da construção: construção de uma teoria

Competence development for construction managers: building a theory

Elvira Maria Vieira Lantelme
James A. Powell
Carlos Torres Formoso

Resumo

Competência é definida neste artigo como uma capacidade de ação eficaz em contexto, implicando a mobilização de conhecimentos e capacidades do indivíduo de forma pertinente e oportuna à situação. Desenvolver competências gerenciais implica, portanto, repensar as abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem comumente utilizadas em programas de treinamento e desenvolvimento gerencial. As principais críticas a essas abordagens estão relacionadas à forma descontextualizada com que trabalham o conhecimento e a conseqüente dificuldade de sua transposição a uma ação eficaz dentro de um contexto específico. A literatura aponta a Aprendizagem-Ação como uma abordagem adequada para o desenvolvimento de competências gerenciais. Entretanto, pouco ainda se conhece do processo de aprendizagem nos grupos de Aprendizagem-Ação. O presente artigo apresenta resultados de um estudo cujo objetivo foi compreender o processo de aprendizagem induzido pela Aprendizagem-Ação, seus reflexos sobre a ação gerencial e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da competência gerencial. A observação sistemática e análise do processo de aprendizagem de gerentes da Construção participantes de grupos de Aprendizagem-Ação no Brasil e na Inglaterra levaram os autores à construção de uma teoria sobre a competência e ação gerencial. Este artigo apresenta o processo de pesquisa que levou à construção da teoria e discute suas implicações para o desenvolvimento de competências de gerentes da Construção.

Palavras chave: Construção de Teorias. Desenvolvimento Gerencial. Competências. Aprendizagem-Ação.

Abstract

In this paper, competency is defined as the capacity of effective action in context, implying a pertinent and opportunistic mobilisation of individual abilities and knowledge in a certain situation. Therefore, developing competencies demands rethinking traditional teaching-learning approaches for management training and development. The main critics to those approaches relay on the de-contextualised way it considers knowledge and, consequently, the difficulties to transpose knowledge to effective action in a specific context. Action Learning has been pointed out by the literature as an adequate approach for the development of managers' competencies, although not very much is known about the learning process in Action Learning sets. This article presents the results of a study that aimed to understand the learning process induced by Action Learning, its effects on managers' actions, and, consequently, on the development of competencies. The systematic observation and analysis of the learning process of construction managers participating in Action Learning sets in Brazil and England have led the authors to build a theory about competency and managers' action. This paper describes the research process that has led to the construction of this theory and discusses its implications on the development of competencies of construction managers.

Keywords: Theory Building. Management Development. Competencies. Action Learning

Elvira Maria Vieira Lantelme
Núcleo Orientado para Inovação da
Edificação
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Av. Osvaldo Aranha 99 - 3º andar
Porto Alegre - RS - Brasil
CEP: 90035-190
Tel.: (51) 3316-3518
E-mail: lantelme@cpgec.ufrgs.br

James A. Powell
University of Salford, Faraday House
Great Manchester, Inglaterra W54WT
E-mail: j.a.powell@salford.ac.uk

Carlos Torres Formoso
Núcleo Orientado para Inovação da
Edificação
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
E-mail: formoso@ufrgs.br

Recebido em 24/11/04
Aceito em 21/03/05

Introdução

Cresce no setor o debate sobre a formação, o treinamento e o desenvolvimento dos profissionais responsáveis pela gestão das empresas da Construção. 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 (VON LISINGEN *et al.*, 1999; LEAL, 2002). De forma diversa, alguns 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 e Sulaiman (1997), em um estudo sobre a implantação de programas de Gestão da Qualidade Total (TQM) em empresas de Construção, concluíram que muitas das dificuldades encontradas estavam relacionadas ao posicionamento relativamente conservador em relação a mudanças, bem como à falta de visão sistêmica, estratégica e de longo prazo dos gerentes das empresas analisadas.

Analisando o desenvolvimento da carreira profissional do gerente da Construção, pode-se afirmar que desenvolvimento de sua competência ocorre, essencialmente, através da experiência profissional, num processo informal de aprendizagem, caracterizado pela aquisição de capacidades e conhecimentos tácitos¹. 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; 1996), pode-se assumir que o conhecimento e as capacidades gerenciais estão impregnados dos significados culturalmente atribuídos pela comunidade de

profissionais com os 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 sobre-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 de lidar com as situações do presente e do futuro. Talvez por estarem reconhecendo essa questão em sua prática, muitos gerentes da Construção vêm buscando investir no seu aperfeiçoamento profissional. 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 instituições de ensino e pesquisa do país, através de cursos de extensão e pós-graduação, 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. A educação continuada é apontada como um importante fator para o desenvolvimento da competência profissional (SALUM, 1999; LEAL, 2002).

Embora a maior oferta e diversidade de cursos oferecidos aos profissionais do setor, as abordagens tradicionais² de ensino-aprendizagem, normalmente utilizadas na formação desses cursos, não são suficientes para desenvolver competências para lidar com o contexto de complexidade técnica e social que caracteriza a atividade do gerente da Construção.

Neste artigo define-se competência como uma capacidade de ação eficaz em uma determinada situação (PERRENOUD, 1999; LE BOTERF, 2003). Le Boterf (2003) assume que a competência realiza-se na ação e, portanto, não preexiste a ela. É um saber situado, um saber agir em contexto. Perrenoud (1999) explica que, para lidar com uma situação, deve-se pôr em ação e em sinergia, vários recursos. Ao longo do tempo, a noção de competência vem se transformando para reconhecer que a ação eficaz do indivíduo não se

¹ Polanyi (1983) define o conhecimento tácito como uma parcela do conhecimento difícil de ser formalizada e comunicada: "we know more than we can tell".

² São consideradas como abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem aquelas que enfatizam a aprendizagem cognitiva através da transmissão oral e escrita de conhecimentos, utilizando como recursos aulas expositivas, leituras e exercícios de compreensão e memorização.

limita à mobilização de seus saberes formais, ou seja, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos através da formação profissional e de programas de treinamento e desenvolvimento. Depende, igualmente, da mobilização de conhecimentos e capacidades desenvolvidas, informalmente, pelo indivíduo ao longo de suas experiências de vida e profissionais, os quais, muitas vezes, constituem um repertório de conhecimentos tácitos. Ainda, a noção de competência reconhece os estilos e as qualidades pessoais do indivíduo, as características psicológicas e emocionais, os valores e as atitudes, como recursos mobilizáveis pelo indivíduo para uma ação eficaz em contexto.

Ao considerar esta definição de competência, torna-se necessário questionar a adequação das estratégias e abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem para o treinamento e o desenvolvimento gerencial. Entre as principais críticas às abordagens tradicionais aponta-se a natureza abstrata e descontextualizada do conteúdo abordado em relação à realidade dos problemas e questões da atividade gerencial e, em consequência, a dificuldade de transferência do conhecimento adquirido à realidade (GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1999). 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 requer.

