

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

**De Operário a Supervisor: a Aprendizagem das Competências
Gerenciais no Setor da Construção Civil**

Jane Helena Irizawa Dias Ferreira

São Paulo
2008

Jane Helena Irizawa Dias Ferreira

**De Operário a Supervisor: a Aprendizagem das Competências
Gerenciais no Setor da Construção Civil**

**Dissertação do Programa de Pós-
Graduação em Administração de Empresa
da Universidade Presbiteriana Mackenzie
como parte das exigências para a obtenção
do título de Mestre em Administração de
Empresas.**

Orientador: Prof^a. Dra. Janette Brunstein

**São Paulo
2008**

Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Manassés Claudino Fonteles

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Sandra Maria Dotto Stump

Coordenador da Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Rizolli

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas

Professor Dr. Prof. Dr. Moises Ari Zilber

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas**

Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

A DEUS, que me deu força e saúde para realizar e concluir esta etapa,

a meus filhos, Lucas e Luiza, por meio de quem busco ser sempre uma pessoa melhor,

a meu esposo Mauro, que me suportou e me incentivou nas horas mais difíceis.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Janette Brunstein, por sua paciência, generosidade e dedicação, mesmo quando não tinha condições para tanto.

À professora Arilda Schmidt Godoy, que me ajudou na base de construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos conhecimentos e reflexões proporcionados durante o Mestrado, e aos amigos do Mestrado, com quem compartilhei momentos de crise, porém de muito crescimento – em especial a Claudia Serrano e Lígia Neubern, que souberam me ouvir em momentos decisivos da jornada.

Ao Mack Pesquisa, que forneceu o apoio e condições para a conclusão do trabalho.

Aos profissionais da Empresa pesquisada, que disponibilizaram seu precioso tempo para contribuir com este estudo – em especial a Denise Oliveira Guimarães e a Neudo Innocenti que, com muito carinho, abriram os caminhos para sua realização; e a Marco Bucco, que conseguiu reforçar o valor e o significado deste trabalho para mim.

Aos amigos da Growth, que sempre compreenderam a importância da construção do conhecimento e do desenvolvimento e, por isso, me incentivaram antes e durante esta fase de minha vida.

A meus pais, que acompanharam minha jornada e estiveram presentes quando eu mais precisava.

A todos familiares e amigos que sentiram minha distância desde o início do Mestrado, mas, que, com certeza, compreenderam meu momento de necessário isolamento.

E, agradeço especialmente a Lucas e a Luiza, pelos filhos maravilhosos que são, o que possibilitou que dedicasse a este trabalho nossas horas de convivência, e, ao Mauro, que, mais do que ninguém, sentiu e supriu junto a eles minha ausência e atenção nessas horas.

Resumo

A atuação gerencial e suas competências têm sido tema freqüente de estudos na literatura acadêmica, porém, a maioria das pesquisas versa o desenvolvimento gerencial em níveis estratégicos de atuação. Nesse estudo, destaca-se a gerência operacional no setor da construção civil representada por supervisores de obras, reconhecidamente com grande experiência e conhecimento tácito dos processos produtivos. Com formação escolar semelhante a dos demais trabalhadores operacionais, estes supervisores desenvolveram competências gerenciais para conseguir mobilizar grandes equipes em direção aos objetivos definidos e de acordo com os padrões e valores culturais da organização. No entanto, peculiaridades diferenciam o setor da construção civil de outros da indústria de produção, que interferem diretamente no processo de desenvolvimento de seus profissionais. A principal é a mobilidade do local no qual ocorre a produção, já que a empresa da construção civil deixa o produto pronto e se retira do lugar, diferentemente de outras indústrias, nas quais o produto é que deixa a planta da empresa. Outra característica é a descontinuidade do fluxo do processo produtivo, que precisa ser iniciado a cada nova obra e, geralmente, com operários contratados localmente, ressaltando a importância do supervisor como legítimo representante da organização no comando destes trabalhadores. Estudos realizados mostraram que são necessários muitos anos de experiência para alcançar a posição de supervisão no setor. Muito do conhecimento e aprimoramento das principais operações é gerado pelas equipes operacionais, e o supervisor atua como aglutinador desse processo. Assim, a experiência acumulada do saber-fazer parece ficar restrita a poucos profissionais deste nível de supervisão em relação ao todo de profissionais operacionais que atuam no setor. Isso reflete a dificuldade encontrada de contratação de novos supervisores no mercado e ressalta a importância de se propiciar o desenvolvimento de trabalhadores para a função no próprio local de trabalho e por novas formas, já que a condição “nômade” dificulta um processo de aprendizagem tradicional e formal. Por isso, o objetivo deste trabalho foi analisar como ocorre a passagem da posição de operário a supervisor, investigando o processo de aprendizagem das competências gerenciais demandadas pela função. Foi realizado um estudo de caso qualitativo numa empresa de grande porte no setor da construção civil, onde foram entrevistados supervisores e gerentes alocados em diferentes empreendimentos e regiões. A análise dos resultados da pesquisa teve como suporte teorias que tratam da aprendizagem pela experiência, considerando os fatores individuais e organizacionais que podem interferir no processo e na aquisição de competências. A identificação das competências dos supervisores de obras foi analisada a partir das dimensões da definição de competência de Zarifian: (a) tomar iniciativas e assumir responsabilidades; (b) entendimento prático com base em conhecimentos adquiridos; (c) mobilizar a rede de atores; e (d) compartilhar implicações e assumir responsabilidades. O estudo colaborou na identificação de experiências e ações de aprendizagem não-tradicionais no local de trabalho, para desenvolver as competências do supervisor de obras, que podem acelerar sua aprendizagem e minimizar as dificuldades inerentes ao setor.

Palavras-chave: aprendizagem pela experiência, competências, gerência operacional, construção civil.

Abstract

Managerial performance and its competences has been a frequent subject in academic literature, despite of the fact that the majority of the researches are approached by strategic levels of performance. This study emphasizes the operational management in the civil construction sector represented by the construction supervisors, remarkably known by their great experience and tacit knowledge of the productive processes. These supervisors, who have similar academic background comparing to the operational workers, have developed managerial competences that enabled them to mobilize big teams towards the defined objectives, in accordance with standards and cultural organizational values. However, there are peculiarities that differentiate civil construction sector from the others in the production industry, and that directly interfere in the professional development process. The main peculiarity refers to the mobility of the production site. In the civil construction sector, the finished product is delivered and the company withdraws from the production site. In other industries, instead, it is the product itself that leaves and the production site remains static. Other characteristic is the disruption of the productive process flow that needs to be started up each new enterprise and generally with construction workers hired locally. It highlights the importance of the supervisor, the man in charge of these workers and considered by them a legitimate organizational representative. Previous studies in this sector have shown that some years of experience will be necessary so as to go through the supervision level. Much of the knowledge and improvement of the main operations is generated by the operational teams and the supervisor acts as a catalyst of this process. So, the accumulated experience derived from “knowing how to do” seems to be restricted to few professionals in this level of supervision. The situation brings about the difficulty in hiring supervisors in the market and reinforces the importance of providing professional development for the function in the workplace. It also reinforces the need to consider new forms of development due to the mobility of the production site. Therefore the objective of this study was to analyze how the transition from construction worker to supervisor occurs, investigating the learning process of managerial competences. A qualitative case study was carried through in a great company in the civil sector, where supervisors and managers allocated in different enterprises and regions were interviewed. The analysis of the research findings was based on experiential learning theories, considering individual and organizational factors that can interfere in the process and in the acquisition of competences. The identification of competences in the construction supervisors were analyzed according to Zarifian’s dimensions: a) taking initiatives and assuming responsibilities; b) practical understanding based on acquired knowledge; c) mobilizing the network of actors; and d) sharing implications and assuming responsibilities. This study contributed to the identification of experiences and nontraditional learning actions in the workplace, in order to develop competences that can accelerate the supervisor’s learning process and to minimize the difficulties inherent in the sector.

Key words: experiential learning, competencies, operational management, civil construction.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. O CENÁRIO DE PESQUISA	15
1.1.1.O Setor da Construção Civil.....	15
1.1.2.O Supervisor da Construção	18
1.2. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	20
1.3. OBJETIVOS DO TRABALHO	21
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
2. A APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO ADULTO.....	25
2.1. A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DA APRENDIZAGEM.....	28
3. A APRENDIZAGEM DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL	32
3.1. A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB	34
3.1.1. Contribuições à Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	40
4. A APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO	48
4.1. AS FORMAS DE APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM INFORMAL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA.....	50
4.2. FATORES QUE INTERFEREM A APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO.....	56
5. COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UMA QUESTÃO DE COMPLEXIDADE.....	64
5.1. O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	65
5.2. A EXPERIÊNCIA TRANSFORMADA EM COMPETÊNCIAS	71
5.2.1. A Experiência e o Modelo da Operação	72
5.2.2. A Experiência e o Modelo de Ocupação.....	73
5.2.3. A Experiência e o Modelo Virtual	74
5.3. O SENTIDO AMPLO DA COMPETÊNCIA.....	76
6. O PAPEL E AS COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR.....	82
6.1. O SUPERVISOR DO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL.....	86
6.1.1.Estudos nacionais sobre competências no setor da construção civil.....	88
7. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	90
7.1. O MÉTODO DE PESQUISA.....	91

7.2. ESTRATÉGIA DE OBTENÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	93
7.2.1. Coleta de Dados	94
7.2.2. Análise dos Dados.....	95
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	99
8.1. A EMPRESA PESQUISADA.....	99
8.2. PERFIL DOS ENTREVISTADOS	100
8.2.1. Os Supervisores.....	100
8.2.2. Os Gestores	102
8.3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR	103
8.3.1. O Início Profissional no Setor.....	104
8.3.2. Experiências de Aprendizagem Formal	105
8.3.2.1. Cursos Externos.....	106
8.3.2.2. Treinamentos Realizados no Local de Trabalho	107
8.3.3. Estruturas Formais de Organização do Trabalho que Contribuem para a Aprendizagem	109
8.3.4. Experiências de Aprendizagem Informal.....	111
8.3.4.1. Aprender com os Erros	112
8.3.4.2. Aprender com Eventos	113
8.3.4.3. Aprender com seus Gestores	114
8.3.4.4. Aprender (Ensinando) e Trabalhando com Engenheiros.....	117
8.3.4.5. Aprender com as Equipes de Trabalho.....	118
8.3.5. A Importância do Tempo para Aprendizagem Experiencial e Aquisição das Competências do Supervisor.....	120
8.4. FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA APRENDIZAGEM E NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS	123
8.4.1. Fatores Individuais	124
8.4.1.1. Limitação pelo Papel	124
8.4.1.2. Bloqueios para Aprender e Compartilhar a Aprendizagem.....	125
8.4.2. Fatores Organizacionais	126
8.4.2.1. Obstáculos Relacionados à Estrutura Organizacional.....	127
8.4.2.2. Obstáculos Relacionados à Gestão de Pessoas.....	131
8.4.2.3. Obstáculos Relacionados à Cultura de Grupos.....	134
8.5. A PASSAGEM DA FUNÇÃO OPERACIONAL PARA A FUNÇÃO DE SUPERVISÃO: UMA QUESTÃO DE COMPETÊNCIA.....	135
8.5.1. O Modelo Social Evolutivo das Experiências para a Competência do Supervisor	137
8.5.2. A Competência é Tomar Iniciativa e Assumir Responsabilidade.....	138
8.5.3. A Competência é um Entendimento Prático de Situações que se Apóia em Conhecimentos Adquiridos e Transformados.....	142

8.5.4. A Competência é a Faculdade de Mobilizar Redes de Atores em Torno das Mesmas Situações	145
8.5.5. A Competência é Fazer com que as Pessoas Compartilhem Implicações e Assumam Áreas de Co-Responsabilidade	149
8.5.6. O Sentido e Significado de Ser Supervisor	152
9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
9.1. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUPERVISORES	159
9.2. OS FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUPERVISORES	162
9.3. AS COMPETÊNCIAS QUE MARCAM A PASSAGEM DA FUNÇÃO OPERACIONAL PARA A FUNÇÃO DE SUPERVISÃO DE OBRAS NO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL.....	164
9.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico nas bases internacionais: estudos sobre a aprendizagem no nível de supervisão no ambiente de trabalho	176
APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico na base nacional: estudos sobre aprendizagem gerencial, aprendizagem no nível de gerência operacional ou de supervisão e setores/áreas em que foram realizados	180
APÊNDICE C – Matriz de Orientação Metodológica	184
APÊNDICE D – Roteiros de Entrevista.....	187
ANEXO I – ATIVIDADES DOS SUPERVISORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL SEGUNDO CÓDIGO BRASILEIRO DE OCUPAÇÃO.....	189

Lista de Quadros

Quadro 1: Crenças na filosofia da aprendizagem dos adultos.....	27
Quadro 2: Estilos de aprendizagem.....	39
Quadro 3: Epistemologia da aprendizagem gerencial.....	46
Quadro 4: Formas de desenvolvimento de competências gerenciais.....	54
Quadro 5: Obstáculos à aprendizagem dos gerentes.....	58
Quadro 6: Descrição sumária da ocupação de supervisor da construção civil.....	86
Quadro 7: Competências do supervisor da construção civil.....	87
Quadro 8: Unidades de análise do estudo.....	93
Quadro 9: Perfil da liderança.....	102
Quadro 10: Fatores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a posição de supervisor.....	123
Quadro 11: O sentido do trabalho para a mobilização das competências.....	153
Quadro 12: Resultados da análise do processo de aprendizagem da função de supervisor ...	156
Quadro 13: Resultados da análise dos fatores que interferem na aprendizagem.....	157
Quadro 14: Resultados da análise de identificação das competências do supervisor.....	158

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo do processo reflexivo de aprendizagem.....	31
Figura 2: Aprendizagem experiencial como um processo que integra educação, trabalho e desenvolvimento pessoal.	35
Figura 3: Ciclo de Aprendizagem.....	36
Figura 4: Dimensões estruturais do processo de aprendizagem experiencial e tipos de conhecimento resultantes.....	37
Figura 5: Modelo revisado do processo de aprendizagem	41
Figura 6: Esquema K.	45
Figura 7: Interconexões dos conceitos de conhecimento tácito e aprendizagem informal (nível de reconhecimento do conhecimento/ aprendizagem).	52
Figura 8: Competências de aprendizagem.....	69
Figura 9: Supervisores como chave fundamental no arco organizacional.	84
Figura 10: As Unidades Temáticas e Categorias para a construção da análise.....	97

Lista de Tabelas

Tabela 1: Principais atribuições do primeiro nível de supervisão	85
Tabela 2: Experiência no setor (em anos)	101
Tabela 3: Tempo como supervisor (em anos)	101
Tabela 4: Tempo de experiência até atuar como supervisor (em anos).....	101
Tabela 5: Tempo na empresa (em anos sem considerar intervalos fora da empresa)	102

1. INTRODUÇÃO

A função gerencial e suas competências têm sido alvo de muita reflexão e muitas ações no ambiente organizacional, em virtude das mudanças constantes impostas às organizações. O desenvolvimento das pessoas que ocupam este papel estratégico intensificase, devido à sua importância como elemento fundamental para gerenciar as transformações necessárias, ao mesmo tempo em que respondem por manter os valores e pontos fortes da cultura, fatores necessários à perenidade da organização. Assim, as formas de desenvolver os gestores nas organizações têm sido repensadas a fim de se atender os desafios impostos por esta posição de comando.

Motta et al. (2004) advertem que, no contexto atual, um dos papéis gerenciais é administrar o confronto existente entre grupos, indivíduos e organização, e isso envolve incentivar um ambiente de aprendizagem individual, reforçando a capacidade do indivíduo de exercer influência sobre a coletividade organizacional, sem afetar, porém, o equilíbrio do ambiente.

Neste sentido, o processo de aprendizagem ganha um espaço importante no que se refere a preparar estes gestores para altos níveis de competências num ambiente extremamente dinâmico. Esse destaque se deve ao fato de entender-se que a aprendizagem permite à organização “manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em condições tecnológicas e de mercado incertas” (ANTONELLO, 2005a, p.16), ou seja, possibilita à organização desenvolver estruturas adaptáveis e eficientes para dar respostas às mudanças do contexto, sendo que há evidências na literatura de que existe uma relação forte entre aprender e mudar (ANTONELLO, 2005a, p.17-18).

Entende-se que as competências gerenciais são frutos, essencialmente, das conquistas da experiência do dia-a-dia do trabalho, formada pelo enfrentamento das contradições do dinamismo da empresa moderna e da volatilidade do conhecimento adquirido. Motta (2001) salienta que as organizações são diferentes, e que, para cada uma delas, exige-se um novo aprendizado, ou seja, cada contexto organizacional propicia experiências diferenciadas.

Em alguns setores tradicionais da economia existem processos mais perenes que continuam sendo os pilares da existência das organizações, como é caso da indústria têxtil, da agricultura e da indústria de construção civil, nos quais ainda predomina o trabalho manual

(FRANCO, 2001) e, muitas vezes, artesanal. Muito do conhecimento específico e fundamental para suas operações-fins é trabalhado e gerado por equipes de profissionais de nível operacional, que “colocam a mão na massa” no dia-a-dia do trabalho e contribuem para estas organizações atingirem os resultados produtivos esperados. Por isso, principalmente nestes setores, destaca-se o nível de supervisão, historicamente ocupado por trabalhadores com grande acúmulo de experiência em processos específicos e com “habilidades interpessoais para encorajar oportunidades de aprendizagem informais por compartilhar seu conhecimento” (MACNEIL, 2001, p.246).

Trata-se de um primeiro nível de gerência operacional no qual supervisores comandam grupos de trabalho nas principais operações e processos-fins da empresa. Geralmente, tal nível é composto por pessoas que não possuem completa formação escolar, porém, são dotadas de grande experiência e conhecimento técnico e tácito de processos específicos e tradicionais das operações da empresa e de considerável capacidade para mobilizar equipes operacionais tendo em vista a execução das metas e objetivos estratégicos de acordo com padrões, normas e recursos estabelecidos pela organização.

Estes supervisores fornecem uma ligação de comunicação importante para ativar o processo de transformar o conhecimento tácito dos indivíduos em conhecimento compartilhado e coletivo (MACNEIL, 2004), o que pode contribuir para o processo de aprendizagem constante na empresa. Os supervisores propiciam a interface entre a organização e as equipes de trabalho operacionais (MACNEIL, 2001), além de atuarem como os principais disseminadores de cultura e padrões da organização, bem como das mudanças necessárias junto a uma grande massa de profissionais que, geralmente, também possui pouca ou quase nenhuma escolaridade.