Entretanto, não se pode considerar que a mobilização dos 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, por si só, pode levar a sua mobilização em contexto (PERRENOUD, 1999). 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 de suas competências.

Muitas empresas buscam, atualmente, um maior valor para os seus investimentos em treinamento e desenvolvimento gerencial. 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 (GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1997).

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 competências gerenciais permanece como uma lacuna na literatura e nas práticas de formação e desenvolvimento gerencial, constituindo o problema de pesquisa abordado neste trabalho.

A partir do problema de pesquisa levantado, foi realizada uma investigação sobre abordagens inovadoras de aprendizagem com potencial para o desenvolvimento de competências gerenciais, optando-se pela investigação da abordagem da Aprendizagem-Ação³. A escolha dessa abordagem levou em consideração algumas de suas características consideradas fundamentais para o desenvolvimento da competência gerencial: (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, capacidades, valores, atitudes e sentimentos envolvidos na ação; e (c) a indução do indivíduo à ação no contexto do seu problema, como exercício de mobilização de seus conhecimentos e capacidades em contexto.

A abordagem da Aprendizagem-Ação pode ser descrita como uma reunião periódica de um pequeno grupo de pessoas (4-6 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. Uma descrição detalhada da abordagem pode ser encontrada em Pedler (1997); Weinstein (1995); McGill e Beaty (1995).

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

Delineamento da pesquisa

A Figura 1 apresenta o delineamento geral da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa - denominada Preparação - consistiu na

³ O primeiro contato dos pesquisadores no Brasil com a Aprendizagem-Ação foi através do Prof. James A. Powell, em sua visita como professor convidado ao PPGEC/UFRGS, no ano de 1997 e, posteriormente, através de estágios desenvolvidos na Universidade de Salford, Inglaterra (POWELL, 2001).

aprendizagem da pesquisadora sobre a abordagem da Aprendizagem-Ação, realizada através de leituras, participação como membro de grupos de Aprendizagem-Ação no Brasil⁴, e atuação como facilitadora em um grupo experimental de Aprendizagem-Ação⁵. Nesta fase, também foi realizada uma visita técnica à Universidade de Salford, Inglaterra, que possibilitou a discussão e troca de experiências com especialistas e facilitadores de grupos de Aprendizagem-Ação.

Pesquisa-Ação

A questão de pesquisa formulada levou à decisão pela pesquisa-ação como estratégia geral de pesquisa. A pesquisa-ação é uma estratégia 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 consequência, 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).

A pesquisa-ação deve ser conduzida através de 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. Há, portanto uma interação contínua e sistemática entre reflexão e ação (SUSMAN; EVERED, 1978).

Para compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais foi formado um grupo de Aprendizagem-Ação com a participação de quatro gerentes da Construção (Tabela 1). Participaram também deste grupo, a primeira autora deste artigo, que atuou como facilitadora (*set adviser*) e uma observadora participante, que tinha por função fazer anotações e auxiliar na observação dos comportamentos individuais e do grupo.

O grupo de Aprendizagem-Ação teve uma duração de 15 meses, durante os quais foram realizadas 21 reuniões, entre dezembro de 2000 e fevereiro de 2002. Durante esse período, realizou-se uma observação sistemática e detalhada do processo de aprendizagem de cada um dos gerentes participantes.

Durante o desenvolvimento *set*, foram realizados três ciclos de planejamento-ação-reflexão (Figura 1). 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. A preocupação dos pesquisadores 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 compreender a relação entre o processo de reflexão induzido pelo grupo, a ação gerencial e a aprendizagem resultante. Durante o desenvolvimento do grupo, a coleta de dados foi focada na observação de cinco construtos, representados esquematicamente na Figura 2.

As reuniões foram gravadas e transcritas, constituindo a principal fonte de evidências utilizada na pesquisa. Outras fontes de evidência utilizadas 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 dos pesquisadores, buscando-se, então uma convergência de informações.

⁴ Ambos realizados no âmbito do trabalho de Hirota (2001)

⁵ Formado por quatro alunos de pós-graduação do GEC/NORIE. Duração de quatro meses e foco a discussão de problemas relacionados ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

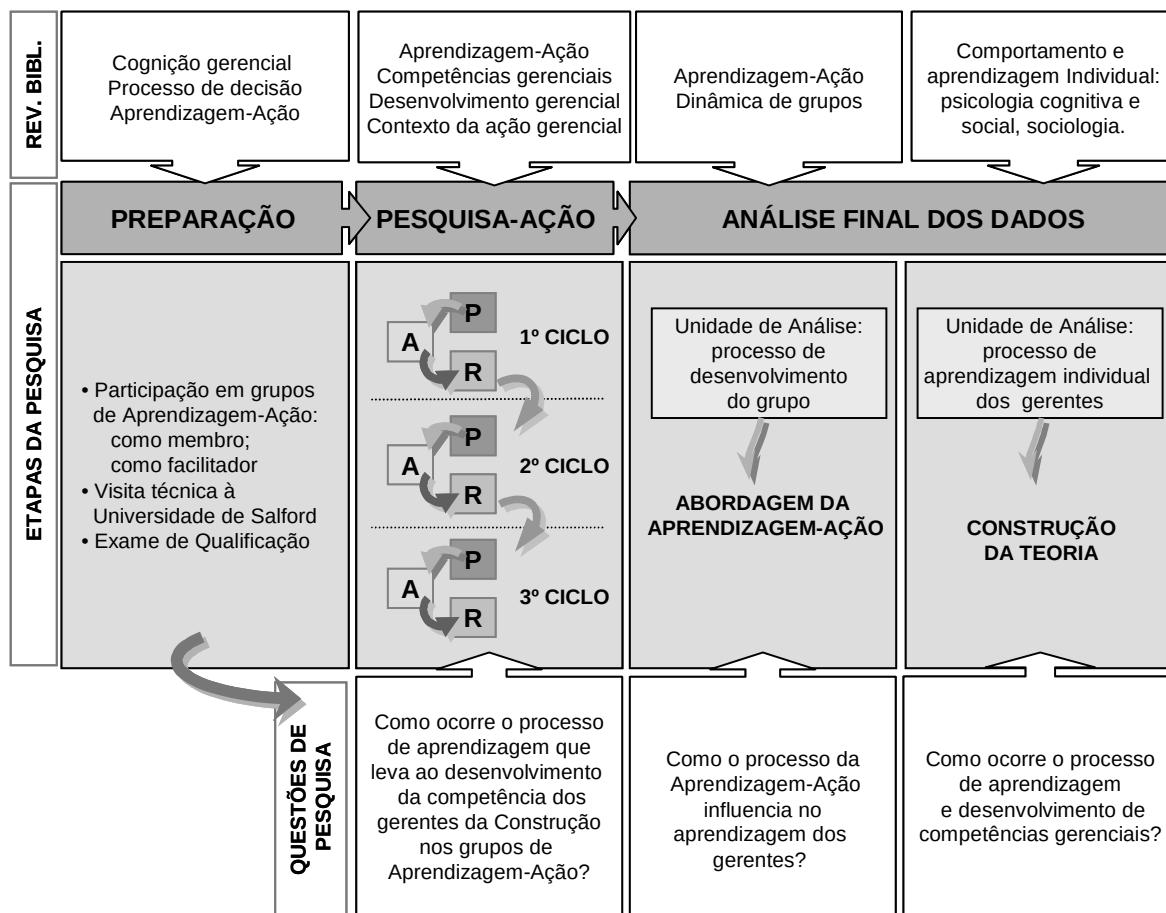


Figura 1 – Delineamento geral da pesquisa

LEONARDO	Gerente de produção de uma empresa construtora e incorporadora de médio porte e também engenheiro responsável pelo setor de manutenção de obras prontas da empresa.
RAPHAEL	Gerente de produção de uma empresa construtora 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 (ISO9002).
DONATELLO	Após trabalhar um longo período para o governo, havia retornado ao mercado de trabalho privado 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
MICHELANGELO	Sócio diretor de uma empresa de construção civil de pequeno porte no interior do estado que 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.

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 1 – Gerentes participantes do grupo de Aprendizagem-Ação

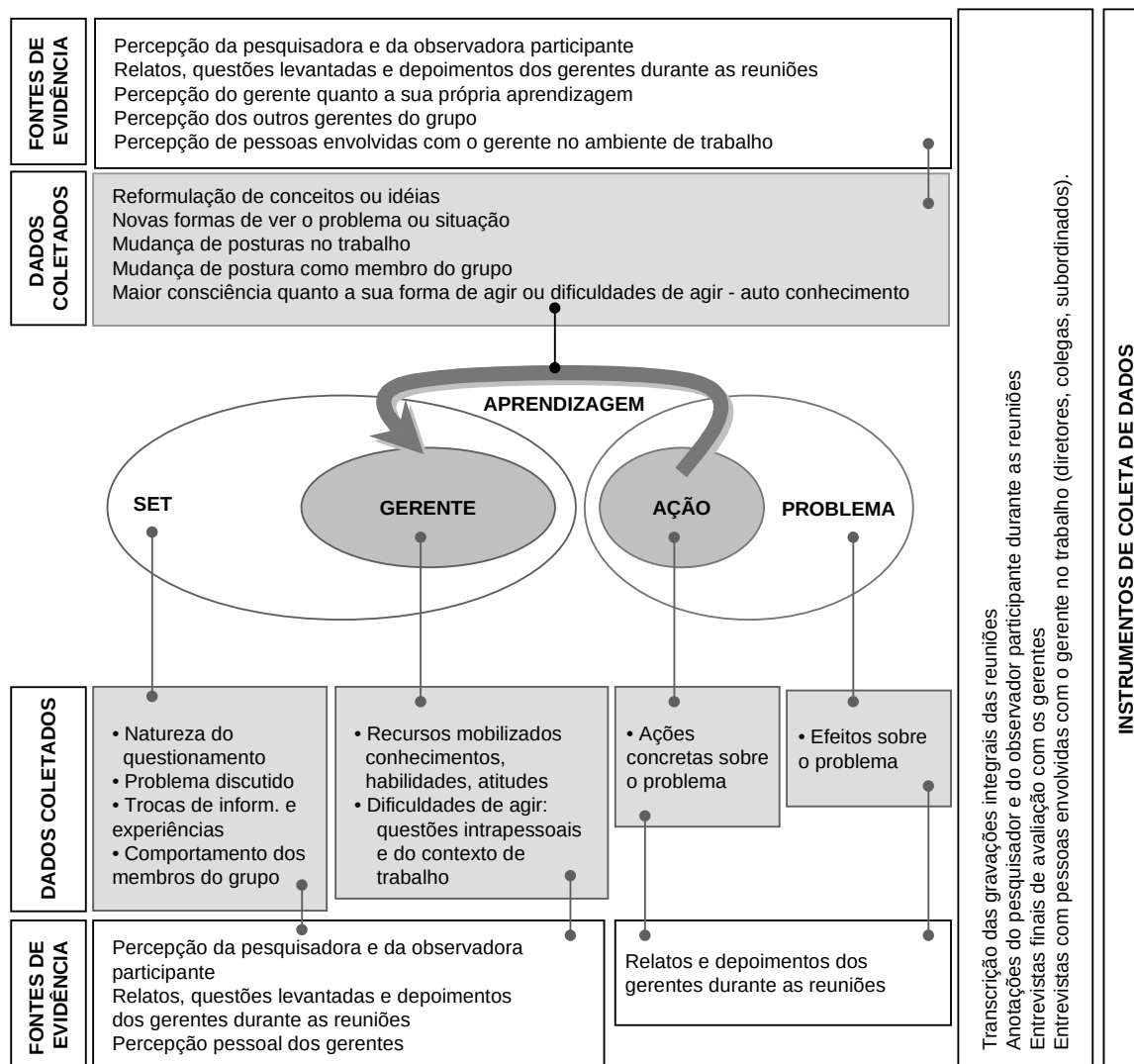


Figura 2 - Esquema de observação durante a coleta de dados

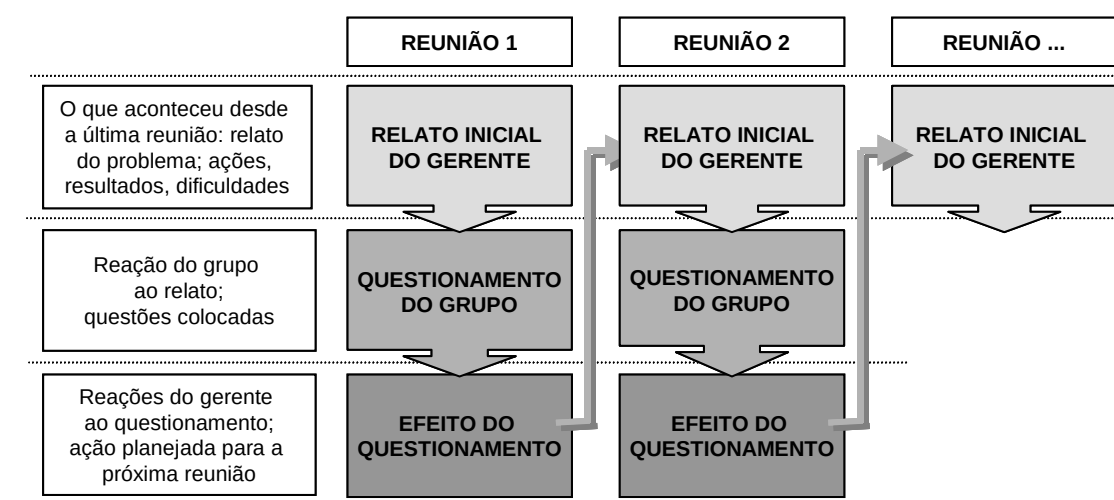


Figura 3 - Organização das descrições das reuniões

Análise de Dados

A etapa de Análise de Dados foi desenvolvida depois de concluído o trabalho com o *set* em conjunto com pesquisadores externos⁶, experientes no desenvolvimento de pesquisas com grupos de Aprendizagem-Ação, durante o período de desenvolvimento deste trabalho na Universidade de Salford⁷.