Estes gerentes necessitam equilibrar a experiência técnica com a de administrar diversos recursos, no entanto, não são inclusos nos processos de tomada de decisão estratégica, sendo “receptores de decisões finais” tomadas nos níveis gerenciais seniores (MACNEIL, 2004, p.96).

Segundo Macneil (2004), os termos “supervisor” e “gerente de linha” são usados permutavelmente, incluindo supervisores e líderes da equipe; porém, em algumas organizações, o supervisor ou líder da equipe não tem o *status* de gerente. No entanto, essa posição costuma ser considerada o primeiro degrau de hierarquia gerencial. Pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem gerencial têm salientado, em sua grande maioria, os níveis mais altos das organizações, ou seja, gestores táticos e estratégicos, e não essa gerência operacional (TAINIO; LILJA; SANTALAINEN, 2001), mesmo que as capacidades

operacionais, primorosamente desenvolvidas, substituam “o brilhantismo estratégico” e consistam num conjunto de aprendizado organizacional acumulado que proporciona a vantagem competitiva (SAYLES, 2001, p. 222).

A pouca pesquisa nesse nível de gerência operacional pode ocorrer em função de uma tendência no setor industrial para a formação de equipes autogerenciáveis ou semi-autônomas em seus processos operacionais (COHEN; LEDFORD; SPREITZER, 1996; FLEURY; FLEURY, 2001), nas quais há uma diminuição da dependência da figura do supervisor. O sistema de células autogerenciáveis ou de equipes semi-autônomas surgiu nos anos 60, em substituição à visão e condições *taylorista-fordistas*, que pregavam o trabalho na linha de produção (FLEURY; FLEURY, 2001). Isso não implica minimizar a atuação dos supervisores na organização, mas revelar sua importância como facilitadores da aprendizagem nas equipes de trabalho (MACNEIL, 2001), o que pode exigir o desenvolvimento de novas competências.

Não obstante, o sistema de equipes autogerenciáveis não parece ser uma tendência a se consolidar tão cedo no setor da construção civil, objeto desta pesquisa, em função das peculiaridades do processo produtivo e das características tradicionais que ainda mantêm, tanto na forma de aprendizagem de seus processos como no perfil dos profissionais que neles atuam, ressaltando a importância da figura do supervisor.

É sobre este cenário que este estudo pretende dar sua contribuição ao investigar, com maior profundidade, a aprendizagem que envolve a aquisição de competências gerenciais necessárias à atuação dos supervisores.

1.1. O CENÁRIO DE PESQUISA

1.1.1. O Setor da Construção Civil

Segundo pesquisa realizada pelo Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no Brasil (2005), a construção civil tem importante participação no Produto Interno Bruto – PIB, respondendo por cerca de 5% do emprego formal e 6,5% do total de ocupados no país (formal ou informalmente). Considerando toda a cadeia produtiva, incluindo não apenas as atividades de construção, mas, também, seus fornecedores e parceiros, como a indústria de material de construção e as atividades imobiliárias, o peso do setor chega a 15% do PIB.

O Brasil responde por 69% das 1.000 maiores empresas de construção civil da América Latina e, apesar do grande porte delas, as empresas são basicamente nacionais (SENAI, 2005) como é o caso da pesquisada neste estudo. O setor se divide em dois segmentos principais. O primeiro, *edificações*, é composto por obras habitacionais, comerciais, industriais e sociais (escolas, hospitais etc.) e, o segundo, *construção pesada*, que agrupa vias de transporte e obras de saneamento, de irrigação/drenagem, de geração e transmissão de energia, de sistemas de comunicação e de infra-estrutura de forma geral (SENAI, 2005).

O setor de construção civil é tradicional e de grande peso na economia do país, e, embora existam centenas de empresas, é extremamente concentrado em termos de volume de capital. O segmento de construção pesada inclui alguns dos maiores grupos empresariais do país, dentre eles o da empresa pesquisada, o que faz com que exista, tanto domesticamente como no plano internacional, um oligopólio com alguma capacidade de ditar preços no segmento de grandes obras, segundo dados apresentados pelo MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 2002.

Para o coordenador do Comitê da Construção Civil – Comcic – da Fiesp – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, José Carlos Oliveira Lima, os efeitos multiplicadores do investimento realizado em infra-estrutura e habitação se refletem em benefícios diretos, nas obras, e indiretos, por meio de melhoria nas áreas de saúde, transportes, distribuição de renda, geração de emprego, entre outros. “A economia brasileira seria muito beneficiada por uma gestão apoiada na Construção Civil”, defendeu Oliveira Lima em evento promovido pela Fiesp em 2006, lembrando que o setor é historicamente responsável por 63% da formação bruta de capital fixo no país. Apesar dos índices apresentados, o Brasil tem potencial para crescer 7% ao ano, sustentadamente: “Basta dizer que somos o segundo maior canteiro de obras do planeta, só perdendo para a China. Além disso, mesmo com as dificuldades enfrentadas, a construção civil tem contribuído com 15% do PIB”, observa Lima.

Porém, muitos setores da economia vêem a construção civil como uma atividade atrasada que emprega um grande contingente de trabalhadores com deficiência em qualificação e adota procedimentos obsoletos, o que acarreta grande desperdício de materiais, incidência de acidentes e de doenças ocupacionais.

O setor de construção civil é caracterizado pelo senso comum como sendo tecnologicamente pouco intensivo, não destinando grandes investimentos a *design* e à gestão (FRANCO, 2001). No entanto, o exame de algumas estatísticas sobre a qualificação técnica

da indústria revela que o número de patentes aumentou significativamente a partir do ano 2000, mostrando certo dinamismo do setor (SENAI, 2005).

A exportação de serviços de engenharia pode ser um importante instrumento de política comercial para o Brasil, que se encontra hoje envolvido em negociações comerciais no Mercosul, na Organização Mundial do Comércio – OMC, na ALCA – Área de Livre Comércio das Américas – e na União Européia, já que a diversidade de áreas de atuação é uma característica marcante das empresas brasileiras de engenharia. Esta diversidade propicia condições para que as empresas atuem em praticamente todos os mercados, conforme estudo realizado pela Universidade de Brasília, por encomenda do MDIC, em 2002.

Pesquisas apontam que as perspectivas de crescimento do setor se mantêm positivas e há poucas possibilidades de que seja subitamente interrompido. No entanto, há gargalos tradicionais que podem impedir uma trajetória de crescimento sustentado. Um levantamento feito pela Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído – Antac (2002) nos documentos do MDIC para o *Fórum de Competitividade*, evento tradicional do órgão, identificou como principais gargalos: a qualificação dos recursos humanos; a melhoria da gestão ambiental e outras medidas de forma a elevar a produtividade do setor; e maior conhecimento do mercado consumidor, com o intuito de lançar produtos mais condizentes com a demanda.

Há diferenças entre o setor da construção civil e outros da indústria de produção que interferem, dentre outras coisas, em como propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos profissionais e minimizar, principalmente, os dois primeiros gargalos identificados. Uma das principais características do setor é a mobilidade do local no qual ocorre a produção, o que afeta diretamente as equipes operacionais que atuam de forma nômade. A empresa na construção civil deixa o produto feito e se retira do local, diferentemente das outras indústrias, onde o produto é que deixa a planta da empresa.

Outra característica, decorrente da anterior, é a descontinuidade do fluxo do processo produtivo, que precisa ser iniciado e adequado a cada novo projeto ou obra, o que pode dificultar a identificação e disseminação de aprimoramentos no processo em função desta descontinuidade.

Especificamente na construção civil, o processo de trabalho operacional mantém características peculiares, como necessidade de esforço físico, ambiente de trabalho adverso, trabalho insalubre, instabilidade no emprego, necessidade de mobilidade física, baixa oferta de cursos de formação profissional e baixo prestígio social (CATTANI, 2001), além dos profissionais trabalharem freqüentemente em locais distantes da sede da empresa.

Isso também faz com que a maior parte dos empregos operacionais na construção civil seja de curta duração. Em 2003, cerca de 50% das pessoas que tinham emprego estavam nele havia menos de um ano e 15% estavam no emprego há mais de um ano e menos de dois, percentual semelhante aos que já tinham mais de dois anos no trabalho. Somente em torno de 10% estavam no emprego havia mais de cinco anos (SENAI, 2005).

Todas as características apresentadas parecem contribuir para que haja dificuldade em qualificar os trabalhadores diretamente ligados à produção, em função da complexidade de sistematizar o processo de aprendizagem e o conhecimento produzido, o que aumenta a importância do papel do supervisor na gestão destes profissionais e, conseqüentemente, na formação de novos supervisores.

A falta de continuidade de obras faz com que o investimento em qualificação se perca, sendo que “a perspectiva de se terem mudanças significativas na política de formação de recursos humanos por parte dos agentes setoriais não é promissora” (SENAI, 2005, p. 108).

Neste tipo de ambiente, ganha importância a aprendizagem natural que ocorre nas organizações, isto é, acontece de forma não-planejada. Segundo Conlon (2004), os grupos profissionais utilizam a aprendizagem informal para obter ajuda, informação ou suporte, escolhendo alternativas de diferentes pontos de vista no processo de interação com seus líderes e descobrindo formas de resolver problemas e situações por meio da reflexão sobre os resultados de suas experiências.

1.1.2. O Supervisor da Construção

O setor da construção civil, historicamente, possui um grande contingente de trabalhadores operacionais e um grupo de supervisores com as atribuições e responsabilidades mencionadas anteriormente. Estes supervisores, tradicionalmente, recebem a denominação de mestres-de-obras ou supervisores de obras/produção, dependendo da estrutura da empresa na qual atuam. Neste estudo, serão denominados supervisores de obras. Geralmente, estes supervisores atuam por empreendimentos e conduzem equipes com pouca qualificação nas obras de construção civil. Encontram-se no topo da pirâmide hierárquica do canteiro de obras, sendo sua formação semelhante à dos demais trabalhadores (FRANCO, 2001).

Apesar da valorização da tecnologia de ponta e do alto conhecimento técnico representados pelos profissionais de engenharia das organizações do setor, o grupo de

supervisores é que comanda as atividades da operação e faz com que o que foi pensado e estudado pela engenharia consolide-se em obra, em forma física e concreta.

Segundo depoimentos de alguns destes profissionais, divulgados na *Revista Equipe de Obra* (2005,2006), publicação do setor destinada a pessoas que trabalham na parte operacional, há inúmeros desafios e o principal deles na atuação do supervisor é a falta de qualificação dos trabalhadores, pois a tecnologia avança rapidamente e estes não acompanham e/ou não sabem usar os novos equipamentos.

O depoimento de um deles registrado por Bértolo (2005, p.8) relata que o supervisor da construção procura especializar as pessoas que demonstram vontade de aprender e “os que têm essa vontade podem facilmente chegar à posição de encarregado”, com destaque para o seu papel no desenvolvimento das pessoas.

Outro supervisor entrevistado por Scandarolli (2006, p. 14) diz que “é preciso estudar, mas também ‘fazer na prática’. Eu sempre digo, não há estudo que lhe faça mestre-de-obras. Esse ramo é assim, você nunca pára de aprender”. Isso porque o aperfeiçoamento da atuação dos supervisores de obras “é baseado nos conhecimentos adquiridos na prática, durante o exercício de sua profissão, o que demanda um período que varia entre 10 a 15 anos.” (FRANCO, 2001, p.157).

Conhecimento e experiência acumulados do saber-fazer em algumas áreas de negócio parecem se restringir à expertise de alguns poucos profissionais deste nível em relação ao todo de profissionais operacionais do setor, como é caso, por exemplo, da experiência de gerenciar o processo produtivo que envolve a construção de hidrelétricas. Isso dificulta a contratação de novos supervisores no mercado de trabalho e ressalta a importância de se propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de novos profissionais no próprio local de trabalho e/ou por métodos informais.

Nesse sentido, torna-se um aspecto crítico e um possível fator de sucesso da organização o papel do supervisor da construção civil como um representante da empresa junto à grande massa operacional, ao facilitar e gerenciar o trabalho, propiciando a aprendizagem de seus subordinados com vistas à produtividade, o que depende do desenvolvimento de suas competências gerenciais.

1.2. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Diante das características do setor de construção civil que envolvem a atuação dos supervisores, é possível imaginar o papel ativo destes profissionais em seu processo de aprendizagem e de suas equipes, na disseminação dos padrões culturais e normas da empresa, exigindo algumas competências gerenciais em condições tão peculiares de trabalho.

Portanto, saber “como ocorre” o processo de aquisição das competências gerenciais necessárias a este grupo de supervisores merece atenção, já que a pouca qualificação dos trabalhadores em processos formais e o longo tempo de experiência necessário para sua formação podem dificultar para empresa a identificação e desenvolvimento de novos profissionais para a posição, tornando-se uma barreira para seu crescimento.

Outro ponto de destaque é que tais profissionais também possuem a responsabilidade de passar seus conhecimentos práticos e sua experiência para profissionais de nível superior, geralmente engenheiros em início de carreira, além de absorver novos conhecimentos trazidos por eles, o que exige capacidade de se relacionar com diferentes níveis profissionais no ambiente de trabalho. Segundo o relato de um destes profissionais publicado por Gerolla (2005, p. 10-11) “Para ser chefe é preciso ter muito jogo de cintura.[...] É preciso saber lidar com o público em geral e administrar a obra. [...] Eu sempre procuro ser político”.

Pouco se pesquisou sobre o desenvolvimento de profissionais que comandam grupos operacionais neste setor e como estes se legitimam nesta função junto às suas equipes de trabalho. Um levantamento realizado nas principais bases de pesquisas internacionais – EBSCO (1997-2007), PROQUEST (1997-2007) e EMERALD (2000-2007), mostra que há poucos artigos publicados (46) envolvendo o estudo da aprendizagem no nível de supervisores, e que uma grande parte dos trabalhos identificados relaciona-se ao do setor educacional e de saúde e nenhum especificamente ao supervisor do setor da construção civil (Apêndice A). Outro dado é que aproximadamente 28% dos artigos ressaltam a aprendizagem no local de trabalho. Um único artigo (COHEN; LEDFORD; SPREITZER, 1996) é evidenciado por tratar deste tipo de aprendizagem em células de trabalho e que indiretamente sugere estar relacionada à atuação do supervisor.

O levantamento realizado na base de artigos dos eventos nacionais da Anpad – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – nos últimos cinco anos (2002-2006) também mostra que são reduzidas as pesquisas envolvendo a aprendizagem

no nível de gerência operacional ou de supervisores (13 artigos), e raramente encontra-se, seja em qualquer nível de gerência, o setor da construção civil (Apêndice B). Deste grupo de artigos, nenhum destaca especificamente a aprendizagem no local de trabalho.

Como dito anteriormente, o entendimento sobre como os supervisores adquiriram as competências necessárias para alcançar esta posição pode vir a ser um diferencial na empresa da construção civil, em função da dificuldade de qualificar seus profissionais operacionais pelos métodos tradicionais de aprendizagem e fora do local de trabalho.

A geração de conhecimento sistematizado sobre o processo de aprendizagem e o revelar de competências deste primeiro nível de gerência podem fornecer diretrizes para a elaboração de ações de desenvolvimento que valorizem métodos não-tradicionais e formais realizados no contexto de trabalho, otimizando os investimentos da organização, que se torna importante num setor que é tipicamente baseado na estratégia de excelência operacional (FLEURY; FLEURY, 2001), pois procura responder a fatores de desempenho tradicionais, como qualidade, produtividade e preço (SENAI, 2005).

Sendo assim, coloca-se como principal foco de pesquisa a seguinte questão: **“Como os supervisores de obras adquirem as competências gerenciais necessárias para esta posição e como é o processo de aprendizagem envolvido?”**

1.3. OBJETIVOS DO TRABALHO

Para responder à questão de pesquisa proposta, definiu-se como objetivo geral desta dissertação **descrever e analisar como ocorre a passagem da posição de operário a supervisor na construção civil, ressaltando o processo de aprendizagem das competências gerenciais demandadas pela função.**

Decorrentes da investigação para alcançar o objetivo principal, podem ser estabelecidos como objetivos específicos:

- Identificar como foi o processo de aprendizagem que possibilitou ao supervisor de obras adquirir as competências gerenciais necessárias para a função;
- Discutir os fatores que interferem no processo de aprendizagem destes profissionais, inibindo o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na gerência operacional; e

- Identificar quais competências fazem parte da atuação do supervisor de obras na construção civil.

Pretende-se, assim, com este estudo, apresentar reflexões que contribuem para o aprimoramento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências do supervisor na construção civil.

A pesquisa teve como objeto de estudo uma empresa nacional, considerada ícone no país e com maior tradição no setor de construção pesada, no qual está consolidando o processo de internacionalização. Atua principalmente em países considerados em desenvolvimento, confirmando as informações dos principais meios de comunicação do país, que apontam que as maiores possibilidades se encontram no mercado latino-americano, em países em desenvolvimento, nos quais há demanda para empreendimentos de infra-estrutura.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Levando em conta os objetivos para atender à questão de pesquisa apresentada, além da primeira parte que envolve o delineamento da pesquisa, o presente estudo foi estruturado em outras quatro principais partes.

A segunda parte da dissertação apresenta o **referencial teórico** a partir do qual se procurou embasar a pesquisa, que está subdividida em seis subitens que tratam dos principais conceitos e teorias abordados, tais como resumidos a seguir:

- 1º. Aborda aspectos específicos que envolvem a aprendizagem em fase adulta, que, segundo autores como Knowles, Holton III e Swanson (1998) e Jarvis (1995), sofre a interferência de diferentes variáveis, principalmente da diversidade de necessidades que influenciam na motivação para aprender, de valores culturais individuais e da experiência acumulada, quando comparada à aprendizagem em crianças. Kim (1993) oferece alguns elementos para a compreensão da importância da aprendizagem individual para a aprendizagem na organização.
- 2º. Trata da experiência como principal fonte da aprendizagem na organização. Inicia com os estudos de Dewey, de 1938 nos quais se destacam o princípio da continuidade

e o da interação, que fazem das experiências um processo de aprendizagem, e a análise e reflexão sobre a experiência que também é evidenciada nos estudos de outros autores (JARVIS, 1987; BOUD; KEOGH; WALKER, 1995). Em seguida, busca-se entender o processo de aprendizagem no contexto organizacional, ressaltando a perspectiva social definida por Easterby-Smith e Araújo (2001), que focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significados às experiências de trabalho em processos sociais. Aborda os estudos a partir da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), amplamente disseminada no ambiente organizacional.