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 dos pesquisadores. Procurou-se organizar as descrições em uma sequência de três ocorrências: relato inicial do gerente; questionamento e efeitos, como representado esquematicamente na Figura 3. Também se teve o cuidado de associar os fatos descritos a trechos ou referências das transcrições das reuniões, entrevistas realizadas e demais anotações.

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 autores à construção de uma teoria sobre a ação e a competência gerencial.

Construção da Teoria

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).

Dubin (1976 e 1978) e Whetten (1989) afirmam que uma teoria deve ser composta pelas unidades que são os elementos, categorias ou variáveis que explicam, de forma lógica, o fenômeno em estudo e por regras de interação que estabelecem os padrões

de interação entre os elementos da teoria. Esses dois elementos constituem o que Whetten (1989) denomina de domínio da teoria e têm a importante função de estabelecer uma estrutura para interpretação das observações empíricas.

Além disto, uma teoria deve explicitar os fundamentos teóricos (conceitos, teorias, argumentos) utilizados na definição das unidades e de suas interações. Para Sutton e Staw (1989) a questão mais importante na construção da teoria é explicitar e discutir os porquês, através de argumentos lógicos. São estes argumentos que permitem julgar a consistência da teoria proposta. Ainda, Dubin (1976 e 1978) e Whetten (1989) recomendam a explicitação dos fatores temporais e de contexto que limitam a generalização da teoria – limites de generalização. Dubin (1976) acrescenta que uma teoria deve permitir o desenvolvimento de deduções ou proposições a serem validadas através de novos estudos empíricos.

Sutton e 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 ou escritas são sempre necessárias.

No processo de construção da teoria utilizou-se, inicialmente, a história de aprendizagem do gerente LEONARDO, escolhida devido às evidências de mudanças em sua forma de agir. As histórias de aprendizagem dos demais gerentes foram utilizadas para dar consistência à teoria construída.

O processo de análise ocorreu de forma interativa. A partir da sensibilidade teórica⁸ dos pesquisadores, os trechos das histórias e das transcrições foram classificados em categorias descritivas, baseadas nas interpretações dos pesquisadores. A Figura 4 ilustra do processo de análise. As atividades descritas na figura 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.

⁶ Contribuíram na análise os seguintes pesquisadores: Caroline Davey (Design and Innovation Research Group), Jennifer Powell (Academic Enterprise), Ian Cooper (Eclipse Research Consultants).

⁷ Estágio realizado na Universidade de 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.

⁸ 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)

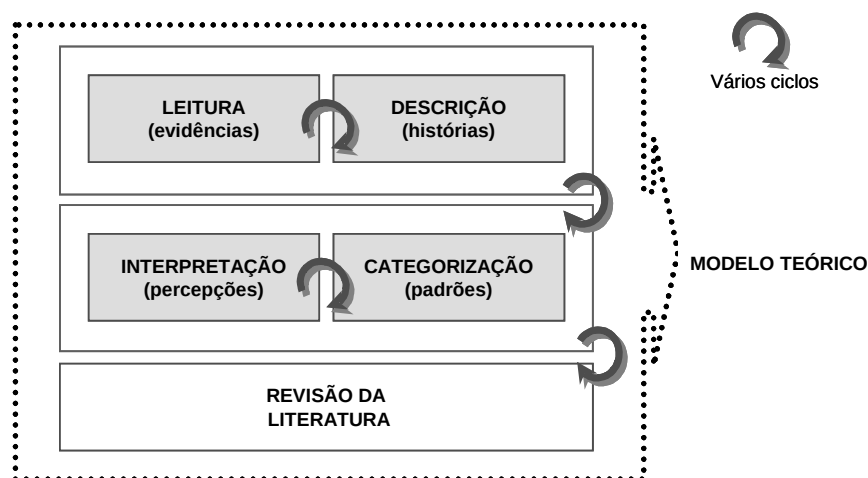


Figura 4 - Ciclos de análise de dados na construção da teoria

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.

A etapa seguinte da construção da teoria foi a sua descrição e representação gráfica na forma de um modelo teórico. Nesta etapa, a preocupação dos pesquisadores 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. Nos itens que se seguem estão apresentados os fundamentos teóricos da teoria, a definição dos elementos que a compõem e suas interações, bem como, a representação gráfica do modelo; as histórias de aprendizagem dos gerentes, explicitando as relações entre os dados e a teoria. Por fim, nas conclusões deste artigo, discute-se as implicações da teoria para o desenvolvimento da competência gerencial e os limites de generalização da teoria.

Modelo teórico da ação e da competência gerencial

Através do processo de análise quatro elementos foram identificados como influenciando a ação dos gerentes na solução dos problemas apresentados. Esses quatro elementos foram denominados de domínios do conhecimento, os quais fazem parte do repertório de recursos do indivíduo adquiridos

através das diferentes experiências de aprendizagem e desenvolvimento ao longo de sua vida. São eles: Conhecimento Técnico Instrumental; capacidade de Contextualização Sistemática; Senso do Eu e do Outro e capacidade de Interação Social Transformadora.

Esses domínios são, geralmente, tratados na literatura e desenvolvidos na prática de formas separadas, mas são mobilizados de forma integrada na ação. 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, expressas através dos dualismos: sujeito-objeto; razão-emoção, o eu e o outro.

Dualismo mente-matéria

O dualismo sujeito-objeto tem sua origem no pensamento de Descartes, que concebeu a mente humana e os objetos da realidade externa, como entidades distintas e independentes: “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). 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.

Este dualismo pode ser identificado na distinção, comumente, estabelecida entre conhecimento teórico e prático. O conhecimento teórico é geralmente referido como um conhecimento abstrato, restrito à academia e de pouca utilidade

prática. Considera-se como teórico o conhecimento cientificamente válido, construído através método científico. Tal conhecimento é abstrato, no sentido de estar desvinculado do contexto no qual foi observado, podendo ser generalizado a outros contextos. É um conhecimento explícito, transmissível em linguagem formal e sistemática (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O conhecimento prático, por sua vez, é considerado um conhecimento aplicado, adquirido através da experiência, cuja validade é duvidosa em termos científicos. Por ter sido construído em contextos específicos da prática profissional é um conhecimento carregado de vieses e valores individuais (SCHÖN, 1997). Muitas vezes, o conhecimento prático é referido como um conhecimento intuitivo e tácito. Constitui portanto, um conhecimento contextualizado ou situado, de natureza tácita, adquirido através da experiência e difícil de ser transmitido através da linguagem.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997) os desafios contemporâneos na busca do conhecimento têm imposto a necessidade de romper o dualismo cartesiano e apontam pensamento e ação como elementos integrados na construção do conhecimento: “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” (Piaget, 1977⁹, *apud* ZUBER-SKERRIT, 1991).

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. Os fatores não cognitivos referem-se, portanto, às emoções, aos sentimentos, ao afeto e, algumas vezes, à intuição.

Segundo Damasio (1996), 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 na 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; BOYATIZIS; MCKEE, 2002). 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. Rompendo o dualismo razão-emoção, afirma FINEMAN (1997): “as emoções são parte integrante da formação do pensamento, do processo de decisão-ação e da aprendizagem”.

Dualismo o eu - o outro

O dualismo o eu - o outro é, na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), um desdobramento do dualismo sujeito-objeto. Nesse caso, distingue-se o objeto material do objeto social, ou seja, os outros indivíduos do grupo social. 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 agir desta ou daquela forma não podem ser compreendidos apenas como intenções e motivações individuais, mas têm uma forte influência das percepções sociais que se estabelecem entre os indivíduos envolvidos em uma mesma situação. 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).

O desenvolvimento social humano compreende o desenvolvimento de duas capacidades interrelacionadas. A primeira diz respeito ao conhecimento de si mesmo, incluindo a formação do auto-conceito, da auto-imagem, da identidade. 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. 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

⁹ 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.

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. Estas capacidades estão intimamente relacionadas: “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, 2002, p. 197).

Domínios do Conhecimento e suas inter-relações

Os três dualismos discutidos acima estabelecem as distinções que definem os quatro domínios do conhecimento:

(a) Conhecimento Técnico Instrumental: constitui a base da aprendizagem profissional: o saber o quê, o saber sobre. Refere-se aos conceitos, teorias, regras, métodos, ferramentas ou tecnologias utilizados na solução de problemas da atividade profissional. É um conhecimento abstrato, objetivo, formal e explícito e, portanto, pode ser transmitido de forma descontextualizada;

(b) Contextualização Sistêmica: consiste na capacidade de aplicar o conhecimento técnico instrumental ao contexto, de forma a desenvolver uma solução que atenda às 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, através da percepção de demandas e restrições técnicas, sociais e culturais, bem como suas interrelações dinâmicas, através de uma visão sistêmica;

Esses dois domínios do conhecimento 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. No modelo teórico, estes dois elementos foram denominados de Competência Técnica;

(c) O Senso do Eu consiste no conhecimento e domínio sobre si mesmo, o qual advém da consciência e da reflexão sobre emoções e

sentimentos, formas de ver o mundo, de aprender e agir sobre ele e do reconhecimento das limitações e potencialidades. A consciência do eu é essencial para o desenvolvimento da auto-estima 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. Esses domínios do conhecimento estão intimamente interligados. 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 (GARDNER, 2002); e

(d) Interação Social Transformadora: relaciona-se à capacidade do indivíduo de se comunicar e estabelecer relacionamentos interpessoais transformadores. 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.*, 2002) 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.

Esses dois domínios do conhecimento foram denominados de Competência Social, sendo conhecimentos complementares e interrelacionados. A capacidade de Interação Social Transformadora será influenciada pelo Senso do Eu e do Outro. 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.

Os quatro elementos do modelo e suas interações foram representados simbolicamente na Figura 5. 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 (*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).

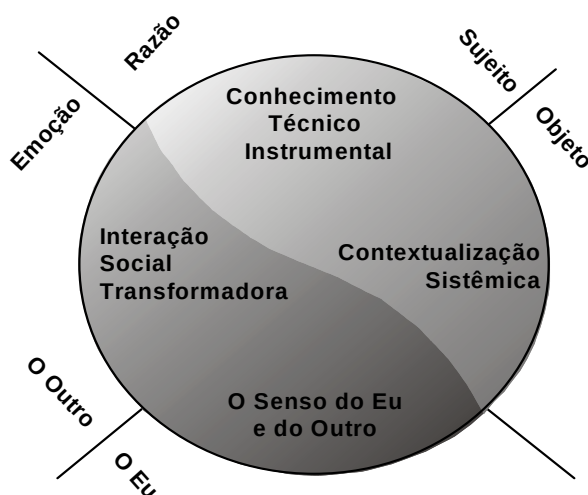


Figura 5 - **Modelo teórico da ação e da competência gerencial**

Utilizando-se o símbolo e seu significado como uma metáfora, pode-se dizer que o círculo representa a ação ou a competência gerencial (quando essa ação se torna eficaz). 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 através de uma visão independente dos sistemas técnico e social. Entretanto, a ação competente 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. Esta ação será tão mais competente, quanto melhor a harmonia destas duas competências.

Cada uma das seções do círculo, a Competência Técnica e a Competência Social, são constituídas por dois domínios do conhecimento. Por serem profundamente interrelacionados não existe, na representação gráfica do modelo, fronteiras que as 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.

Os autores deste artigo denominam a essa visão integradora entre os quatro domínios do conhecimento de Consiliência. O termo consiliência, traduzido do inglês *consilience* foi

emprestado do trabalho de Edward Wilson (1998) e pode ser traduzido como “a concordância mútua (*jumping together*) 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”. 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 argumenta quanto à necessidade de rompimento com os dualismos que separam os processos de desenvolvimento dos diferentes domínios do conhecimento identificados, como forma de trabalhar de maneira mais eficaz o desenvolvimento da competência gerencial.

O item seguinte apresenta a história de aprendizagem do gerente LEONARDO, a partir da qual a teoria foi construída. Embora a teoria tenha sido construída após a análise das histórias, esta foi apresentada antes para o que o leitor, ao examinar a história possa, ele mesmo, ir fazendo as conexões entre a teoria e as interpretações dos pesquisadores.

História de aprendizagem do Gerente LEONARDO

Esta história de aprendizagem conta da tomada consciência do gerente LEONARDO quanto a sua postura centralizadora, característica de seu estilo gerencial, e da mudança em sua forma de agir na delegação de maiores atribuições e responsabilidades a seus subordinados. A curva denominada Foco de Ação na Figura 6, construída através da técnica da Análise de Conteúdo¹⁰, mostra as evidências dessa mudança.

Para construir a curva, as palavras e expressões da fala do gerente LEONARDO foram categorizadas em duas categorias de variáveis, e as frequências computadas: (a) Centralizador: expressões e palavras utilizadas pelo gerente cujo significado expressam a centralização de decisões, a sua forma de transmissão de instruções e ordens, o uso de mecanismos de controle, a ênfase na fiscalização, na pressão e na cobrança. (b) Cooperativo: mudança postura do gerente no sentido de consultar e ouvir seus subordinados, uso de mecanismos de comunicação que permitem maior transparência das metas e atividades a serem realizadas e a atribuição de maiores responsabilidades aos seus subordinados, decorrente de uma maior confiança em suas capacidades. Para dar a configuração da curva apresentada na Figura 7 sinais positivo e negativo foram atribuídos às categorias cooperativo e centralizador, respectivamente, somando-as ao final.