- 3°. Explora as formas de aprendizagem embasadas principalmente nos estudos de Marsick e Watkins (1997), autoras que têm influenciado os trabalhos sobre a aprendizagem no local de trabalho e o desenvolvimento gerencial. Destaca-se, aqui, o tipo de aprendizagem informal que ocorre principalmente pela interação entre os profissionais que atuam no ambiente organizacional, evidenciando novas formas de aprender além da tradicional. A questão da aprendizagem informal fortaleceu-se diante do cenário dinâmico em que se inserem as organizações, principalmente da evolução do conceito de competências no mundo do trabalho.
- 4°. Busca resgatar o que existe na literatura sobre os fatores que influenciam a aprendizagem na organização. Existem limitações na aprendizagem dentro da organização decorrentes de características das pessoas (psicológicas, sociológicas e culturais) e decorrentes de fatores relacionados à coletividade e à própria organização, tais como a estrutura organizacional, a liderança, a cultura organizacional e suas subculturas. Os estudos abordados foram organizados a partir do estudo sobre barreiras para a aprendizagem na organização de Antal e Lenhardt et al. (2001) e analisados à luz do problema de pesquisa proposto.
- 5°. Aborda o entendimento do conceito de competências como o mais apropriado para atender ao dinamismo que envolve os profissionais que atuam no nível gerencial dentro das organizações, focalizando no final a lógica para o supervisor. Tem como base principal os estudos de Zarifian (2001), que considera as experiências como estágios de evolução social para o desenvolvimento da competência e a importância do sentido do trabalho para a mobilização das competências, aproximando-se da abordagem interpretativista da competência de Sandberg (2000).

- 6°. Explicita estudos específicos sobre o papel dos supervisores e deriva para contribuições específicas relacionadas ao setor da construção civil. Aborda alguns estudos nacionais sobre competências no setor.

A terceira parte descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, que, a partir da questão de investigação e dos objetivos estabelecidos, foi definida como descritiva e qualitativa, utilizando como estratégia o estudo de caso de uma empresa de grande porte no setor da construção civil.

Os resultados obtidos com a pesquisa de campo, estruturados e analisados a partir do referencial teórico utilizado, são abordados na quarta parte.

Por fim, a quinta parte discute os resultados analisados e apresenta as considerações sobre o estudo.

2. A APRENDIZAGEM DO INDIVÍDUO ADULTO

Nesta seção será discutido o processo de aprendizagem individual, abordando-se, com mais profundidade, aspectos específicos que envolvem a aprendizagem em fase adulta, fase esta que abrange a aprendizagem para a posição de supervisão e a qual sofre a interferência de diferentes variáveis quando comparada à das crianças.

Kim (1993) ressalta a importância da aprendizagem individual para as organizações; porém, reconhece que, apesar de bastantes pesquisas, sabe-se muito pouco a respeito da mente humana e do processo de aprendizagem.

Aprendizagem é o ato ou processo pelo qual o comportamento muda e conhecimento, habilidades e atitudes são adquiridos (BOYD; APPS et al., 1980 *apud* KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998). O termo aprendizagem enfatiza a pessoa em quem a mudança ocorre ou é esperado ocorrer.

Segundo Knowles, Holton III e Swanson (1998), a literatura mostra que há certa dificuldade de se definir aprendizagem, em função de seus múltiplos conceitos e usos:

- aquisição ou domínio do que é conhecido sobre algo;
- a extensão e clarificação do significado da experiência de alguém; e
- um processo organizado e intencional de relevante teste de idéias para problemas.

Knowles, Holton III e Swanson (1998) afirmam que a aprendizagem pode ser descrita como um produto, um processo ou uma função, sendo que uma única teoria não consegue explicar o conceito, dada sua complexidade. Para o autor, os componentes-chave das teorias da aprendizagem servem como uma fundação para a discussão sobre a definição de aprendizagem. Explicitando sua abrangência, tais componentes incluem mudança, necessidade, aprendizagem como produto, aprendizagem como processo, aprendizagem como função, desenvolvimento natural, controle, forma, desenvolvimento de competências, desempenho de potencial, engajamento pessoal e auto-iniciativa.

Esforços de categorizar as diversas teorias têm surgido e Reese e Overton (1970, *apud* KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998) as categorizaram em dois tipos de modelos:

- Modelo elementar: representa o universo como uma máquina composta de peças discretas, operando num campo espaço-temporal, com um modelo reativo e adaptativo de homem, nas quais estariam, por exemplo, as teorias *behaviorista* e de condicionamento (estímulo-resposta); e
- Modelo Holístico: representa o mundo como um organismo unitário, interativo e desenvolvido: um homem ativo e adaptativo. No modelo holístico, são destacados os trabalhos de Dewey; Lewin, com as teorias de campo; e Piaget, com a teoria cognitiva em estágios evolutivos.

É importante entender que, quando se trata do processo de aprendizagem em adultos, algumas características devem ser consideradas em relação ao processo que ocorre na infância e adolescência. Knowles, Holton III e Swanson (1998, p.124) definem aprendizagem de adultos como um processo de se obter conhecimento e domínio, composto de quatro fases:

- Necessitar: determina o que é necessário aprender para alcançar os objetivos;
- Criar: criar estratégia e recursos para alcançar os objetivos de aprendizagem;
- Implementar: implementar a estratégia de aprendizagem e usar os recursos de aprendizagem; e
- Avaliar: avaliar a consecução do objetivo de aprendizagem e o processo de alcançá-lo.

O estudo da educação de adultos, chamado de Andragogia, partiu da Pedagogia tradicional (estudo voltado à aprendizagem por crianças), porém, esta última destaca o papel do professor como o responsável por toda a decisão sobre o conteúdo a ser aprendido, tempo e evolução, tendo o aprendiz um papel mais passivo na dinâmica educacional. Na Andragogia, a educação é baseada nos seguintes preceitos sobre os adultos: necessitam saber por que aprendem algo; mantêm o conceito de responsabilidade por suas próprias decisões e sua própria vida; entram na atividade educacional com um grande volume e com experiências mais variadas do que as crianças; têm prontidão para aprender aquelas coisas de que eles precisam conhecer para enfrentar efetivamente reais situações de vida; são autocentrados em sua orientação para aprendizagem; e respondem mais para motivadores internos do que externos (1998).

Jarvis (1995) estabelece que a filosofia da educação dos adultos é baseada em algumas crenças:

Quadro 1: Crenças na filosofia da aprendizagem dos adultos

1. O comportamento adulto pode ser mudado até certo ponto.
2. A educação de adultos deveria ser desenhada para ajudar pessoas a crescerem, amadurecerem;
3. Adultos devem ser estimulados e ajudados a usar as oportunidades para agir responsabilmente nas várias facetas de suas vidas adultas: política, vocacional, cultural, espiritual e física;
4. Adultos deveriam assumir a obrigação de aprender para tornarem-se cidadãos mais produtivos;
5. Adultos têm recursos adormecidos de potencial criativo que deveriam ser utilizados;
6. Todo adulto consciente pode aprender;
7. Cada adulto pode ser ajudado a fazer melhor uso de sua capacidade intelectual;
8. Adultos necessitam viver em comunidade para crescer e amadurecer, e precisam aprender como fazer isso;
9. Cada adulto deveria achar algum jeito de se expressar construtivamente e criativamente;
10. Procedimentos tradicionais de ensino e instalações de aprendizagem são freqüentemente inadequados;
11. A compreensão, disciplina e responsabilidade promovem a descoberta e o uso produtivo de nossos talentos;
12. Conceitos vitais, tais como liberdade, disciplina e responsabilidade, podem ser compreendidos por meio de uma variedade de experiências de aprendizagem inspiradas a partir de um leque de disciplinas;
13. A sociedade democrática e livre deve fortemente enfatizar a aprendizagem contínua para todos seus cidadãos, se eles se propuserem a manter a liberdade e o uso de suas liberdades efetivamente;
14. Cada participante adulto, numa experiência de aprendizagem, deveria ter oportunidade de ajudar no diagnóstico, no planejar, conduzir e avaliar ao longo da experiência junto aos colegas aprendizes e orientadores;
15. O processo de civilização é evolucionário e avançará proporcionalmente ao número e qualidade intelectual dos adultos que atuam num papel ativo nesse processo;
16. Muitos adultos associam educação somente à escola. Aprendizagem de adultos que gera mudança de comportamento pode ocorrer em casa, na igreja, numa indústria, numa fazenda, em qualquer lugar;
17. Os meios são tão importantes quanto os fins;
18. A natureza do homem não é “boa” nem “ruim”, mas ele é essencialmente adaptável, pessoa educável em estado de tornar-se um ser capaz de um grau de excelência que raramente se alcança. Existe espaço para a ação do indivíduo e este estará em seu esforço para alcançá-lo;
19. O comportamento é condicionado por sentimentos e emoções, bem como por razão e julgamento racional; e
20. Seres humanos buscam a felicidade.

Fonte: adaptado de Jarvis (1995, p.15)

As crenças reforçam os fatores motivadores da aprendizagem do adulto e a idéia de que esta necessita fazer sentido para que haja comprometimento com o próprio processo e realização com seu resultado.

Em ambos os estudos, de Jarvis e de Knowles, Holton III e Swanson, é ressaltado o papel da experiência e a importância de se pensar sobre ela com consciência. Knowles, Holton III e Swanson (1998) destacam que a educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes tornam-se conscientes do significado da experiência. O reconhecimento do significado lidera a evolução, ou seja, o aprender.

Portanto, a forma como os indivíduos lidam com suas experiências parece estar associada diretamente aos resultados que estes obtêm da aprendizagem. Logo, teorias sobre a aprendizagem pela experiência ajudam a entender o problema de pesquisa definido considerando que o cenário da construção civil aponta a importância da experiência acumulada dos supervisores de obras.

2.1. A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem pela experiência não é uma perspectiva nova e nem surgiu sob a da aprendizagem dos adultos. Apareceu com força na área da educação a partir dos trabalhos do filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey, no início do século XX. Em sua obra, de 1938 (traduzida para o português em 1976), o autor questiona o processo ensino-aprendizagem tradicional das escolas em que dominava a linha da obediência e submissão, impedindo a participação ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado e negligenciando a oportunidade de aprender por meio da experiência.

Os estudos de Dewey são importantes, pois se constituíram como base para o desenvolvimento de novos conceitos e teorias, tanto no contexto educacional como no organizacional. Neste último, especificamente, pareceu ser fundamental para o entendimento da aprendizagem associada ao conceito de competências, que será abordado nesta dissertação em seções adiante.

Segundo Jarvis (1987), experiência é um complexo fenômeno para analisar. Cita que Dewey, em seus estudos, começou a explorar a idéia e reconheceu claramente que existia uma necessidade de uma teoria de experiência. Dewey (1976) propôs a educação pela ação, que propicia à criança condições para que resolva por si própria seus problemas e na qual há uma “relação orgânica entre educação e experiência pessoal” (p.13), e não a imposição para seguir modelos prévios.

A experiência é o ponto central do pensamento deste autor juntamente com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do indivíduo, pois há de se refletir na qualidade das experiências passadas, já que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes” (DEWEY, 1976, p.26). Tal idéia retrata o que o autor chama de o “Princípio da Continuidade”, que serve para discriminar experiências educativas das não-educativas. Em seus estudos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, e a aprendizagem é uma contínua reorganização e reconstrução da experiência do indivíduo que resulta em processo de crescimento, parte do desenvolvimento da vida.

Por isso, o conceito de experiência de Dewey não pode ser confundido com aquele utilizado pela psicologia orientada para o indivíduo, que prega que experienciar é um processo fisicamente intrínseco, mental e privado. Para o autor, portanto, a noção de

experiência é um conceito não-dualístico cobrindo o indivíduo e o mundo, e a experiência é sempre mediada culturalmente entre condições objetivas e subjetivas, o que retrata o princípio da interação.

Então, Jarvis (1987), no estudo da aprendizagem dos adultos, ressalta que pensar sobre aprendizagem da experiência não é somente um exercício filosófico, mas também sociológico, já que experiência relaciona o processo de viver em sociedade. Aprendizagem é, portanto, um processo que provém da própria vida e, tal como, é aberta à interpretação sociológica assim como à psicológica.

Lindeman (1926, *apud* KNOWLES; HOLTON III; SWANSON,1998) reforçou, em seus estudos, a importância da experiência no processo de aprendizagem em adultos, e, fortemente influenciado pela filosofia educacional de Dewey na época, elaborou uma sistemática teoria sobre aprendizagem, da qual se retiram como principais idéias para esta pesquisa:

- Adultos são motivados para aprendizagem na medida em que esta satisfaça as necessidades de experiência e interesses;
- Orientação dos adultos para aprender é aut centrada; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem dos adultos são situações de vida e não sujeitos;
- Adultos têm uma profunda necessidade de ser autoconduzidos; portanto, é importante o papel de um orientador do processo;
- Diferenças entre pessoas aumentam com a idade; portanto, educação de adulto deve contemplar diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem; e
- Experiência é o mais rico recurso da aprendizagem de adultos; sendo assim, a essência da metodologia para a educação do adulto é a análise da experiência.

Segundo Dewey (1976), a experiência não deriva de mera atividade e sim de uma mudança que implique reflexão sobre ações anteriores para antecipar conseqüências futuras. O autor defende o método científico como o único meio de se obter a compreensão real da significação das experiências, ou seja, uma revisão retrospectiva e uma sumarização dos aspectos significativos da experiência destacando a reflexão. Para ele, a aprendizagem envolve ações como cognição, ou seja, o pensar de forma consciente sobre a ação retirando significado desta. As ações sem essa cognição são de pouco valor em termos de aprendizagem.

Elkjaer (2001) reforça o pensamento de Dewey em seus estudos, destacando essa combinação entre ação e cognição para que ocorra a aprendizagem:

A experiência não deriva de mera atividade, [...]. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão [...] Refletir e pensar são esforços intencionais que buscam descobrir conexões específicas entre nossas ações e as conseqüências resultantes, de modo que os dois elementos tornam-se contínuos (ELKJAER, 2001, p. 113).

Também os estudos de Dewey, Boud, Keogh e Walker (1995) destacam a reflexão sobre a experiência como o principal elemento do processo de aprendizagem de adultos, porém, de forma deliberada. Ou seja, os indivíduos intencionalmente são alertados sobre o que estão aprendendo e porque estão aprendendo, de forma consciente. A aprendizagem ocorre para perseguir um objetivo e para o que o indivíduo pretende reter. Ocorre, em parte, em instituições de educação e treinamento, mas também em grande parte fora destas esferas, como no local onde as pessoas trabalham.

Para os autores, a reflexão é a forma de resposta do aprendiz para a experiência. Eles sugerem um modelo de aprendizagem com dois principais componentes:

- a experiência e a atividade reflexiva baseada na experiência: o que o indivíduo pensa, sente, faz e conclui durante e depois da experiência. Ela pode ser gerada durante uma atividade ou ocasião formal ou informal como um curso e/ou uma leitura; e
- a reflexão, na qual as pessoas recapturam, pensam sobre suas experiências, avaliando-as. O trabalho consciente com a experiência é o mais importante para a aprendizagem.

Boud, Keogh e Walker (1995, p. 33) reforçam a importância da consciência do significado da experiência no processo de aprendizagem do adulto, como discutido pelos autores citados anteriormente, e salientam que somente quando os indivíduos trazem à consciência suas experiências é que eles podem tomar decisões e começar a fazer escolhas sobre o que fazer ou não fazer a partir delas, conforme mostrado na Figura 1. Por isso, deve-se incentivar a atenção do indivíduo para o papel da reflexão na aprendizagem, elemento essencial nos estudos de Dewey, já no início do século XX.



Figura 1: Modelo do processo reflexivo de aprendizagem.

Fonte: adaptado de Boud, Keogh e Walker (1995, p. 35)

Para os autores, na aprendizagem de adultos, a maioria dos eventos que propiciam reflexão surge fora das ocorrências rotineiras, como nas situações de desconfiança e/ou desilusão, ou em uma série de eventos insatisfatórios ou positivos, todos eles geralmente provocados por agentes externos.

Considerando o cenário de pesquisa deste estudo, é importante entender as experiências dos indivíduos associadas aos eventos que surgem no contexto de trabalho e seus agentes, e que provocam a atitude reflexiva, influenciando o desenvolvimento profissional.

3. A APRENDIZAGEM DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Com base nos estudos citados anteriormente, a aprendizagem e o contexto são inseparáveis, o que ressalta a importância de se entender o processo de aprendizagem do indivíduo relacionado ao contexto de trabalho no qual ele atua e adquire suas experiências.

O papel da experiência na aprendizagem do adulto tornou-se crescentemente importante área de foco, particularmente no campo do desenvolvimento profissional (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998), pois:

- cria uma maior extensão de diferenças individuais;
- provê um rico recurso para aprendizagem;
- cria vieses do que inibe ou forma a nova aprendizagem; e
- provê desenvolvimento para auto-identidade do adulto.

Para Kim (1993), que estuda o conceito de aprendizagem no contexto organizacional, esta pode ser definida como o aumento da capacidade de alguém de realizar ações eficazes, envolvendo o que as pessoas aprendem ou a aquisição de habilidades (*know-how*), e como compreendem e aplicam esse conhecimento (*know-why*), articulando uma compreensão conceitual da experiência.

Easterby-Smith e Araújo (2001) vêm o estudo da aprendizagem nas organizações sob duas perspectivas: a técnica e a social. A perspectiva técnica refere-se ao processamento eficaz de informações de forma a interpretar e dar respostas a estas, tanto de dentro como de fora das organizações, e modificar comportamentos potenciais. Geralmente, tais informações são explícitas e de domínio público e esta perspectiva enfatiza intervenções baseadas em mensuração. O foco é verificar indicadores de qualidade de produto e levantamento de atitudes e comportamentos; destacam-se os resultados, em vez de mecanismos e processos de aprendizagem.

Já a perspectiva social, ressaltada nesta dissertação, focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significados a suas experiências de trabalho. “A aprendizagem é algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho” (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p.19). Então, parece importante entender o cenário sociocultural

que envolve a aprendizagem dos profissionais pesquisados e o quanto ele influencia nesta aprendizagem.

Segundo Jarvis (1987), experiência envolve a relação entre pessoas e o entorno sociocultural onde vivem; logo, aquela aprendizagem também é relacionada ao entorno sociocultural, destacando que indivíduos e suas experiências socioculturais ocorrem e devem ser analisadas em determinado espaço do tempo, o que ele chama de “mundo temporal sociocultural”. É dentro deste mundo vivo que as pessoas existem, têm experiências e podem adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes. Porém, ressalta que é necessário dar atenção a um elemento deste amplo processo: a experiência significativa ou não.

A implicação disto é que nem toda experiência resulta em aprendizagem. Para Jarvis (1987), para perseguir esta análise é necessário entender ambos: o processo de aprendizagem e a maneira pela qual é atribuído significado para experiência, o que reforça a perspectiva social da aprendizagem nas organizações. Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), esta perspectiva envolve um processo conjunto de retirar significados dos dados e procedimentos para o compartilhamento de conhecimento, buscando solucionar problemas, numa visão mais objetiva e, portanto, mais consciente, destacando o papel do contexto onde isso ocorre. O ponto de partida da perspectiva social é a habilidade de indivíduos de aprender com base em suas experiências e com os outros em ambientes de trabalho.

Elkjaer (2001) utiliza o termo *Teoria da Aprendizagem Social* para indicar que ela está no campo da teoria social e seu ponto de partida é a experiência vivida em cada dia da vida, a aprendizagem como participação em processos sociais, enfatizando a organização como um grande ambiente e processo social. O argumento que sustenta a *Teoria da Aprendizagem Social* é que uma situação pressupõe possibilidades certas para algumas ações e não para outras, dependendo dos indivíduos, experiências e poder em um contexto, no caso, a organização. Indivíduos são únicos e, ao mesmo tempo, considerados “produtos” e “produtores” de sua história social e cultural (ELKJAER, 2004, p.43).

O pensamento de Elkjaer reforça a afirmação de Jarvis (1987) de que somente quando as próprias pessoas refletem sobre suas experiências em determinada situação é que, de fato, elas têm significado, sendo que “a experiência que uma pessoa tem é diferente de outra pessoa na mesma situação, logo suas interpretações da situação são diferentes” (op.cit, p. 166), mesmo atuando num mesmo espaço de trabalho. As diferentes interpretações ocorrem não somente porque pessoas têm diferentes experiências no mesmo contexto, mas, principalmente, porque trazem um conjunto único de experiências prévias para cada situação social.

Argyris e Schon (1996), estudiosos da aprendizagem na organização, consideram o aprender da experiência como essencial para a efetividade individual e organizacional e também acreditam que a aprendizagem ocorre em situações nas quais os valores pessoais e normas organizacionais suportam a ação, baseada em informações validadas, em escolha livre e fundamentada em comprometimento interno. Para os autores, a aprendizagem na organização ocorre quando indivíduos experienciam uma situação-problema e a investigam sob o interesse da organização, por meio de uma combinação imprevista e reflexão entre experiências passadas e a atual, modificando sua imagem e entendimento do fenômeno organizacional e provocando mudanças sobre ele, o que enfatiza as experiências dos indivíduos associadas ao contexto organizacional.

A partir destas abordagens, pode-se entender que “a habilidade dos indivíduos de aprender”, destacada na perspectiva social, está associada à análise e reflexão de forma consciente sobre suas experiências, adquiridas de formas tradicionais ou não, e à sua aplicação no convívio no ambiente profissional e durante a realização de seu trabalho.

3.1. A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB

Dentre os estudos mais difundidos sobre aprendizagem pela experiência no contexto organizacional destaca-se o de David Kolb (1984), cuja teoria da aprendizagem experiencial incorpora, além de Dewey, os modelos de aprendizagem de Lewin e Piaget, que entendem que a aprendizagem deriva da experiência continuamente modificada e o conhecimento deriva e é testado pela experiência de aprendizagem. Para o autor, os modelos de Dewey, Lewin e Piaget descrevem conflitos entre caminhos opostos de lidar com o mundo, sugerindo que a aprendizagem resulta da resolução destes conflitos, num processo dialético contínuo de conflitos. O modo pelo qual o conflito dialético é resolvido determina o nível de aprendizagem resultante. Tais modelos influenciaram e continuam sendo base para muitos autores, que utilizam seus estudos e pressupostos acerca da aprendizagem no ambiente educacional para entender como ocorre o processo de aprendizagem dos adultos associado ao contexto das organizações.

Programas com base em aprendizagem experiencial têm sido cada vez mais incentivados no nível acadêmico, na busca de oferecer algo mais substancial e duradouro do que a tradicional forma de educação formal (KOLB, 1984). “O modelo de aprendizagem

experiencial segue uma estrutura para examinar e fortalecer as relações críticas entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal” (Figura 2) (KOLB, 1984, p.4), que permite promover um sistema de competências para descrever as demandas de um determinado cargo profissional e seus objetivos educacionais correspondentes, enfatizando o elo crítico entre o que se desenvolve em sala de aula e o que é o “mundo real”, utilizando métodos de aprendizagem experiencial (op. cit., p.4).



Figura 2: Aprendizagem experiencial como um processo que integra educação, trabalho e desenvolvimento pessoal.

Fonte: adaptado de Kolb (1984, p. 4)

Segundo Kolb (1984), os pesquisadores da área são mais interessados em verificar **o quê** as pessoas aprendem e quais conhecimentos e habilidades são identificados como resultado do acúmulo de experiência do que **como** ocorreu a aprendizagem. O processo de aprendizagem experiencial, que é uma das características principais da teoria, é também o interesse do presente estudo. Diferente do pressuposto de acúmulo de conhecimentos que permanecem mais fixos e que podem ser mensurados, para Kolb, o processo de aprendizagem experiencial assume que idéias não são imutáveis ou fixas, mas são formadas e reformuladas pela experiência.

No entanto, os resultados do processo de aprendizagem são críticos para estabelecer a relação mostrada na Figura 2 e, notadamente, como revela o autor ao longo de seus estudos, para atender à reflexão atual sobre competências, principalmente as gerenciais (KOLB, 1997). A relação com o conceito de competências é abordada com maior profundidade a partir da seção seguinte.

Outra característica da aprendizagem experiencial apontada por Kolb (1984) é a do desenvolvimento contínuo em experiência, representada muito bem pelo Princípio da Continuidade de Dewey, já citado anteriormente. Kolb (1984) afirma que o conhecimento deriva da experiência e é testado continuamente por novas experiências; “toda a aprendizagem é uma reaprendizagem” (op. cit., p.28). Portanto, o processo de aprendizagem é dinâmico e movimenta-se num ciclo que Kolb denomina de Ciclo de Aprendizagem Experiencial (Figura 3), partindo de um semelhante ao proposto por Lewin em seus estudos.

A teoria desenvolvida por Kolb (1984) supõe que o processo de aprendizagem individual envolve quatro tipos de habilidades: (1) a *experiência concreta*, que significa o envolvimento completo, aberto e imparcial do indivíduo em novas experiências de eventos; (2) a *observação reflexiva*, que envolve a habilidade do indivíduo de observar suas experiências de modo reflexivo; (3) a *conceituação abstrata*, que é a habilidade de criar conceitos que integram as observações realizadas em termos de lógica; e (4) a *experimentação ativa*, habilidade de utilizar e aplicar as teorias para tomar decisões e resolver problemas.

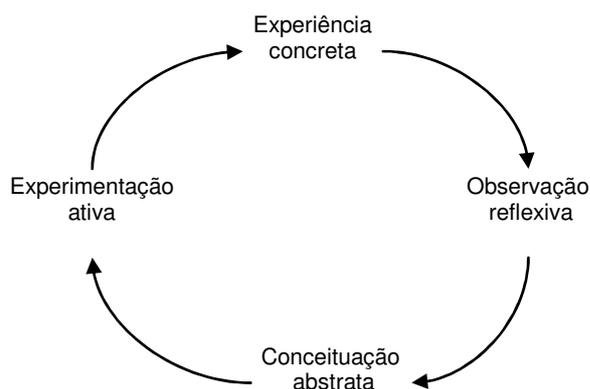


Figura 3: Ciclo de Aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Kolb (1984, p. 30)

A aprendizagem é um processo holístico que requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação com o mundo, afirma Kolb (1984), envolvendo a integração entre pensamento, sentimento, percepção e comportamento: “Aprendizagem é o maior processo de adaptação humana” (p.32).

Baseado em Piaget, que sugere que a aprendizagem surge da tensão entre os processos de acomodação de idéias ao mundo externo e de assimilação de experiências dentro de conceitos já existentes, Kolb (1984) cita que esta tensão ocorre por meio de duas dimensões do processo de aprendizagem: uma que vai da experiência concreta até a conceituação

abstrata no outro extremo, e a outra que vai da experimentação ativa até a observação reflexiva no lado oposto (Figura 3).

A aprendizagem efetiva implica possuir as quatro diferentes habilidades que compõem o ciclo. Porém, este ideal é muito difícil, e, segundo o autor, os indivíduos tendem a ter uma orientação mais forte em um dos pólos de cada dimensão. Salienta que os indivíduos podem decidir resolvendo o conflito dialético, em uma dimensão (entendimento) ou outra (transformação), em diferentes situações que enfrenta. O conhecimento resulta da combinação entre entender a experiência e transformá-la. A análise dessa combinação sobre a linha de entendimento – entre a concreta experiência (via apreensão) e conceituação abstrata (via compreensão) – e a linha de transformação – entre experimentação ativa (via extensão) e observação reflexiva (via intenção), resultou em quatro tipos de conhecimento, conforme mostrado na Figura 4, a partir dos quais o autor identificou quatro correspondentes estilos de aprendizagem.

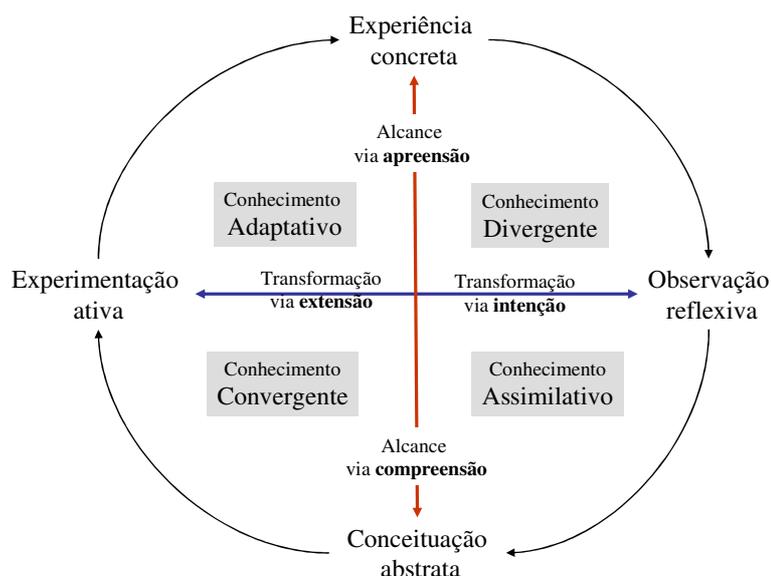


Figura 4: Dimensões estruturais do processo de aprendizagem experiencial e tipos de conhecimento resultantes.

Fonte: Adaptado de Kolb (1984, p. 42)

A **linha apreensão-compreensão** retrata “como” o conhecimento é adquirido. A apreensão ocorre no aqui e agora, cuja noção básica se dá pela velocidade do tempo e implica um processo rápido, “registrativo”, do conhecimento (KOLB, 1984, p.100). Tal processo pode ser intencionalmente transformado pela apreciação.

A apreciação está intimamente associada à percepção e contém valores e crenças individuais. Envolve a compreensão como construto mais complexo, o que implica um tempo

mais extenso. Seu processo é interpretativo, transformado intencionalmente pelo criticismo, que requer uma postura reflexiva, analítica e objetiva, distanciando-se da experiência “aqui e agora”. Quando o “aqui e agora” se torna realmente criticado, recoloca-se imediatamente um novo momento de apreensão e apreciação.

Há outra diferença entre conhecer por apreensão e por compreensão que o autor considera a mais relevante para o entendimento da natureza do conhecimento e sua relação com a aprendizagem da experiência: a apreensão é um processo pessoal subjetivo, que não pode ser conhecido até que a própria pessoa explicita sua compreensão ao descrever aquela experiência imediata para outros.

Logo, a compreensão é um processo social e uma importante ferramenta da cultura (KOLB, 1984, p. 101-105). Nesse sentido, Kolb destaca a existência de dois tipos de conhecimento:

- o pessoal, que resulta da combinação da direta apreensão da experiência individual com sua compreensão adquirida socialmente, que guia suas ações; e
- o social, resultado da rede de palavras, símbolos e imagens oriundos da compreensão socialmente e culturalmente transmitida.

O autor afirma que o conhecimento social não existe independente da experiência de quem a vive, seja aquela experiência por meio da interação concreta com o mundo físico e social, seja por meio da comunicação que envolve linguagem e símbolos. O entendimento de palavras e símbolos requer um indivíduo que compreenda e empregue um processo de transformação voltado para o campo do conhecimento e significado pessoal. “A dinâmica relação entre apreensão e compreensão é a essência da criação do conhecimento” (KOLB, 1984, p. 106).

A linha intenção-extensão retrata como o conhecimento é transformado a partir de seus modos de apreensão e compreensão. Aprende-se o significado da concreta e imediata experiência ao refletir internamente acerca de seu impacto pré-simbólico sobre os sentimentos e/ou por ação sobre a experiência apreendida, de forma a expandi-la ou explicitá-la para o “mundo externo”. A aprendizagem – criação de conhecimento e de significado – ocorre por meio do desenvolvimento de idéias e experiências no mundo externo e da reflexão interna acerca dos atributos destas experiências e idéias (op. cit., p. 52).

A partir da combinação e de seu posicionamento nas linhas que cruzam as duas dimensões, Kolb definiu que existem quatro estilos de aprendizagem, modelo este

amplamente conhecido no ambiente organizacional. O Quadro 2 resume algumas características de cada um dos estilos.

Quadro 2: Estilos de Aprendizagem

Estilo de Aprendizagem	Orientação da Aprendizagem	Descrição
Convergente	Conceituação abstrata + experimentação ativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apresenta forte aplicação de idéias práticas ▪ tende a utilizar o raciocínio hipotético-dedutivo para solução de problemas ▪ não explicita as emoções ▪ demonstra interesses específicos e focados
Divergente	Concreta experiência + observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apresenta forte capacidade de imaginação e criação ▪ é bom em generalizar idéias e ver as situações sob diferentes perspectivas ▪ tem interesse em pessoas ▪ tem interesses culturais amplos
Assimilativo	Conceituação abstrata + observação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apresenta forte habilidade de criar modelos teóricos ▪ destaca-se pelo raciocínio indutivo ▪ preocupa-se com conceitos e idéias abstratas mais do que a maioria das pessoas
Adaptativo	Concreta experiência + Experimentação ativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a maior força é realizar as coisas ▪ tende a correr mais riscos ▪ adapta-se bem e reage a circunstâncias imediatas, resolve problemas intuitivamente

Fonte: Kolb (1984, p. 77-78).

Kolb, ao longo de seus estudos, criou alguns instrumentos com o objetivo de diagnosticar os estilos de aprendizagem que ajudaram a disseminar sua teoria no ambiente organizacional.

Segundo Kayes (2002), a abordagem de estilos de Kolb parece ser utilizada inadequadamente dentro das organizações, de forma a comparar os estilos das pessoas em vez de ser somente um instrumento autodiagnóstico, motivo esse que gerou uma série de críticas sobre seu uso. Em particular, essa inadequação pode estar associada à falta de entendimento do real propósito da ferramenta do que ao frágil embasamento teórico da mesma.

Como o objetivo proposto nessa dissertação é investigar qualitativamente o processo de aprendizagem e a aquisição de competências gerenciais que envolvem os supervisores, a

verificação dos estilos predominantes não é utilizada no conjunto de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

Um outro aspecto ressaltado por Kolb é que “a aprendizagem é o processo pelo qual o desenvolvimento ocorre” (1984, p.132) e, na visão do autor, este desenvolvimento se dá em três estágios crescentes de complexidade: aquisição, especialização e integração. Logo, o indivíduo inicia no estágio de aquisição quando nasce e adiciona os outros dois a partir da vida adulta. Esta abordagem sobre estágios mais complexos da aprendizagem experiencial é tratada em outro estudo de Kolb et al. (1994), especificamente relacionando-a ao desenvolvimento de competências. Por isso, é foco de maior aprofundamento em tópicos seguintes, juntamente com estudos de outros autores sobre o tema.

3.1.1. Contribuições à Teoria da Aprendizagem Experiencial

Pelo fato de ser amplamente difundida, considerações de outros autores sobre a teoria de Kolb surgiram e acabaram por contribuir com a ampliação do entendimento sobre a experiência no processo de aprendizagem. Para Kolb, “aprendizagem é o processo por meio do qual o conhecimento é criado através_(sic) da transformação de experiências” (1984, p.38).

No entanto, Jarvis (1987) salienta que a aprendizagem é mais ampla do que aquisição (ou mesmo criação) de conhecimento: o processo também envolve habilidades e atitudes que são necessários para contemplar esta definição. Por isso, em seus estudos iniciais, o autor definiu aprendizagem como a aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes por estudo, experiência ou ensino. Porém, posteriormente, reconheceu que esta definição também apresentava restrições, já que o modo de aquisição fica limitado e ambos, o estudo e o ensino, podem ser formas de experiência. Então, combinando estas abordagens, o autor sugere que “aprendizagem é a transformação de experiência em conhecimento, habilidades e atitudes” (op.cit, p.164).

Para Jarvis (1987), por Kolb ser o primeiro pensador acerca da aprendizagem da experiência, seu ciclo é bem conhecido. Porém, o autor critica o modelo de Kolb por sugerir que a experiência é concreta e distinta do abstrato, defendendo que o mundo sociocultural pode ser experienciado com todos os sentidos. Jarvis ressalta que pensar sobre si pode constituir-se numa experiência ou a observação pode também ser um modo de experiência. Segundo o autor, se algumas experiências podem não resultar em aprendizagem, isso implica

que pode haver mais do que uma única rota da própria experiência, a qual pode fugir do ciclo proposto por Kolb, em que a observação reflexiva está em lado oposto da experimentação ativa.

Jarvis propõe um ciclo mais complexo do que o de Kolb (Figura 5) e que está ainda sendo desenvolvido por mais pesquisas, mas tem como ponto central a idéia da reflexão, reforçando seu papel na aprendizagem. Enfatiza, assim, que a reflexão é um elemento significativo no processo de aprendizagem do indivíduo adulto, como já salientado por Boud, Keogh e Walker (1985) anteriormente.



Figura 5: Modelo revisado do processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Jarvis, 1987, p. 166.

Algumas idéias que se destacam no modelo de Jarvis, de certa forma, foram salientadas por outros autores anteriormente citados, de modo a complementar os estudos iniciais e a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb:

- O indivíduo e sua história biográfica: considera a história única do indivíduo, reforçando a idéia de que cada um possui um “estoque” particular de experiências e de conhecimento (JARVIS, 1987). Com um resultado de experiências de aprendizagem prévias, as pessoas constroem um repertório de conhecimento, baseado biograficamente, que é útil para seu desempenho em determinadas situações. Esta construção sugere envolver comportamento, idéias e sentimentos do indivíduo (BOUD; KEOGH; WALKER, 1995), possibilitando a criação de maior extensão das diferenças individuais para a análise da aprendizagem (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998). Similarmente, para Kolb (1984), o processo de aprendizagem não

é idêntico para todos os indivíduos, implicando processos adaptativos próprios e resultando em orientação predominante para aprender.