Observa-se no gráfico (Figura 6) dois momentos (picos positivos) nos quais a fala do gerente LEONARDO denota uma mudança em seu foco de ação sobre o problema. Cada um destes momentos é apresentado a seguir como um ciclo de aprendizagem.

Primeiro Ciclo de Aprendizagem

No primeiro ciclo de aprendizagem LEONARDO toma consciência (mudança no Senso do Eu) quanto à necessidade de mudar a sua forma de lidar com sua equipe. Na reunião R2, LEONARDO relata que suas atividades no setor de manutenção da empresas vinham tomando muito de seu tempo, pois sua equipe era muito dependente de suas decisões e, constantemente, o interrompia para perguntar o que fazer. 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. [...] Eu estou delegando, mas não estou conferindo aquilo que eu delego. Isto para mim é muito ruim. [...] 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”. (LEONARDO, R2).

A fala de LEONARDO explicita claramente 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. O 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.

A partir da discussão do problema apresentado, 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. Entretanto, naquele momento, o gerente não compreendeu como a delegação poderia ajudá-lo, uma vez que ele considerava ter um sistema de controle bastante eficiente. A delegação, no sentido colocado pelo grupo, sugere que LEONARDO dê mais autonomia e poder de decisão aos seus subordinados. À medida que o grupo discute o significado de “delegar”, LEONARDO assume uma atitude cética em relação à capacidade de seus subordinados em assumir maiores responsabilidades e tomar decisões.

“[...] ainda não consegui este nível de esclarecimento deles, eles são muito operacionais. Então, para eles gerenciarem (tal situação), eu acho meio difícil. [...]” (LEONARDO, R2).

Como ilustra a Figura 7(a), a percepção que LEONARDO tem do outro (Senso do Outro) - as pessoas não são confiáveis e não têm capacidade para assumir responsabilidades - influencia a forma como ele lida com seus subordinados (Interação Social): se não houver supervisão e cobrança ou mecanismos de recompensa e punição, elas não executam as tarefas. Observa-se, no caso, a influência de um domínio do conhecimento na mobilização do outro, resultando na dificuldade de LEONARDO em lidar com o contexto social do problema (Competência Social).

¹⁰ 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.

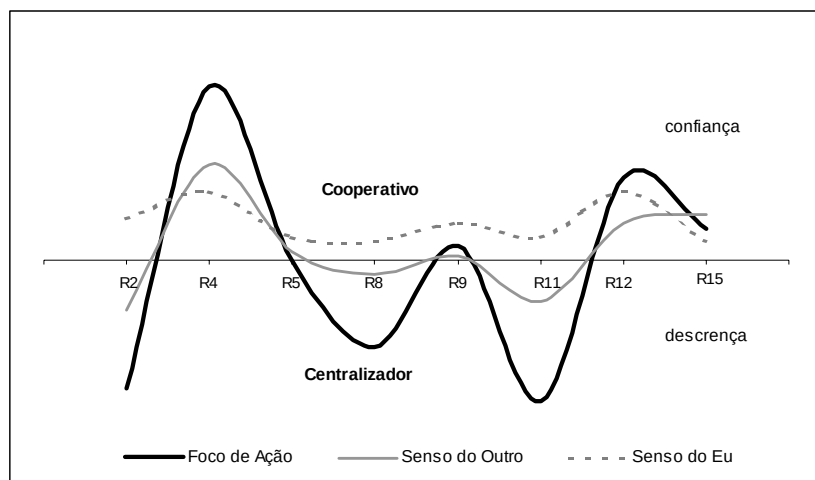


Figura 6 - Gerente LEONARDO: Interação Foco de Ação, Senso do Eu e do Outro

1º Ciclo de Aprendizagem



(a)

Situação antes do início dos trabalhos: influência do Senso do Outro na mobilização da capacidade de Interação Social – Competência Social



(b)

Aprendizagem resultante de uma nova forma de Interação Social no Senso do Outro



(c)

Aprendizagem resultante da reflexão do gerente a partir dos resultados de sua ação: tomada de consciência (Senso do Eu)

2º Ciclo de aprendizagem



(d)

Reflexão induzida pelo questionamento do grupo: trabalhando o Senso do Eu



(e)

Influência da mudança no Senso do Eu na mobilização da capacidade de Interação Social Transformadora



(f)

Aprendizagem resultante da reflexão: modificação na contextualização sistêmica dos elementos do conhecimento Técnico Instrumental

Legenda

SÍMBOLO YIN-YANG Ilustra os elementos do modelo teórico

BRANCO: Domínio do conhecimento não ativo, ou seja, não mobilizado.

TONS DE CINZA: O domínio do conhecimento ativo, ou seja, sendo mobilizado na ação.

SETA: Interação entre domínios do conhecimento, mostrando a influência de um ou mais domínios do conhecimento na mobilização dos demais.

Figura 7 - Ciclos de aprendizagem do Gerente LEONARDO

Na reunião R4, LEONARDO relata que a Diretoria da empresa havia exigido sua dedicação em tempo integral à gerência das obras por um prazo de 15 dias. Naquele período, LEONARDO é obrigado a se ausentar do Setor de Manutenção. Antes de sair, estabeleceu algumas metas para sua equipe, que foram alcançadas com sucesso. Este resultado modificou a percepção de LEONARDO quanto à capacidade de seus subordinados (Senso do Outro) e aumentou sua disposição em delegar mais responsabilidades:

“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”. (LEONARDO R4).

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). A partir desta ação, LEONARDO começa a perceber que, diferente do que pensava, seus subordinados têm capacidade para assumir maiores responsabilidades (Senso do Outro), como ilustra o diagrama na Figura 7(b).

Através dessa experiência, LEONARDO toma consciência (Senso do Eu) quanto a sua dificuldade em lidar com seus subordinados e quanto à necessidade de desenvolver capacidades nesse sentido. LEONARDO enfatiza em sua fala a importância de aprender a delegar (Figura 7c).

“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”. (LEONARDO, R4)

As evidências desta aprendizagem podem ser observadas nas duas outras curvas da Figura 6. Estas curvas também foram construídas utilizando-se a técnica da Análise de Conteúdo. As palavras ou expressões da fala do gerente LEONARDO foram categorizadas em: (a) Senso do Eu: demonstram a tomada de consciência do gerente quanto a seus próprios comportamentos, emoções e dificuldades em lidar com o problema; (b) Senso do Outro: demonstram mudança na percepção do gerente quanto à capacidade de seus subordinados para assumir responsabilidades e resolver problemas. Observa-se na reunião R4, picos positivos nas curvas de ambas as variáveis, demonstrando a influência da 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 de agir do gerente (Foco de Ação).