- A experiência de potencial aprendizagem: destaca a idéia de que nem toda a experiência é significativa resultando em aprendizagem, isto é, existem experiências não-significativas, o que relembra o princípio de continuidade de Dewey (1976), que defende que existem experiências educativas e não-educativas. Segundo Jarvis, a aprendizagem é fortemente influenciada pelo estoque de experiências prévias e de conhecimento do indivíduo. Em situações mais rotineiras, as pessoas raramente separam uma experiência da outra. Alguma familiaridade com a experiência pode se tornar destrutiva ou em outra situação a própria “reserva” de conhecimento das pessoas é insuficiente para que elas atribuam algum significado à nova experiência. Pode-se associar esta idéia à de Boud, Keogh e Walker (1995), de que a aprendizagem dos adultos geralmente se dá em ocorrências não-rotineiras e em eventos positivos e/ou insatisfatórios provocados por agentes externos.
- A aprendizagem decorre da reflexão sobre a experiência: a reflexão para Jarvis é o ponto crucial, assim como para outros abordados anteriormente. A habilidade de aprender a atribuir significado às experiências pode ser adquirida numa estreita relação entre reflexão e experimentação ativa até que seja internalizada, tornando-se assim parte do estoque de experiências prévias. “Uma consciência de uma deficiência no repertório de conhecimento pode ocorrer e nesta sensação indivíduos sentem a necessidade de aprender” (JARVIS, 1987, p. 167). Reforça o ponto central da reflexão consciente e da análise sobre a experiência (LINDERMAN, 1926; DEWEY, 1976; BOUD; KEOGH; WALKER, 1995; ELKJAER, 2001), principalmente quando se trata da aprendizagem em adultos. Segundo Jarvis (1987, p.168), para que a experiência se torne significativa, “as pessoas têm que pensar acerca dela, refletir sobre e, talvez, buscar outras opiniões acerca dela”, pois elas têm cada experiência prévia internalizada dentro de parâmetros de tempo e, por meio do processo de reflexão, pensam como foi a experiência, voltando no tempo, em torno de si mesmas. Não importa como a experiência ocorreu ou foi gerida, mas como ela foi completa e demarcada por aqueles parâmetros, somando conhecimento ao estoque do indivíduo.

- Significado é, portanto, uma interpretação subjetiva da experiência, dando especial importância para acontecimentos passados. Significar é refletir e é também intencional; “significado adquirido como resultado de reflexão fornece a base para intenção em ações futuras” (JARVIS, 1987, p.170). Pessoas refletem de diferentes formas e elas trazem seus próprios estoques de conhecimento para confirmar algo sobre a experiência. Segundo o autor, em algumas vezes, aquela reflexão pode ser de uma natureza superficial ou natural, enquanto que, em outras, pode ser inquisitiva e profunda. “Reflexão é uma fase essencial no processo de aprendizagem pelo qual pessoas podem explorar suas experiências de forma consciente para conduzir a um novo entendimento e, talvez, um novo comportamento” (JARVIS, 1987,p. 168).

Assim como Kolb e Dewey, Jarvis (1987) reconhece que as experiências ocorrem em qualquer lugar e a qualquer momento da vida; porém, a aprendizagem experiencial parece ser restrita a um tipo particular de aprendizagem que envolve participação consciente e envolvimento emocional, aspecto esse também ressaltado por Boud, Keogh e Walker (1995). Aprendizagem sempre começa com a experiência, e o processo de transformar uma experiência inicial pela reflexão é o da aprendizagem (JARVIS, 1987).

Além de contribuições de outros autores, a teoria da aprendizagem experiencial também suscitou críticas, embora seja inegável sua contribuição para o desenvolvimento do tema desde os estudos de Dewey, principalmente quando se trata da aprendizagem gerencial.

O estudo de Kayes (2002) apresenta críticas de alguns autores sobre a teoria proposta por Kolb, porém, afirma que muitas delas não geraram muitas reinterpretações, alternativas ou ampliações para futuras pesquisas no campo da aprendizagem gerencial (KAYES, 2001, p.14). Restringem-se a críticas especificamente ao ciclo e inventário de estilos, como já mencionado, esquecendo-se de pressupostos básicos, tais como o fato de que a resolução de problemas promove a aprendizagem e que a mudança é inerente à aprendizagem do ser humano. (VINCE, 1998; REYNOLDS, 1999; PAVLICA, HOLMAN, THORPE; 1998 *apud* KAYES, 2002).

Algumas sinalizações parecem estar contempladas nas contribuições de Jarvis (1987) ao modelo de Kolb, como a ênfase na reflexão e sua interação, e não oposição, com a experimentação ativa. Entre outros pontos adicionais de crítica ao modelo de Kolb, destacam-se a ausência ou omissão de aspectos socioculturais na abordagem de sua teoria, tais como relações de poder, diversidade (gênero, social e cultural) e a influência destes aspectos sobre a

aprendizagem, valorizando demasiadamente a perspectiva individual e omitindo influências sociais e políticas.

Também são sinalizadas como limitações a mínima abordagem sobre fatores inibidores da aprendizagem, por exemplo, aspectos emocionais, “ansiedade, medo e dúvida” (KAYES, 2002, p.12) e a utilização da linguagem de forma restrita na criação do conhecimento (passagem da apreensão para compreensão), principalmente no contexto gerencial que envolve diversos sistemas simbólicos, como números e a arte da linguagem não-oral (op. cit, 24).

Kayes (2002) considera que a prática gerencial desenvolve uma linguagem própria e em maior nível de abstração, envolvendo estratégia, sistemas e ambientes organizacionais, mostrando que há distinção entre a abordagem proposta e aprendizagem orientada para a ação na aprendizagem gerencial. Questiona que se a experiência provê o ponto inicial e final para a criação de conhecimento, então a própria experiência constitui-se a medida do conhecimento e não a coerência com os princípios e padrões definidos socialmente e com os mecanismos de defesa, conforme Kolb (1984) cita em conhecimento social e pessoal, respectivamente.

Para Kayes (2002), a busca dessas coerências caracteriza a criação de conhecimento como um processo imperfeito, embora adequado, mas que conflita com correntes conceituais da criação do conhecimento organizacional. Ressalta que, no processo de criação do conhecimento, Kolb não deixa claro o movimento entre as formas de conhecimento, ou seja, não enfatiza o que é explícito ou tácito (social e pessoal) – e que alguma coisa se perde no processo.

Ainda de acordo com Kayes (2002), uma melhor abordagem seria caracterizar o movimento entre conhecimento tácito e explícito como dialético, pois, segundo o autor sugere, este movimento é melhor caracterizado como sendo mais fragmentado do que contínuo. Ele considera que o ponto principal de fragilidade da teoria de Kolb é que esta explora muito pouco a relação entre conhecimento pessoal e social. Então, propõe um esquema que ele chama de Esquema K, para tentar explicar melhor essa relação (Figura 6) e procurar contemplar as reflexões por ele apontadas quanto à teoria de Kolb.

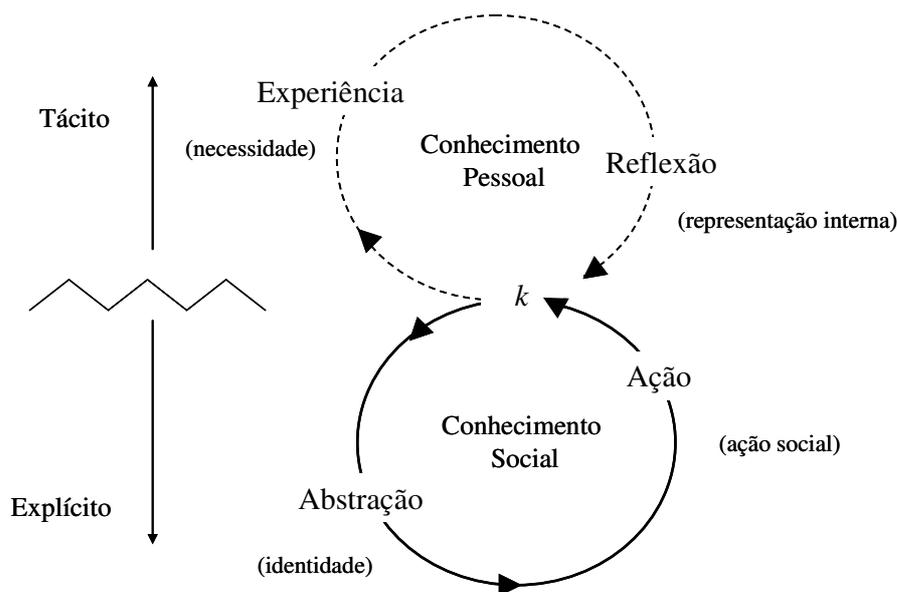


Figura 6: Esquema K.

Fonte: adaptado de Kayes (2002, p. 21).

Em consideração ao ciclo de aprendizagem, a concreta experiência (necessidade) manifestada num estado emocional torna-se representada internamente pela observação reflexiva. A conceituação abstrata (identificação) serve como um mecanismo de integração pelo qual a experiência se torna organizada. Finalmente, a experimentação ativa (ação) serve como uma escolha dentro de um conjunto de alternativas simbólicas, gerando a matéria-prima da qual as experiências surgem. O “k” representa a interação entre o conhecimento pessoal e social e é caracterizado pela perda que surge nesse movimento de “intercâmbio social” (op. cit. p. 21). Essa perda ou fratura no processo transformacional ocorre por que a interação social regula a necessidade interna do indivíduo. “O movimento entre a aprendizagem intra e inter pessoal reflete uma inexata transformação, um processo que cria separação e distancia a necessidade interna do indivíduo da sua expressão social” (KAYES, 2002, p. 20).

Apesar das críticas, o artigo de Kayes (2002) reforça a importância dos estudos de Kolb para o entendimento do processo de aprendizagem e educação gerencial. Kayes afirma que, “se o estudo da aprendizagem gerencial busca incrementar o estudo da academia, então se pode usar a teoria da aprendizagem experiencial como guia” (2002, op. cit 16), pois esta contempla diversas perspectivas, paradigmas e teorias de origem multidisciplinar.

Sendo assim, essa diversidade contribui para ampliar e não estreitar o campo de pesquisa e de entendimento de um fenômeno social complexo como o da aprendizagem gerencial. Kayes (2002) apresenta uma interessante síntese do estudo do tema a partir de quatro abordagens epistemológicas da aprendizagem, salientando serem estudadas de forma

particular, mas não mutuamente exclusivas na literatura: (1) aprendizagem da experiência, (2) reflexiva, (3) cognitiva e (4) aprendizagem em ação. Tais abordagens relacionam-se com as quatro habilidades de aprendizagem do ciclo de Kolb: (1) experiência, (2) observação reflexiva, (3) abstração e (4) ação cognitiva e reflexiva, de forma a torná-las interdependentes, ressaltando o modelo de Kolb como integrado e holístico (Quadro 3).

Quadro 3: Epistemologia da aprendizagem gerencial

Epistemologia	Alguns estudiosos	Processo	Resultados	Dimensão da Aprendizagem Experiencial
Ação	Argyris, Knowles, Revans, Schon, Wenger	Solução para problemas gerenciais	Alcance de metas práticas, específicas e claramente definidas	Experimentação ativa
Cognição	Kegan, Klein, Senge, Wenger	Representação intra e interpessoal acurada	Ordem, coerência mental e pensamento claro	Conceituação abstrata
Reflexão	Mezirow, Dehler et al, Reynolds, Vince	Auto-análise; questionamentos de pressupostos	Emancipação dos pressupostos, perspectiva completa e complexa	Observação reflexiva
Experiência	Kolb, Heron, Reason, Torbert	Descoberta; novas experiências; e envolvimento emocional	Autodireção e auto-entendimento	Concreta experiência

Fonte: Adaptado de Kayes (2002, p. 8)

Kayes (2002) ressalta dois aspectos da teoria de Kolb, baseados em Lewin, que merecem atenção para a aprendizagem gerencial. Primeiro, a ênfase no “aqui e agora da concreta experiência” para validar e testar conceitos abstratos (KOLB, 1984, p. 21), reforçando que, quando os indivíduos compartilham uma experiência, podem fazê-lo totalmente, concretamente e abstratamente.

Outro ponto notável, já colocado por Kut Lewin em seus estudos, é sobre a importância do processo de *feedback*, particularmente essencial na ação gerencial. Para Lewin *apud* Kolb (1984), a ineficácia, tanto individual como organizacional, deve-se à falta de processos adequados de *feedback*. Esta inadequação resulta de um desbalanço entre observação e ação e da tendência dos indivíduos e organizações enfatizarem decisões e ações por meio de reuniões de informação ou da tendência de ficarem estagnados por uma série de informações e análises (KOLB, 1984, p. 22).

Além de entender como é o processo de aprendizagem experiencial, é importante verificar de que forma estas experiências são propiciadas aos indivíduos. Se toda a aprendizagem tem uma base experiencial (JARVIS, 1987), pretende-se, especificamente neste estudo, verificar quais experiências de aprendizagem foram importantes para o desenvolvimento de competências dos supervisores pesquisados, principalmente as que ocorreram no local de trabalho.

4. A APRENDIZAGEM NO LOCAL DE TRABALHO

A aprendizagem no local de trabalho tem ganhado novas configurações técnicas em função do cenário dinâmico que cerca as organizações, e tem trazido temas de discussão, como a gestão do conhecimento e o desenvolvimento de competências. Tais temas tomam espaço com o objetivo de que as empresas estejam preparadas para a volatilidade e competitividade do ambiente. Por isso, a aprendizagem que ocorre no local de trabalho tem se tornado importante foco de investigação, aproximando ainda mais dois campos de estudo: administração e educação.

Pesquisas têm destacado a aprendizagem contínua no trabalho e as competências dos profissionais como pontos essenciais para que a mudança e a inovação nas organizações ocorram, permitindo que estas sobrevivam e tenham sucesso no ambiente onde atuam. Ao mesmo tempo, instituições educacionais têm percebido a necessidade de se engajar mais no mundo do trabalho oferecendo a seus alunos meios mais sofisticados de aprender do que antes, valorizando, inclusive, o conceito de aprendizagem experiencial, como explicitado por Kolb (1984).

As diferentes tensões – econômicas, culturais, espirituais – são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema de educação baseado nos valores de outro século, cada vez mais defasado em relação às mudanças contemporâneas. (NICOLESCU, 1999, p. 131)

Segundo Boud e Garrick (1999, p.1), algumas organizações ainda “ignoram a aprendizagem à custa do seu presente e do seu sucesso futuro”. Para os autores, hoje se percebe que profissionais ampliam suas capacidades educacionais por meio da aprendizagem no trabalho, pois eles não somente tornam-se mais efetivos em cumprir suas responsabilidades, mas também transformam a natureza do trabalho nos quais estão engajados, criando novas práticas e formas de produção. Existe um aumento da pressão do trabalho juntamente com o aumento da necessidade de comprometimento dos profissionais.

Nenhuma descrição de tarefas, nenhuma instrução de serviço e nenhuma exigência formal não será jamais capaz de englobar totalmente a realidade de um trabalho ou de uma atividade na prática cotidiana [...] porque a realidade do trabalho é sempre mais ou menos movediça, incerta e mesmo totalmente imprevisível. (CHANLAT, 1999,p.71).

Essa realidade imprevisível, repleta de oportunidades – bem como problemas e pressão no trabalho, cria a necessidade de novos conhecimentos e entendimentos, que podem ser contemplados por meios informais de aprendizagem no próprio ambiente corporativo ou por meio de cursos e treinamentos formais, dentro ou fora da organização.

Para Antonello (2005b), a aprendizagem no local de trabalho consiste num conjunto de processos que acontecem dentro de contextos organizacionais específicos que incorporam práticas formais e informais e resultam em indivíduos e equipes que redirecionam e mudam fundamentalmente seus comportamentos, envolvendo a aquisição e assimilação de conhecimentos, habilidades, valores e sentimentos.

O fato é que o ambiente organizacional, por ser cada vez mais dinâmico e complexo, torna o entendimento da aprendizagem neste contexto também mais complexo. Muitas perspectivas são necessárias para este entendimento, não somente por causa da diversidade humana e diferenças que cercam o trabalho, mas porque a aprendizagem também é um fenômeno complexo e multifacetado, como já abordado em tópicos anteriores. “Não existe um modelo universal para aprender no trabalho” (BOUD; GARRICK, 1999, p. 2), mas é essencial reconhecer o poder e a importância dos locais de trabalho como lugares de aprendizagem.

Isso requer entender este tipo de aprendizagem das mais diversas formas, o que reforça as palavras de Chanlat (1999), que corrobora que a realidade de trabalho é mais ou menos movediça, o que não permite o acompanhamento sistemático da educação formal das mudanças ocorridas nesta realidade.

É importante ressaltar que os indivíduos se inserem no local de trabalho com um conjunto prévio e particular de repertório de vida que influenciam na aprendizagem. Resgata-se aqui a idéia de Jarvis (1987), de que a experiência envolve a relação entre a pessoa e o entorno sociocultural no qual vive e, nessa relação, o indivíduo forma esse conjunto de experiências de vida.

Essa idéia também está presente nas reflexões de Chanlat (1999), que afirma que não se pode simplesmente ignorar o cenário de vida da pessoa fora do ambiente de trabalho e que deve-se levar em conta as experiências e realidades vivenciadas no entorno da empresa como parte importante na construção de competências profissionais.

Têm-se presenciado debates e fóruns discutindo o desenvolvimento de competências dos profissionais, não somente por meio de métodos formais de aprendizagem, mas, principalmente, informais, para garantir a competitividade das organizações (CONLON, 2004; ALONDERIENE; PUNDZIENE; KRISCIUNAS, 2006).

No caso do presente estudo, a importância do ambiente de trabalho e de seu entorno sociocultural parece ter um peso maior para a aprendizagem e construção das competências em função das características peculiares que cercam o público investigado, os supervisores, os quais apresentam um restrito nível de educação em instituições formais e uma condição de trabalho nômade, muitas vezes residindo no próprio local de trabalho.

4.1. AS FORMAS DE APRENDIZAGEM: A APRENDIZAGEM INFORMAL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA

Segundo Garrick (1998, p.ix), a aprendizagem informal parte do discurso de “competência”, fundamentada pelos estudos e teorias da aprendizagem e, neste discurso, o propósito da aquisição de competências, conhecimento e habilidades, aprendidas informalmente, “é intensificar a competitividade, o desenvolvimento de uma força de trabalho competente – para competir internacionalmente contra economias que estão sendo alavancadas – fundamentando a incorporação da aprendizagem informal no discurso econômico”.

A abordagem conceitual neste tópico limita-se a discutir as formas de aprendizagem no local de trabalho como essenciais para o contexto no qual tem evoluído o conceito da competência, com destaque para a aprendizagem informal. Por isso, o conceito de competências aqui é mencionado no âmbito do senso comum; ele apresenta-se explorado com maior profundidade na seção 5.

Marsick e Watkins (1997), autoras que têm influenciado os trabalhos sobre a aprendizagem no local de trabalho e o desenvolvimento gerencial, apresentam definições sobre as formas de aprendizagem que parecem facilitar o entendimento da realidade investigada nesse estudo.

Segundo elas, a aprendizagem formal é tipicamente institucionalizada, com responsabilidades definidas, geralmente em ambientes estruturados, como salas de aula; a aprendizagem informal pode ocorrer em instituições, mas não tipicamente em salas de aula ou em condição altamente estruturada e controlada. Afirmam que neste tipo de aprendizagem não existe intencionalidade e os gestores não aprendem pré-planejando seus significados.

Reforçam, assim, que a aprendizagem informal pode ser planejada, mas resulta na aprendizagem que não foi desenhada ou presumida. Frequentemente, suas escolhas derivam

da interação com outros e estas escolhas algumas vezes se tornam conscientes ou não, gerando ou não a aprendizagem, confirmando algumas reflexões apresentadas em tópicos anteriores.

Marsick e Watkins (1997) também distinguem a aprendizagem incidental como uma subcategoria da aprendizagem informal, definindo-a como um derivado de alguma outra atividade. Segundo as autoras, o contexto organizacional serve como um mediador da aprendizagem individual, pois a aprendizagem informal ocorre em grupos que convivem num período de tempo fora do ambiente da sala de aula, compartilhando normas, cultura e significados que são mutuamente reforçados.

A aprendizagem informal, como parte do conceito de aprendizagem, também é complexa de ser definida. Um número significativo de definições tem aparecido na literatura, porém, grande parte baseia-se na visão de Dewey (1976) – da intrínseca relação entre educação e experiência, o princípio da continuidade das experiências, respeitando as individualidades, para a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da capacidade, com vistas a ser produtivo.

Para Garrick (1998), uma parte significativa do conceito da aprendizagem informal abrange momentos reflexivos e “diálogos internos” de trabalhadores engajados em suas operações diárias, o que retrata a importância dada à prática reflexiva nas experiências (DEWEY, 1976; BOUD; KEOGH; WALKER, 1995). “A aprendizagem informal pode incluir desaprendizagem de comportamentos antigos ou práticas que tiveram conseqüências negativas ou pessoas livres para realizar mudanças” (CONLON, 2004, p. 287).

Antonello (2004), a partir de pesquisa na literatura, também ressalta a dificuldade de se definir na prática a diferença entre aprendizagem informal e formal, pois “há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais; os dois estão indissolivelmente inter-relacionados” (op. cit., p.1). Necessita-se de certo cuidado para evitar a afirmação de que a aprendizagem formal ou informal é inerentemente superior uma em relação à outra e a busca de polarizar as duas formas por meio de atributos e características específicas pode ser equivocada.

A aprendizagem formal ainda dá conta da *expertise* técnica aliada a uma exigência de atualização constante e é considerada essencial quando se trata de disseminar conhecimento produzido e validado, mas uma pesquisa revela que somente 20% do que os profissionais aprendem vem de um treinamento mais formalizado e estruturado (MARSICK; WATKINS, 1997).

Outros estudos mostram que 90% da aprendizagem no trabalho ocorre por meio de processos informais (CONLON, 2004) e que até 70% do trabalho não parte de qualquer esforço incorporado formal (ENGLEHARDT; SIMMONS, 2002), embora grande parte das pessoas e das organizações não reconheçam e valorizem a aprendizagem informal como a mais comum e crucial para o sucesso organizacional (ALONDERIENE; PUNDZIENE; KRISCIUNAS, 2006).

Alonderiene, Pundziene e Krisciunas (2006) vêem uma conexão entre a aprendizagem informal e o conhecimento tácito que tem um grande impacto na resposta das pessoas e organizações frente ao ambiente dinâmico, pois o conhecimento tácito é um produto do processo de aprendizagem informal e ambos são difíceis de serem reconhecidos tanto individualmente como coletivamente (Figura 7). Para as autoras, os resultados do processo de aprendizagem informal podem ser todos os tipos de conhecimento: do tácito para o explícito; porém, ressaltam que a aprendizagem informal é a forma para o conhecimento tácito ser adquirido, transferido e compartilhado.

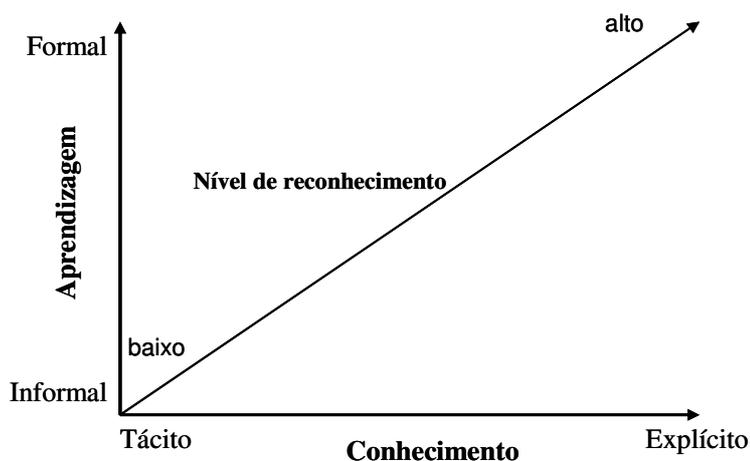


Figura 7: Interconexões dos conceitos de conhecimento tácito e aprendizagem informal (nível de reconhecimento do conhecimento/ aprendizagem).

Fonte: adaptado de Alonderiene, Pundziene e Krisciunas (2006, p.141).

A aprendizagem informal ajusta-se muito bem às novas formas de organização do trabalho e novos tipos de gestão, mas as organizações são compostas por maioria de pessoas que têm como paradigma a própria formação educacional, caracterizada por um sistema formal de aprendizagem como forma única de sinônimo de eficácia e de *status* social.

A aprendizagem no local de trabalho é concebida não somente sobre competências imediatas para o trabalho, mas também sobre competências futuras, o que envolve a utilização

dos conhecimentos e capacidades dos profissionais onde e quando eles sejam necessários (BOUD; GARRICK, 1999).

Para Conlon (2004), o desenvolvimento de pesquisas no campo da aprendizagem informal no local de trabalho parece também se fundamentar no alto custo dos treinamentos formais que exigem maiores recursos, embora estudiosos concordem que a aprendizagem deve se constituir de processos formais e informais para o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho. Destaca que as organizações, reconhecendo ou não que existem diferentes formas de aprendizagem no local de trabalho, ainda tendem a valorizar fortemente seus programas formalizados como um meio de explicitar claramente para clientes, concorrentes e empregados, entre outros, que elas são comprometidas com a aprendizagem.

Como a organização propicia o desenvolvimento de competências e aprendizagem profissional? Zarifian (2001) responde a esta questão a partir de duas visões complementares sobre a aprendizagem no local de trabalho: uma que enfatiza a aquisição de rotinas e de hábitos de trabalho, pois toda a aprendizagem requer a “aquisição sistemática e racionalizada” de rotinas e estas são aprendidas “na prática em situações de trabalho” (p.155); a outra destaca a instabilidade e a capacidade de evolução das situações que passam a ser percebidas como fonte e oportunidade de aprendizagem. Sem minimizar a importância da primeira para o exercício profissional, o autor evidencia a segunda como a mais exigente com relação a adquirir as competências. Inclui três formas de aprendizagem que, segundo o autor, propiciam essa aquisição, pois exploram as propriedades de instabilidade e “evolutividade” das situações profissionais (ZARIFIAN, 2001, p. 115):

- Primeira: consiste em explorar sistematicamente os eventos relativamente imprevistos que podem sobrevir em uma situação de trabalho, de modo a compreender suas causas e implicações e, como consequência, aprender coisas novas. É o aprender dos eventos.
- Segunda: explorar um leque de soluções possíveis para responder a uma categoria de problemas. “Ter que explorar e ter que fazer escolhas é um poderoso meio de aprendizagem” (p. 114).
- Terceira: trata-se de considerar como estratégia uma multiplicidade de situações profissionais, cada uma delas comportando elementos parcialmente novos. Quanto mais êxito a pessoa obtém ao enfrentar uma multiplicidade de situações, mais sua capacidade de aprendizagem se desenvolve. Ela “aprende a aprender” (p. 115).

Destacando o papel gerencial, Marsick e Watkins (1997) mencionam que é importante todo o corpo gerencial influenciar os sistemas existentes e não ignorar o potencial de aprendizagem importante que vem dos processos informais no contexto de trabalho. Kanter (1994) destaca essa responsabilidade de atuação do nível de gerente de linha, nesse estudo entendido como nível de supervisão:

Nas melhores organizações, a aprendizagem no sentido de criar novos conhecimentos ocorrerá todos os dias, com as pessoas encontrando novas situações, esforçando-se para remover velhos problemas e buscando inovar para dar um salto na competição. ‘Facilitadores da aprendizagem’ (um papel primário para os gerentes de linha) as ajudarão com o processo e certamente a codificar ou conceitualizar os insights resultantes. Mas a ação final de aprendizagem será incrustar na pessoa e no time o como elas fazem o seu trabalho. (KANTER; ARGYRIS, 1994, p.6).

Uma pesquisa realizada por Antonello (2004) evidencia uma diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem adquirir suas competências, embora realce a importância crítica da aprendizagem informal. Estabelece como fundamental o processo de compartilhar modelos mentais, valorizando a aprendizagem na ação/experiencial na criação de conhecimento e na formação de competências transversais, tendo como pilares a indagação, reflexão e diálogo. Neste trabalho, a autora entrevista gestores de três empresas com o objetivo de verificar como ocorre o processo de desenvolvimento de competências frente às práticas formais e informais de aprendizagem, e encontra 12 principais formas de aprendizagem utilizadas por eles para o desenvolvimento de suas competências, conforme mostrado resumidamente no Quadro 4.

Quadro 4: Formas de desenvolvimento de competências gerenciais

Formas de aprendizagem	Referências da entrevista
1. Experiência anterior e transferência extra-profissional	(1) Experiência anterior: transferência de aprendizagem de ocupação/cargo anterior; (2) Transferência de aprendizagem oriunda da educação formal anterior: trazer a teoria para prática de cursos realizados no passado; e (3) Aprendizagem fora do trabalho: lazer, <i>hobby</i> , atividades, trabalho voluntário.
2. Experienciar	(1) Exigências, tarefas e problemas complexos; (2) Experiências amplas: que requerem múltiplas habilidades e compreensão global; (3) Experiências multifacetadas: que requerem conexão entre diversas áreas de conhecimento; (4) Atividades pioneiras e de inovação: experiências que envolvem o desenvolvimento de novas idéias ou abordagens; (5) Experiências traumáticas: situações difíceis; e (6) Processos de mudança organizacional: por exemplo, reestruturação, fusão.

Formas de aprendizagem	Referências da entrevista
3. Reflexão:	(1) Reflexão sobre a ação: após atividade ou evento; (2) Reflexão na ação: durante uma atividade ou evento; (3) Reflexão em grupo/coletiva; (4) Escrever um jornal reflexivo: diário de aprendizagem, anotações dispersas; (5) Refletir sobre como os outros fazem as coisas; (6) Questionamento: ser questionado ou questionar a si mesmo; e (7) Aprendizagem oriunda do fracasso: analisando o que foi errado e porquê.
4. Auto-análise – Autoconhecimento	Auto-análise e auto-avaliação.
5. Observação de Modelos	(1) Observação estruturada e crítica dos outros; (2) Observação informal/casual dos outros; (3) Usar um modelo de papel positivo: tentar fazer algo como alguém faz; e (4) Usar um modelo negativo de papel: esforço para não fazer como alguém faz.
6. Feedback	(1) <i>Feedback</i> oriundo de sua equipe de trabalho; (2) Crítica de pares de trabalho; (3) Avaliação de desempenho (formal) por pares/colegas/superiores; (4) Escuta efetiva: para o que é dito sobre o desempenho; (5) <i>Feedback</i> oriundo de clientes ou de outros profissionais; e (6) Leitura da linguagem do corpo: como as pessoas reagem a você.
7. Mudança de perspectiva	(1) Mudança de papel; Transferência/troca de trabalho; (2) Trabalhar com pessoas de áreas diferentes a sua; e (3) Trabalhar com diferenças culturais e Inspiração súbita <i>ou insight</i> .
8. Mentoria ou Tutoria	Orientador/conselheiro: ocupacional, para carreira, para vida pessoal; Tutor/Treinador – instrução/demonstração. ou Ensinar: tutoriar; instruir; Ser mentor/conselheiro de outros e Comentários simultâneos às ações.
9. Interação e colaboração	(1) Trabalho em grupo/equipe; (2) Colaboração em projetos; (3) Aprendizagem oriunda de outros profissionais da mesma área; (4) Aprendizagem a partir de clientes; (6) Trabalho em equipes multidisciplinares; e (7) <i>Rede (Networking)</i> com outros profissionais da mesma área.
10. Treinamentos	(1) Treinamento no Trabalho (<i>On the job</i>); (2) Rotação de Funções (<i>Job rotation</i>) e Programa <i>Trainee</i> ; (3) Intensa aprendizagem/ intenso treinamento (muito além do mínimo para um desempenho competente); e (4) Multiplicação de treinamentos/cursos.
11. Informal	(1) Aprendizagem Informal e (2) Comunidade de Prática
12. Articulação entre teoria e prática	(1) Escrever artigos/ <i>papers</i> /relatórios; (2) Conferências apresentadas; (3) Justificar/defender/explanar ações; (4) Trabalhos do curso; (5) Simulação durante curso; (6) Trabalho final e dissertação; e (7) Especialização/Mestrado articulados a aprendizagem baseada no trabalho.

Pode-se perceber claramente uma integração e sobreposição entre as formas encontradas, já que, numa mesma situação, a pessoa pode estar sob mais de uma forma de desenvolvimento, por exemplo, o *experenciar*, a *reflexão* e a *mudança de perspectiva*, e,

numa mesma situação, esta ser informal. No entanto, os resultados deste trabalho atestam a diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem adquirir suas competências e reforça a contribuição da aprendizagem em situações informais no trabalho.

A abordagem de Marsick e Watkins (1997) para as formas de aprendizagem indica que gerentes experimentam a mudança de ação ou perspectiva como resultado de reflexão sobre sua experiência, diante de novas situações e eventos provocados, principalmente, em situações de trabalho, desenvolvendo competências.

O artigo de Paloniemi (2006), que teve como objetivo examinar as concepções dos empregados sobre o significado da experiência na competência profissional e seu desenvolvimento no contexto de trabalho, apresenta como resultado que a aprendizagem pela experiência no trabalho é a forma mais importante para o desenvolvimento da competência, embora houvesse uma atitude positiva por parte dos empregados em direção ao treinamento e educação e sua participação em programas de treinamento tivesse sido alta durante três anos.

Enfim, além de investigar as formas de aprendizagem propiciadas aos supervisores de obras no local de trabalho, torna-se relevante considerar que existem variáveis relacionadas ao indivíduo e ao contexto da empresa que podem consistir em barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento de competências necessárias para a função.

4.2. FATORES QUE INTERFEREM A APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO

Como já abordado, a aprendizagem individual nas organizações é influenciada pelo próprio contexto organizacional. Isso implica entender os fatores do ambiente de trabalho, no qual atuam os supervisores, que podem influenciar a forma como lhe são propiciadas as experiências de aprendizagem e que também afetam diretamente na aquisição de competências.

Para Kolb (1984), na perspectiva experiencial, o ambiente tem papel fundamental e o termo transação é mais apropriado para descrever a relação entre o indivíduo e o ambiente, representando maior fluidez e condições para a reciprocidade de influências.

Especificamente, a abordagem sobre aprendizagem experiencial que ocorre num processo de construção dinâmico levanta uma questão, já discutida por alguns estudiosos mais

céticos na literatura em aprendizagem, de que nem sempre a aprendizagem é positiva e transforma a vida organizacional.

Existem limitações e falhas na aprendizagem organizacional atribuídas a características permanentes de pessoas e organizações, já que a aprendizagem compreende dimensões psicológicas, sociológicas e culturais, que demonstram que o processo de aprender nas organizações está associado a fatores individuais e organizacionais de forma interdependente, conforme ressaltado em alguns estudos (EASTERBY-SMITH, 1997; GHERARDI; NICOLINI, 2001; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2004).

Efetivas barreiras para a criação do conhecimento surgem como limitações de pessoas, individual e coletivamente. Como indivíduos, as pessoas têm capacidades mentais limitadas, que restringem o processo de criação do conhecimento, e, como coletividade, elas desenvolvem organizações, sociedades e profissões com culturas que impedem alguns tipos de criação do conhecimento (CALHOUN; STARBUCK, 2004).

Chris Argyris, considerado um marco no campo da aprendizagem (EASTERBY-SMITH et al., 2004), já sugere uma visão integradora desde sua publicação *Integrating the individual and the organization*, de 1964. Segundo o autor, a maioria das organizações exibe poderosas rotinas defensivas que significam alguma ação, política ou prática que previnem membros da organização de “experenciar” constrangimentos ou ameaças e, ao mesmo tempo, de descobrir suas causas. Nestas situações, as pessoas colocam o que Argyris (1999) chama de “teorias-em-uso”, que são teorias de ações efetivas que indivíduos seguem e são adquiridas em sua vida, podendo ou não gerar a aprendizagem, confirmando que nem toda experiência é educativa (DEWEY, 1976).

A pesquisa de Paloniemi (2006) mostra que, embora profissionais pesquisados enfatizassem o papel da experiência como importante para o desenvolvimento de competências, eles também notaram que algumas podem atrapalhar a aprendizagem e ser um obstáculo para entender situações novas, nas quais o prévio conhecimento não é adequado e “o acúmulo de experiências não necessariamente adiciona ou desenvolve competências” (p. 446). Um denominador comum é que estas experiências não sejam rotinas ou pouco desafiadoras; elas podem ser positivas ou negativas, mas não automáticas.