Entretanto, na reunião R4, LEONARDO não consegue definir como transformar sua disposição de mudança em ações concretas. Dessa forma, essa tomada de consciência do gerente fica restrita ao seu discurso. Isso se evidencia nas reuniões que se seguem: a curva da variável Foco de Ação (Figura 6), demonstra a continuidade de uma postura centralizadora na fala do gerente.

Segundo ciclo de aprendizagem

Este segundo ciclo de aprendizagem ocorreu entre as reuniões R8 e R15, como se observa na Figura 6 (segundo pico da curva). Na reunião R8 e nas seguintes, LEONARDO expõe sua intenção de 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 às incertezas 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:

A partir da discussão do problema, LEONARDO elaborou novos procedimentos e critérios e os apresentou para discussão do grupo na reunião R11. Sua primeira idéia era delegar para a secretária do Setor de Manutenção a responsabilidade pela programação e o controle de atendimento dos serviços, uma vez que ela já era a pessoa responsável por atender as solicitações e agendar os serviços junto ao cliente. Entretanto, o grupo vinha questionando, desde reuniões anteriores, se a secretária seria a pessoa mais indicada para fazer o agendamento.

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 ao cliente, uma vez que eram os trabalhadores quem vivenciavam o problema no seu dia a dia. A posição de LEONARDO de ter 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. A palavra “autoritário” é utilizada por um dos gerentes para descrever a forma como LEONARDO vinha trabalhando com sua equipe.

“MICHELANGELO: 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 discusses estas coisas com tua equipe?”

LEONARDO: [...] todo este trabalho realmente a iniciativa é minha.

LEONARDO: Eu reuni todo mundo, comuniquei a eles [...] e coloquei qual vai ser a metodologia de trabalho. Como eles devem trabalhar, certo?

RAPHAEL: Alguém falou alguma coisa, alguém [...] questionou alguma coisa sobre o que tu falaste?

LEONARDO: (pausa) Prá te falar a verdade, pouco questionamento.

MICHELANGELO: Já pensou que isto talvez seja um reflexo que tu estás sendo muito autoritário e as pessoas não tão se sentindo livres prá... [...]

LEONARDO: Se é autoritário ou não, não sei. Até é autoritário.

A postura do gerente em relação a este questionamento é bastante reativa. O grupo questiona a forma 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. No intervalo das reuniões, LEONARDO reflete sobre seu comportamento reativo durante a reunião. Na reunião R12, o gerente compara sua reatividade ao questionamento do grupo com sua forma autoritária de conduzir sua equipe:

Me saltou aos olhos a minha maneira de agir [...]: 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? [...] Então, eu comecei a ver esta minha maneira autoritária e eu cheguei a conclusão que [...] esta forma autoritária de apresentar uma proposta a minha equipe, estava sendo igual a minha postura reativa no grupo” (LEONARDO, R12).

A reflexão induzida através do *feedback* dado pelo grupo gerou uma nova tomada de consciência (Senso do Eu) do gerente LEONARDO quanto à sua forma centralizadora e autoritária de agir na interação com outro (Figura 7e). Com base nessa reflexão, LEONARDO decide dar mais autonomia e poder de decisão aos seus subordinados para decidir sobre a programação e agendamento dos serviços, estabelecendo uma nova forma de Interação Social, como ilustra a Figura 7(f): melhora a comunicação, consulta e ouve sugestões e opiniões.

LEONARDO modifica também os procedimentos do sistema de agendamento. Ele 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. Com base no modelo, pode-se dizer que o gerente estabelece uma nova contextualização (Contextualização Sistêmica) dos elementos do sistema de programação e agendamento dos serviços (Conhecimento Técnico Instrumental) (Figura 7). LEONARDO parecia bastante satisfeito com os resultados alcançados com esta nova forma de agendamento: o problema parecia resolvido.

“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.” (LEONARDO, R15)

Ao contrário do que aconteceu na reunião R4, desta vez, a fala o gerente LEONARDO não representa apenas uma intenção de mudança. O pico positivo na curva da variável Foco de Ação (Figura 6) na reunião R12, representa o relato de ações efetivas tomadas por LEONARDO, os quais 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 6, observa-se que, na reunião R12, as curvas das variáveis Senso do Eu e Senso do Outro também apresentam picos positivos. O pico na curva da variável Senso do Eu demonstra a auto-reflexão do gerente LEONARDO quanto à forma autoritária com que vinha tentando solucionar o problema e o pico na curva Senso do Outro as mudanças na forma como LEONARDO percebe e lida com seus subordinados.

A principal aprendizagem de LEONARDO neste processo é a consciência quanto ao seu estilo gerencial centralizador e de que isto compromete, muitas vezes, sua ação gerencial eficaz. Ele estava 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 precisa capacitar melhor sua equipe.

Conclusão

A construção desta teoria foi possível, primeiro, pela existência das fontes de evidência, principalmente, a transcrição literal das reuniões e anotações dos pesquisadores 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.

A experiência e conhecimento anteriores sobre o processo de aprendizagem dos gerentes em grupos de Aprendizagem-Ação de um dos pesquisadores envolvidos no processo de análise dos dados contribuíram de maneira decisiva na fase de interpretação e categorização. Entretanto, seguindo o processo indutivo de análise, até se chegar à teoria como apresentada nesta neste artigo, foi necessário um amplo trabalho de pesquisa bibliográfica visando à estruturação e consolidação dos dados e das idéias discutidas ao longo do processo de análise. Este trabalho representou um esforço de leitura, compreensão e estabelecimento de conexões inovadoras entre experiência e o conhecimento de diversas áreas¹¹, muitas das quais pouco familiares aos pesquisadores. O esforço de fundamentação de uma teoria explicativa para a questão do desenvolvimento da competência gerencial foi uma etapa fundamental no processo de construção da teoria.

A teoria proposta 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.

Argumenta-se neste artigo que, embora a literatura sobre o desenvolvimento gerencial reconheça a existência e interdependência destes diferentes domínios do conhecimento, eles vêm sendo trabalhados nas variadas abordagens para o desenvolvimento gerencial de maneira individualizada. Não se põe em dúvida a importância e eficácia de várias destas abordagens de aprendizagem para o desenvolvimento destes domínios do conhecimento e, muito menos, a importância do indivíduo buscar a sua mestria. Entretanto, o desenvolvimento da competência

implica, necessariamente, trabalhar a capacidade de integração, de mobilização destes domínios do conhecimento nas diferentes situações e contextos da atividade gerencial.

A teoria apresentada busca estabelecer uma fundamentação teórica para o desenvolvimento de abordagens visando ao desenvolvimento da competência gerencial, com base na idéia de consiliência. A palavra consiliência, procura traduzir uma perspectiva integradora entre indivíduo, conhecimento, ação e contexto, que deve orientar o desenvolvimento de abordagens para o desenvolvimento da competência gerencial.

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 dos autores.

A partir desta teoria, os pesquisadores vêm desenvolvendo proposições sobre como integrar a este modo de trabalho teorias, recursos, métodos e técnicas de diferentes abordagens de aprendizagem, comprovadamente eficazes, visando desenvolver de forma integrada à ação os quatro domínios do conhecimento.

Os dados obtidos também indicam que o desenvolvimento da competência gerencial não ocorre em saltos, requer um processo em ciclos contínuos e progressivos de aprendizagem. Nestes ciclos os domínios do conhecimento vão sendo desenvolvidos e mobilizados através de um processo de aprendizagem que envolve reflexão e ação gerencial.

Na história apresentada, este processo de aprendizagem iniciou através da tomada de consciência do gerente, da autoreflexão, quanto às suas próprias dificuldades em lidar com a complexidade social e técnica do problema. Assim, a partir do problema ou situação identificado, propõe-se que o processo de aprendizagem deve iniciar através reflexão (auto-reflexão, autoconsciência) do indivíduo quanto à sua própria ação em contexto. Este processo evolui gradativa e continuamente, induzindo o gerente a experimentar novas formas de agir no contexto social do seu trabalho: para que haja uma mudança no seu contexto de trabalho o gerente precisa envolver, negociar e comprometer as pessoas envolvidas, sejam elas subordinados ou superiores. Na história do gerente LEONARDO, observa-se que esta etapa envolveu vários ciclos e ação e reflexão.

¹¹ Fez-se revisão em textos das áreas da psicologia da aprendizagem, psicologia social, aprendizagem de adultos, sociologia, desenvolvimento e aprendizagem gerencial.

A partir de sua ação sobre o contexto social, o gerente pode então partir para efetivas mudanças no contexto técnico, através da contextualização sistêmica de elementos do seu conhecimento técnico instrumental. Observou-se, através da análise das outras histórias de aprendizagem, que esta etapa pode levar o gerente a identificar as deficiências no seu domínio do conhecimento técnico instrumental, sendo este um importante momento para sua introdução através de materiais instrucionais e outros recursos disponíveis.

Por fim cabe lembrar que esta é uma teoria em construção, existindo ainda um amplo campo de trabalho até que esta teoria se consolide em uma prática eficaz para o desenvolvido gerencial.

Referências Bibliográficas

- ARGYLE, M. **A interação social**: relações interpessoais e comportamento social. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DICK, B.. You want to do an action research thesis? **Interchange**, v.2, n.6, 1992.
- DUBIN, R.. **Theory building**. New York: The Free Press, 1978.
- DUBIN, R. Theory building in applied areas. In: DUNNETE, M. D. **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand-McNally, 1976.
- EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A.. **Management research**: an introduction. London: Sage, 1991. 172p.
- EBREY, P. The meaning of Yin-Yang. In: _____. **Chinese civilization: a sourcebook**. 2. ed. New York: Free Press, 1993. p. 77-79. Disponível em: <<http://fly.cc.fer.hr/~shlede/ying/yang.html>>. Acesso em: 28 maio 2002.
- EDEN, C.; HUXHAM, C.. Action research for management research. **British Journal of Management**. v.7, p.75-86, 1996.
- FINEMAN, S. Emotion and management learning. **Management Learning**. v.28 n. 1, 1997, p. 13-25.
- GARAVAN, T. N.; BARNICLE, B.; O'SUILLEABHAIN, F.. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, v. 23 n.4/5, p.191-207, 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- GOLEMAN, D.; BOYATIZIS, R.; McKEE, A.. **O poder da inteligência emocional**: primal leadership – a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- GOSS, D. 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.
- HIROTA, E. H. **Desenvolvimento de competências para a introdução de inovações gerenciais na construção através da Aprendizagem na Ação**. 2001. 204 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- JOHNSON, P.; DUBERLEY, J.. **Understanding management research**. London: SAGE, 2000. 216 p.
- KEYS, L.. Action learning: executive development of choice for the 1990s. **Journal of Management Development**, v.13, n.8, 1994. 6p.
- KOSKELA, L. **An exploration towards a production theory and its application to construction**. Espoo: VTT Technical Research Centre of Finland, 2000. (VTT Publication 408).
- KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development Houston: Gulf Publishing, 1998. 310 p.
- KRIPPENDORFF, K.. **Content analysis**: an introduction to its methodology. London: Sage, 1980. (The Sage COMMTEXT Series, v.5).
- LANTELME, E. M. V. **Uma teoria para o desenvolvimento da competência de gerentes da Construção**: em busca de “consiliência”. 2004. 290 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Escola de Engenharia, Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge. 1991.

LEAL, U. Profissão: engenheiro civil. **Téchne**, n. 66, setembro, 2002. p. 42-46.

VON LINSINGEN, E. *et al.* (orgs.) **Formação do engenheiro**: desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1999.

MCGILL, I., BEATY, L. **Action learning**: a guide for professional management and educational development. 2. ed. London: Kogan Page, 1995.

MUMFORD, A. A review of action learning literature. **Management Bibliographies & Reviews**, v.20, n.6-7, 1994. p.2-16.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PATTON, M.Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987. 176p.

PEDLER, M. (ed.) **Action Learning in Practice**. Aldershot: Gower, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999

POWELL, J. The noble art of Academic Enterprise in construction: "command-learning using innovation sets to change a culture. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GESTÃO DA QUALIDADE E ORGANIZAÇÃO DO AM TRABALHO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 2., 4-6 de Setembro de 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ANTAC, 2001. CD-ROM.

REVANS, R.. **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.

SALINAS, J. L. **Impacto da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco Brasil**. 2001. 261 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SALUM, M. J. G. Os currículos de engenharia no Brasil: estágio atual e tendências. In: VON LINSINGEN, E. *et al.* (orgs.). **Formação do engenheiro**: desafios da atuação docente, tendências curriculares, questões contemporâneas

da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1999. p.107-18.

SCHEFF, T. J. **Microsociology**: discourse, emotion and social structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Aldershot: Ashgate, 1991.

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.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre, 2000. 494p.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. 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, G. I., EVERED, R. D. An assessment of the scientific merits os action research. **Administrative Science Quaterly**. Dec. 1978, v.23 pp. 582-603

SUTON, R. I.; STAW, B. M. What theory is not. **Administrative Science Quaterly**, 40, 1995, pp. 371-84.

WEINSTEIN, K. **Action learning**: a journey in discovery and development (the sucessful manager serie) Londres: HarperCollins, 1995.

WHETTEN, D. A. What constitutes a theoretical contribution? **The Academy of Management Review**, v.14, n.4, October, 1989. p.490-513

WILSON, E. **Consilience**: the unity of knowledge. New York: Vintage, 1998.

ZUBER-SKERITT, O. **Professional development in higher education**: a theoretical framework for action research. [s.l.]: [s.n], 1991. 277p.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela realização desta pesquisa.