Nessa mesma linha, Argyris e Schön (1999) utilizam as inferências implícitas (tácitas) e explícitas para diferenciar as teorias em ação de “teorias-em-uso” e “teorias esposadas” (ARGYRIS e SCHÖN, 1999, p. 56), que implicam comportamentos diferenciados na interação com o ambiente. As teorias de ação baseiam-se em processos racionais que consistem naquelas atividades por meio das quais nós criamos premissas, assumidas ou

provadas, ou seja, válidas e sob as quais tiramos conclusões acerca da ação. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser limitada por não se estar disponível a novas experiências. Os autores reforçam que seres humanos têm programas em suas cabeças sobre como agir efetivamente em algum tipo de interação, seja como líder, como seguidor ou como par.

Ainda para Argyris e Schön (1999), organizações não desempenham ações que produzem a aprendizagem e, sim, são os indivíduos agindo como agentes de organizações quem produzem o comportamento que lidera a aprendizagem. Então, as teorias de ação significativamente influenciam em como indivíduos e grupos resolvem problemas e fazem escolhas no ambiente organizacional.

Estudos mostram que o produto da interação de fatores pessoais e organizacionais e o modo como os gerentes avaliam essa interação determinam suas atitudes, positivas ou negativas, em relação à aprendizagem (ANTONACOPOLU, 2001) (Quadro 5).

Quadro 5: Obstáculos à aprendizagem dos gerentes

Fatores pessoais	Fatores organizacionais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepção sobre a necessidade de aprender ▪ Percepção sobre a habilidade de aprender ▪ Valores culturais e crenças ▪ Emoções-sentimentos / reações ▪ Atitude com respeito à atualização ▪ Capacidade intelectual-mental ▪ Idade ▪ Memória ▪ Habilidade de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização interna do trabalho ▪ Sistemas organizacionais, por exemplo, treinamento ▪ Cultura e clima ▪ Processos de tomada de decisões ▪ Comunicação e <i>feedback</i> ▪ Política e aversão ao risco ▪ Instabilidade e mudança ▪ Posição econômica, competição ▪ Poder e controle

Fonte: Antonacopolou (2001, tabela 12.2, p.268).

Antal e Lenhardt et al. (2001) citam que as barreiras para aprendizagem na organização estão agrupadas em três categorias:

- interrupção dos processos de aprendizagem;
- obstáculos relacionados à estrutura organizacional e liderança; e
- bloqueios psicológicos e culturais para aprender.

Por entender que essa categorização propicia certa organização das barreiras, a partir dela serão abordados outros autores. Não obstante a categorização organizar a reflexão, as

barreiras para aprendizagem precisam ser analisadas como fatores inter-relacionados mais do que como elementos distintos e independentes (ANTAL; LENHARDT et al., 2001).

Ao tratar de **interrupção dos processos de aprendizagem**, os autores destacam a discussão inicial de March e Olsen (1975, *apud* Antal e Lenhardt et al., 2001), que foi complementada por outros autores como Hedberg (1981) e Kim (1993). Foram identificados quatro tipos de interrupção do ciclo de aprendizagem que podem ser encontradas na investigação do presente estudo, como apontado a seguir:

1) aprendizagem limitada pelo papel: quando a aprendizagem não tem efeito sobre a ação individual em função da limitação de seu papel na organização e as pessoas são incapazes de agir em sua aprendizagem. Entende-se que este tipo de interrupção pode surgir em função do público gerencial investigado assumir uma posição de menor prestígio em comparação aos outros níveis gerenciais da organização. Tal sentimento pode ocorrer em relação a seu nível de qualificação ou pode estar relacionado a um outro tipo de barreira (bloqueios psicológicos e culturais) que será abordado adiante.

2) aprendizagem pela audiência: quando indivíduos mudam seu próprio comportamento, mas não conseguem persuadir outros a mudar as regras organizacionais para o comportamento, afetando a organização de forma ambígua. No caso do presente estudo, pode-se pressupor que os supervisores, por sua experiência, aprendam comportamentos que não são difundidos para outros grupos da organização, somente para sua equipe, criando silos.

3) aprendizagem supersticiosa: ocorre quando os indivíduos tiram conclusões incorretas acerca do impacto das ações organizacionais no ambiente. Este tipo de interrupção pode supostamente ser ocasionado pelo nível de qualificação dos supervisores de obras, por sua limitada visão dos demais processos da empresa ou pelo reforço das teorias-em-uso embasado por seu conjunto de prévias experiências profissionais, o que podem impedir novas formas de enxergar a realidade e experimentar novas situações.

4) aprendizagem sob ambigüidade: ocorre quando mudanças no ambiente não podem ser claramente identificadas. Entende-se que exista dificuldade desse nível gerencial em absorver informações mais profundas do contexto organizacional, em especial

participar de discussões táticas ou estratégicas. Este tipo de interrupção pode também estar relacionado à própria limitação do papel ou em função da estrutura organizacional, já que as obras, geralmente, encontram-se longe da unidade central da administração da empresa.

Outros pontos de interrupção que estão relacionados à **estrutura** e às condições do contexto de trabalho são identificados quando a aprendizagem ocorre, mas é esquecida ou não codificada para uso posterior, ou quando a aprendizagem é fragmentada (KIM, 1993) – um ator ou unidade aprende, mas o todo não, típica de organizações descentralizadas e não-conectadas.

Em contrapartida, estruturas centralizadas impedem a aprendizagem, porque "uma estrutura mecanizada centralizada tende a reforçar comportamentos passados, enquanto que uma estrutura orgânica mais descentralizada tende a permitir mudanças na crença e ações" (ANTAL; LENHARDT et al., 2001, p. 868). No entanto, pesquisas empíricas não suportam consistentemente a hipótese de que a estrutura hierárquica é uma barreira (op. cit., 2001).

Para Brookfield (2006, p. 836), sistemas e estruturas geralmente determinam comportamento; "imperativos sistêmicos e estruturais e predisposições estão incrustados dentro de nós e da nossa estrutura de comportamento mais profundamente do que nós sabemos", afetando a motivação para aprendizagem. Quando se mudam sistemas e estruturas de reconhecimento ou práticas do dia-a-dia organizacional, geralmente muda-se o comportamento das pessoas que vivem dentro destes sistemas e estruturas.

Uma estrutura hierárquica rígida, um processo de tomada de decisão vertical descendente e a falta de integração entre unidades de trabalho (ABADD; BORGES-ANDRADE, 2004) podem ser elementos que dificultam compartilhar o que se foi aprendido, seja em processos formais ou informais.

Recursos físicos também são importantes de serem considerados. Ambientes organizacionais que disponibilizam os recursos materiais apropriados e oferecem suporte ao desempenho têm mais chances de melhorar a aprendizagem do que as organizações que responsabilizam somente os indivíduos por seu nível de competência (ABADD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Com relação à **liderança**, aqui inerente à estrutura, a aprendizagem é impedida quando não se tem líderes suficientes e quando o comportamento de líderes disponíveis não contribui para aprendizagem. Segundo Steiner (1998), o novo papel do gerente numa organização de aprendizagem é ser tutor e apoiador no sentido de promover um ambiente em que os

profissionais entendam suas responsabilidades e tenham autonomia e segurança para decidir sobre questões relacionadas à sua atividade de trabalho, o que implica descentralização e muito diálogo.

Antal e Lenhardt et al. (2001) citam que é importante verificar se há falta, qualitativa e quantitativamente, da liderança, reforçando duas razões: é um recurso que prontamente pode ser contratado, considerando questões inerentes de ordem estrutural, e é somente por meio do exercício da liderança que as barreiras estruturais e culturais podem ser superadas.

No caso do nível gerencial operacional do setor pesquisado, o aspecto facilitador da contratação pode não ser verdadeiro em função da dificuldade de se desenvolver estes profissionais para a função em curto espaço de tempo, pois a atuação dos supervisores “é baseada nos conhecimentos adquiridos na prática, durante o exercício de sua profissão, o que demanda um período que varia entre 10 a 15 anos” (FRANCO, 2001, p.157).

Na categoria de **bloqueios psicológicos e culturais** aborda-se uma série de aspectos que parecem estar relacionados às categorias anteriores, reforçando a interdependência e a interação de fatores pessoais e organizacionais.

Leonard-Barton (1992) destaca que competências desenvolvidas que asseguram a vantagem atual da organização podem se tornar uma “rigidez essencial” e dificultar o processo de inovação e de mudanças. Deste modo, torna-se importante destacar o processo de aprendizagem permeando os diferentes níveis organizacionais e sua combinação com o “desaprender”, conduzindo à abertura para a criação do conhecimento e para a geração de inovação e renovação das capacidades e competências.

Para Argyris e Schön (1999), o conhecimento tácito é a base primária para gerenciamento efetivo da aprendizagem na organização, bem como pode ser a base para sua deterioração. Retoma-se, aqui, o conceito de teorias em ação de Argyris e Schön (1996), que apontam que numa organização mais madura, na qual já existem modelos mentais compartilhados, há o desafio de evitar que estes se fixem na memória da organização e se transformem em rotinas organizacionais defensivas, o que é prejudicial ao processo de aprendizagem, por forçar a manutenção do *status quo*. O efeito das rotinas defensivas é que elas impedem a capacidade da pessoa de descobrir modos diferentes de resolver problemas ou de ver as coisas diferentemente. As pessoas na organização adquirem habilidades de forma tão eficiente que se tornam automatizadas e tácitas, perdendo-se a capacidade de ver a necessidade de renovação e a oportunidade de gerar aprendizagem.

A ampla experiência do supervisor pode vir a ser uma barreira, caso ele não tenha disponibilidade para aprender coisas novas. “Líderes podem bloquear aprendizagem

organizacional quando se comportam como se o conhecer fosse uma maior virtude do que aprender” (ANTAL; LENHARDT et al. 2001, p. 868).

Outro aspecto é que pode haver certa resistência individual em compartilhar a aprendizagem adquirida. Isso pode estar ligado à manutenção do *status* conquistado da posição no sentido de compensar a limitação de continuidade de desenvolvimento na hierarquia gerencial, como pode ocorrer com os supervisores de obras.

Os aspectos abordados neste capítulo podem também ser analisados à luz da cultura organizacional que, muitas vezes, constrói barreiras para aprendizagem na organização. Se as estruturas representam a parte relativamente tangível, *hardware* da aprendizagem na organização, a cultura organizacional representa o *software* (FRIEDMAN et al., 2001, p. 760).

O estudo de Schein (1996) mostra que existem pressupostos culturais, relacionados a grupos ou comunidades profissionais, que, se criam aprendizagem específica, também impedem a aprendizagem. Segundo Schein (1996), culturas surgem dentro das organizações baseadas em suas próprias histórias e experiências e pressupostos compartilhados tipicamente são formados dentro das unidades funcionais da organização. Tais pressupostos freqüentemente são baseados “no similar repertório educacional de seus membros ou em similares experiências organizacionais”, muitas vezes criando “silos” dentro da organização, ou subculturas, e funcionando como filtros da percepção, dificultando a comunicação entre estes silos (op.cit, p.12).

Schein (1996) cita que culturas surgem por meio de experiências compartilhadas de sucesso e exemplifica que supervisores no primeiro nível de gestão descobrem formas consistentes e efetivas de gerenciar seus subordinados. Eles gradualmente constroem pressupostos compartilhados de como realizar seu trabalho, o que pode fazer parte de uma “cultura do nível de supervisão”. Similarmente, o autor cita que isso pode ocorrer com a média gerência, que descobre outras formas de gerenciar, o que acarretará a “cultura da média gerência”. (op.cit, p.12)

Essa hierarquia de culturas pode criar problemas de comunicação, tais como no momento do gerente convencer os supervisores sobre uma nova forma de fazer as coisas ou em momentos de negociar internamente alguns recursos. Schein (1996, p.11) adiciona que algumas “comunidades ocupacionais” podem extrapolar as culturas além dos limites de sua organização, criando-se culturas compartilhadas por ocupação profissional e setor.

Algumas das características do setor da construção civil expostas no início deste estudo parecem mostrar que realmente existem especificidades que acentuam a hierarquia de

culturas, o que pode dificultar o desenvolvimento de profissionais para esta posição. Enfim, estrutura, cultura e liderança de organizações estão entrelaçadas.

Para Antal e Lenhardt et al. (2001), a estrutura de uma organização usualmente reflete os valores e mapas mentais embutidos nessa cultura, e o dominante estilo de liderança tende a se adaptar à estrutura dada e às normas formadas na organização (p. 882). Nem sempre os indivíduos podem superar as restrições situacionais e, muitas vezes, não têm o poder necessário para modificar condições adversas de trabalho (ABADD; BORGES-ANDRADE, 2004), como pode ocorrer com o nível de gerência nas condições de trabalho do setor que foi pesquisado.

É necessário que a realidade da empresa pesquisada seja compreendida em suas especificidades culturais e estruturais, a fim de que se seja possível identificar suas próprias barreiras com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências dos supervisores.

5. COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UMA QUESTÃO DE COMPLEXIDADE

Apesar dos supervisores da construção não possuírem o *status* de gerente ou estarem, em sua grande maioria, limitados ao primeiro nível de uma carreira gerencial, é importante evidenciar que, em seu papel, existem demandas de gestão, principalmente quanto à função de liderar grandes equipes operacionais.

Segundo Motta (2001), pesquisas sobre a função gerencial em grandes organizações consideradas eficientes têm mostrado que o papel do gestor não se limita a ele ser um decisor racional, um planejador sistemático e um coordenador eficiente de atividades organizacionais numa realidade administrativa controlável e planejada. Pelo contrário: a maioria dos gerentes afirma que encontram sempre uma carga inesperada de trabalho, de situações imprevistas e atividades de natureza variável, alocando, inclusive, horas fora do expediente normal de trabalho para conseguir os resultados determinados numa realidade considerada caótica.

Em geral, os gestores compreendem bem os objetivos organizacionais e julgam-se preparados para alcançá-los, porém, são surpreendidos por fatores não-controláveis que exigem alterar sua atuação e comportamento para obter os resultados desejados. “Isso é porque a gestão não é uma ciência e nem um profissão, nem uma função nem uma combinação de funções. Gestão é uma prática – tem que ser apreciada por meio da experiência, no contexto.” (MINTZBERG; GOSLING, 2004, p.19).

Em decorrência desse contexto pouco previsível, o conceito de competência ganha força quando se trata de analisar a atuação gerencial, principalmente em seu primeiro estágio, que se caracteriza pela passagem de uma função operacional para a de supervisão.

O conceito de competências tem permeado grande parte dos estudos mais recentes em administração, apesar de haver grande heterogeneidade na utilização e definição do conceito (RUAS et al., 2005), que entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível individual e organizacional. A pesquisa de Ruas et al (2005) ao analisar várias publicações reconhecidas no campo revelou que há predominância do conceito aplicado em Gestão de Pessoas e especificamente associado a competências individuais, nível de estudo este sobre o qual repousa o interesse desta dissertação.

5.1. O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O surgimento do conceito da competência no mundo do trabalho foi decorrente de mudanças evolutivas nas organizações e, principalmente, do enfraquecimento do modelo *taylorista*, muito embora este persista ainda em muitas empresas do setor produtivo. Nesse modelo, havia uma valorização das qualificações definidas por posto de trabalho que procurava estudar os movimentos e ritmos, padronizar as atividades e definir procedimentos, buscando a melhor maneira de realização do trabalho (racionalização) e a melhor pessoa para desempenhar o cargo definido.

Neste sentido, fragmentou as responsabilidades do processo produtivo por meio da especialização das pessoas em determinadas atividades, muitas vezes repetitivas e rotineiras, facilitando o monitoramento e acentuando a “mecanização” do trabalho humano.

Segundo Fleury e Fleury (2001), enquanto os modelos *taylorista* e *fordista* de organização do trabalho e de definição de estratégias empresariais prevaleceram, o conceito de qualificação foi considerado adequado para trabalhar a relação indivíduo–organização. Por ser um ambiente mais estável, não se levava em conta, por exemplo, a criatividade, a iniciativa, o relacionamento, enfim, os elementos da individualidade do trabalhador que o distinguem como único, e que, hoje, reconhecidamente, agregam valor diante de um cenário organizacional dinâmico.

Ruas et al. (2005), em sua pesquisa sobre o conceito de competência no nível individual, citam que este evoluiu ao longo de sua aplicação na história e na evolução das organizações, transitando desde a noção de qualificação até o atual momento, fortalecido pela instabilidade que marca o contexto organizacional. A demanda por um novo perfil de trabalhador, bem como necessidades de flexibilização nas relações de trabalho, propiciou condições para a consolidação da competência em seu papel na gestão de pessoas e nas organizações.

Fleury e Fleury (2001) ressaltam que a construção do conceito foi enriquecida pelo diálogo entre a literatura americana e a literatura européia, principalmente a francesa. McClelland (1973) iniciou o debate sobre competência entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos, ao tratar da competência como um conjunto de características pessoais que levavam ao desempenho superior no trabalho. Outros autores americanos focalizaram seus estudos no conjunto de traços e características que definem um desempenho superior

(SPENCER; SPENCER, 1993; BOYATZIS, 1982). Apropriaram-se da noção de competência, referindo-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que as pessoas possuem para o trabalho, ou seja, um estoque de recursos ou capacidades necessários para determinada posição ou cargo profissional.

O conceito de competência surgido na literatura européia questiona a limitação de qualificação ou de estoque de recursos para atender às necessidades dinâmicas do mundo do trabalho. Os autores, principalmente franceses, passaram a associar o conceito de competência à ação e a dar ênfase à mobilização de capacidades das pessoas dentro de um determinado contexto.

Logo, ao passar do conceito de qualificação ao de competência, há uma evolução da lógica do “ter” (ter uma qualificação, ter conhecimentos) para uma lógica do “ser” (ser competente, ser qualificado) de forma dinâmica.

Dutra (2001) faz uma reflexão histórica da utilização do conceito, trazendo a discussão para o contexto brasileiro. Nas décadas de 70 e 80, o conceito de competências foi aplicado para subsidiar ações e decisões de recrutamento e seleção e treinamento e desenvolvimento, adotando a linha americana do conceito como *inputs*, que seriam “o que” – conhecimentos e características – as pessoas colocam nas situações de trabalho e lhes permite alcançar um desempenho superior. No final dos anos 80, teve início a aplicação do conceito de competências, na linha européia, como *outputs* – saídas, entregas ou resultados que um profissional gera a partir da mobilização do conjunto de conhecimentos e habilidades, estando ligado mais fortemente ao resultado do trabalho em si e não a características pessoais. Na visão de Dutra, o conceito evoluiu para a somatória das duas correntes (*inputs e outputs*), que parece retratar um ponto recorrente nos estudos: para o indivíduo colocar a competência em ação, ele necessita mobilizar, combinar e ativar um conjunto ou repertório de recursos que ele possui.

Para Boterf (2001), a competência implica saber combinar dois tipos de recursos: conhecimentos incorporados (saber-fazer, qualidades, recursos fisiológicos e emocionais, cultura e valores) e conhecimentos da rede (banco de dados, documentos, conhecimentos especializados) e mobilizá-los num contexto.

Segundo Ruas (2005), a competência fundamenta-se no conjunto de capacidades (conhecimentos, habilidades e atitudes) que a pessoa possui e teria desenvolvido em situações anteriores. O autor define que “capacidade é tudo que se desenvolve e explora sob a forma de potencial e que é mobilizado numa ação a qual associamos à noção de competência” (p.49).

Por isso, não se trata da negação da qualificação ou do repertório de capacidades que o indivíduo possui e, sim, o pleno reconhecimento de seu valor nas condições da produção moderna (ZARIFIAN, 2001, p. 56).

O reconhecimento por outros também surge como uma característica presente no estudo do conceito por outros autores (FLEURY; FLEURY, 2001; BOTERF, 2003; WITTORSKI, 2004), salientando que a competência está associada à ação e ligada a um contexto no qual ela é reconhecida: “Não há competência senão posta em ato, a competência só poder ser competência em situação” e num contexto profissional determinado (BOTERF, 2003, p. 51). Para Wittorski (2004, p.79), a competência corresponde à mobilização na ação de certo número de saberes combinados de maneira específica, em razão do quadro de percepção que “o ator constrói da situação”.

Fleury e Fleury (2001, p.21), destacando a importância do reconhecimento e do contexto organizacional, definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e social ao indivíduo”.

A noção de competência está, antes de tudo, “em via de fabricação” (WITTORSKI, 2004, p.77), e outros entendimentos e reflexões sobre seu conceito de competência têm permeado a literatura de forma a refletir sobre o que é esperado do profissional na dinâmica do mundo organizacional.

Zarifian (2001) traduz as mudanças evolutivas no ambiente organizacional em três mutações no ambiente do trabalho que fortaleceram a noção da competência:

- Evento: “ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada” (p. 41), que perturba o andamento normal da produção e é de importância para o sucesso da atividade produtiva, necessitando de um reposicionamento da atividade humana, uma intervenção humana, para retomar-se as condições ideais. O indivíduo atua em três momentos do evento: antes, com a expectativa atenta a seu acontecimento; durante, em sua solução; e depois, na reflexão sobre o ocorrido.
- Comunicação: “trabalhar é, em parte pelo menos, comunicar-se” (p. 45), o que valoriza a interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, criando, muitas vezes, uma dependência entre elas para gerar a atividade produtividade ou enfrentar um evento.
- Serviço: “trabalhar é gerar um serviço” (p. 48) que tem um destinatário, cliente ou usuário, que avalia e exige qualidade do serviço prestado, podendo ser uma solução

dada em forma de produto, envolvendo o evento e enfatizando a comunicação. A maneira como esse cliente ou usuário utiliza e confere um nível de essencialidade para esse serviço em sua vida. Interfere na redefinição e no aprimoramento de sua qualidade e, por conseqüência, na própria sobrevivência organizacional.

Por isso, outro conceito que a lógica da competência introduz na reflexão sobre o trabalho é o da ampliação do espaço de atuação do indivíduo na utilização de suas competências (ZARIFIAN, 2001, p. 102). Esta ampliação não significa soma de várias atividades e sim unicidade e coerência em sua realização, sabendo responder a uma variedade crescente de problemas ou situações dentro do ambiente de trabalho.

Nessa mesma linha, Dutra (2001) menciona que, para suprir a limitação da “descrição de cargo” em atender às demandas atuais do ambiente organizacional – cenário este que fortaleceu o conceito de competência, foi necessário cunhar um termo que explicasse esse conjunto dinâmico de atribuições e responsabilidades das pessoas, o qual o autor denominou como “espaço ocupacional”. Tal espaço é demarcado em determinado momento pelas necessidades organizacionais e pela capacidade da pessoa de atender a essas necessidades.

As mutações no ambiente de trabalho que pressionam para mudanças nas relações sociais tornam o cenário organizacional cada vez mais complexo, e as pessoas necessitam ser preparadas para contextos cada vez mais exigentes. Dutra (2001) define o desenvolvimento da pessoa como sua capacidade de assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade, ampliando seu espaço ocupacional.

Por isso, um elemento que permite aprimorar a identificação de competências e a percepção do processo de aprendizagem é a noção de complexidade. Para alguns autores, é a hierarquia de competências (SANDBERG, 2000) ou complexidade das competências que pode determinar o nível de dificuldade de atuação do indivíduo que é reconhecido coletivamente. Esta complexidade pode estar relacionada à capacidade de atuar num grau de sofisticação e flexibilidade de aplicação das competências de forma integrada (KOLB et al., 1994) ou pela maior compreensão e ampliação conceitual (SANDBERG, 2000), frente a situações imprevistas ou ambientes mais complexos na organização.

Percebe-se que a sobrevivência e prosperidade da organização está limitada pela capacidade dos gestores em aprender a gerenciar tanto o aumento da complexidade ambiental como as formas complexas que a organização desenvolve para competir em seu ambiente (KOLB et al., 1994).

“Competência não é um julgamento sobre o indivíduo sozinho, mas sobre a combinação efetiva entre habilidades e conhecimentos individuais e as demandas do ambiente de trabalho” (KOLB et al, 1994, p.148), demandas estas que se tornam cada vez mais complexas.

Kolb et al. (1994) afirmam que a teoria da aprendizagem experiencial provê uma abordagem de mapeamento da atuação gerencial e propõem um mapa que organiza o que eles denominam de “competências especializadas” do conhecimento gerencial, associando-as aos quatro tipos de aprendizagem que compõem o ciclo de Kolb (abordado no item 3.1.): (1) competências afetivas (sensibilidade aos sentimentos das pessoas), que são relacionadas ao modo concreto da experiência; (2) competências perceptuais (coleta de informações), relacionadas ao modo de observação reflexiva; (3) competências simbólicas (construção de modelos conceituais), ligadas ao modo de conceituação abstrata; e (4) competências comportamentais (tomada de decisão), ligadas ao modo de experimentação ativa. Tais competências são denominadas de “competências de aprendizagem” e representam um conjunto de nível mais complexo no qual os processos são centrados na habilidade de “aprender a aprender”.

A aquisição das competências de desempenho tem menor nível de complexidade e a competência integrativa representa o mais alto patamar de desenvolvimento, no qual as competências de aprendizagem são integradas em um processo adaptativo altamente sofisticado e flexível, que pode combinar, rapidamente, conhecimentos e habilidades altamente diferenciados, frente às demandas de mudança ambiental. Esta relação de hierarquia de complexidade é mostrada na figura 8 a seguir.

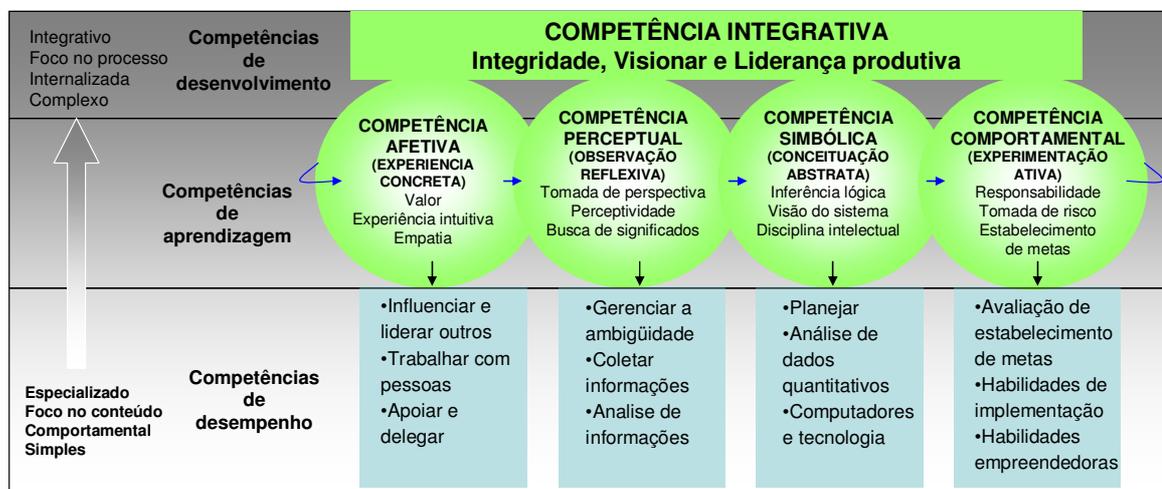


Figura 8: Competências de Aprendizagem.

Fonte: adaptado de Kolb et al. (1994)

Apesar de não apontarem estudos empíricos que demonstrem o ciclo de Kolb associado aos níveis de competência, a maior contribuição de Kolb et al. (1994) é a confirmação de que, para a obtenção de determinadas competências, o processo de aprendizagem experiencial é extremamente importante. A partir de determinado nível de gestão, a competência adquire uma característica mais sofisticada e complexa, e sua mobilização em ação e experiência estará associada à prática reflexiva do gerente frente à complexidade do contexto no qual ele atua, o que sugere refletir sobre seu real desenvolvimento.

Portanto, entende-se que o possuir “competências gerenciais” não está associado à posição hierárquica na estrutura organizacional como gerentes, e sim ao papel que estes constroem durante sua atuação diária, frente aos desafios do contexto de trabalho, embasados por seus princípios e por seu conjunto de experiências.

Numa abordagem interpretativista, Sandberg (2000) traz o conceito de competências combatendo a abordagem racionalista da competência como um conjunto de atributos que as pessoas devem possuir ou possuem para a realização de seu trabalho. Ressalta que a principal característica da pesquisa interpretativa é a base fenomenológica, na qual a pessoa e o mundo são amarrados pelas experiências vividas nesse ambiente. Por isso, a competência não é vista como consistindo de duas entidades separadas, mas o trabalho e o trabalhador formam uma entidade única por meio da experiência vivida no trabalho. A competência é constituída pelo significado do trabalho tomado pelo trabalhador em sua experiência.

Similarmente, para Zarifian (2001), a forma como se lida com a experiência exige um vasto campo perceptivo, no qual procura se apreender alguma coisa por inteiro e refletir que “há sempre algo a compreender de um evento singular”, sendo que esse “algo” está na relação que existe entre o evento e a pessoa que o vivencia (p. 151).

Pode-se entender que o significado que o profissional atribui à sua experiência, resultando em competência, associa-se ao sentido que ele dá à sua atividade profissional, pois a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta. Logo, não se obriga um indivíduo a ser competente, nem mesmo a tornar-se competente. A organização deve criar condições favoráveis para que “os indivíduos queiram mobilizar” suas competências (ZARIFIAN, 2001, p.122).

Enfim, percebe-se, na literatura, uma diversidade de apropriações do termo “competência”, mas o presente estudo fundamenta-se nessa corrente interpretativista, alinhando-se à perspectiva social da aprendizagem já abordada, na qual é ressaltada a importância do significado atribuído às experiências.

Nesse sentido, os estudos de Zarifian (2001) sobre o conceito de competência no mundo do trabalho parecem trazer, de forma integrada, os frutos e elementos da análise realizada nas seções anteriores sobre o processo de aprendizagem: a experiência dos indivíduos, a reflexão ou prática reflexiva, dando significado ao trabalho, e a importância do contexto nesse processo. Por isso, optou-se, no presente estudo, utilizá-los como principal referência para a investigação do desenvolvimento das competências necessárias à posição de supervisor de obras na construção civil.

5.2. A EXPERIÊNCIA TRANSFORMADA EM COMPETÊNCIAS

Para Zarifian (2001), é indiscutível que o conceito de competência mobiliza o conceito de experiência, pois ambos referem-se a situações concretas. “Percebe-se com clareza o vínculo entre experiência, conhecimento e competência” (p. 152). O autor enumera os seguintes efeitos provocados pela experiência:

- a experiência seleciona, ou seja, permite extrair o que é essencial a partir da multiplicidade das percepções;
- a experiência serve de vedação e de barreira a partir do momento que pode se tornar um dogma, fechando a possibilidade de novas reflexões;
- a experiência forma novas competências quando explicita recursos latentes ou tácitos ou consolida teorias, valorizando-as; e
- a experiência prepara e ensina, sendo que essa preparação envolve a escolha e a ação analisadas a partir das possibilidades oferecidas na situação de trabalho com a qual se depara.

No entanto, apesar de perceber a clareza do vínculo entre experiência e competência, o autor distingue essa experiência da repetição rotineira ou da associativa, que podem ambas restringir ou limitar novas experiências, não gerando a competência. Segundo Zarifian (2001), o impacto da experiência no desenvolvimento da competência pode ser associado a três modelos sociais de qualificação os quais, por sua vez, traduzem as mudanças no mundo do trabalho que fortaleceram o conceito da competência. Essa relação da experiência com esses

modelos sociais evolutivos é interessante para auxiliar no entendimento da passagem da função operacional para a função de supervisão, o principal objetivo deste estudo.

5.2.1. A Experiência e o Modelo da Operação

É a primeira forma pensada a respeito da experiência e refere-se à aquisição de rotinas e hábitos para obter um domínio no nível de desempenho exigido para o trabalho profissional, por meio da reprodução e padronização. Porém, essa aquisição não ocorre sozinha e somente em função da repetição: envolve contato com situações de tentativas e erros, correções, um “mínimo de reflexão sobre a maneira de proceder” e a interação com outros que ensinam e definem os padrões de trabalho. Tal aprendizagem marcou o modelo *taylorista* de trabalho e resultava numa qualificação profissional considerada “fraca”, no sentido de que a pessoa habituava-se a trabalhar em forte pressão de tempo e cadência e, quando lhe era exigida mudança da rotina imposta, ela tinha muita dificuldade. Logicamente, qualquer trabalho exige um domínio de rotinas e hábitos que tornam o trabalho menos penoso a partir do momento em que estes são automatizados (ZARIFIAN, 2001, p.154).

Apesar da aquisição de rotinas exigir “certa reflexão, avanço por erros e acertos [...] é diretamente em torno das atividades práticas que ela se estrutura e se valida” (ZARIFIAN, 2001, p.155). O conjunto de rotinas que estrutura a aprendizagem o autor denomina de “operação”. No entanto, esse contato com a prática, geralmente, vem precedido de um trabalho prévio de estudo conceitual e desenho destas rotinas por um grupo especialista como engenheiros ou técnicos. Logo, não pode ser entendida como uma aprendizagem natural.

A padronização das operações ajuda a aquisição de boas rotinas, ao mesmo tempo em que fornece base ao controle hierárquico do trabalho realizado. Além da dificuldade de mudar as rotinas frente a uma nova necessidade, tornando o indivíduo prisioneiro delas, esse modelo de expressão da experiência também faz com que ele possa somente adquirir o que pode ser transformado em rotina, logo, “o que é previsível e susceptível de repetição” (ZARIFIAN, 2001, p 156).

5.2.2. A Experiência e o Modelo de Ocupação

Uma segunda forma de falar da experiência é com base no modelo da ocupação que deriva do sentido de artesanato. “O indivíduo aprende uma ocupação e, nessa aprendizagem, a experiência é amplamente requerida” (ZARIFIAN, 2001, p. 157). Esse modelo inspirou e inspira as relações entre aprendiz e tutor e, apesar de incorporar alguns elementos do primeiro modelo, se diferencia dele em outros, tais como:

- A aquisição da ocupação não incide prioritariamente sobre operações, mas sobre regras de ação para a obtenção do produto final com a qualidade desejada. “Não é a repetição mecânica das regras que conta, mas a incorporação de seu ‘espírito’”, que pode ter feitos no modo tangível do produto, isto é, ter a compreensão do que uma ou outra regra impacta em relação ao produto (op.cit, p.157). A utilização da palavra arte indica que entre a aplicação da regra e seus efeitos encontram-se elementos que não são concretamente definíveis, por exemplo, certa habilidade de fazer, que não é racionalizada no sentido *taylorista*. A regra aponta apenas as diretrizes da ação e não seu conteúdo preciso.
- A aprendizagem da ocupação não tem como finalidade principal ensinar a reproduzir, sendo a reprodução apenas uma estratégia para aprender. A finalidade principal é a particularização do produto que, muitas vezes, requer a aprendizagem da diferenciação. “Alguém domina inteiramente sua ocupação quando se reconhece sua maneira particular de trabalhar, quando se pode descobrir nela sua contribuição original. Quando essa é a avaliação de seus pares, e dos clientes.” (op.cit, 157). Essa aprendizagem é longa, porque é preciso, ao mesmo tempo, ter tomado conhecimento das boas regras existentes, tê-las assimilado e ter dominado a habilidade específica necessária e certo “modo de pensar”, que, muitas vezes, não é concreta, mas agrega valor e originalidade. Na maioria das vezes, estas regras fazem parte do segredo que as pessoas da ocupação querem defender, mas foram feitas para evoluir e estas pessoas já provaram que sabem fazê-lo por conta própria (op.cit, p.158).
- O modelo da ocupação precisa do meio social da comunidade profissional que valida a aquisição do saber-fazer. A estabilidade da comunidade e dos modos de transmissão dos saberes é mais importante que a das próprias regras. Essa comunidade é

fortemente hierarquizada e a aprendizagem dos iniciantes não tem como objetivo único a habilidade técnica da ocupação, mas ressalta as regras de comportamento, o respeito à experiência dos profissionais mais antigos, os valores éticos explícitos e a demonstração de vontade de vencer os obstáculos inerentes ao trabalho na ocupação.

Nesse modelo, “a experiência continua sendo essencial, dada a escassa formalização dos conhecimentos e a importância da avaliação concreta dos produtos perseguidos, a avaliação dos pares”, mas de forma diferente do modelo da operação. O modelo da ocupação requer a assimilação refletida das regras e a compreensão das razões destas, sendo que a repetição somente facilita a assimilação das regras. O modelo também pressupõe que a pessoa sabe o porquê de serem realizados alguns procedimentos e não outros, para que possa alcançar os resultados desejados, e “explicita isso de viva-voz” (op.cit, 158). Outro ponto é que este modelo depende da estabilidade da comunidade e da aceitação da disciplina. Está aberto à inovação de forma progressiva e tende a resistir a tudo que afeta o prestígio das regras estabelecidas.

5.2.3. A Experiência e o Modelo Virtual

Esse modelo se dá pela aprendizagem da solicitação da competência e mobiliza outros meios frente ao que o autor denomina de evento. Envolve as três formas de aprendizagem apresentadas no tópico anterior, sendo que “o que produz um evento e requer mais fortemente a competência é precisamente o excesso de situação, excesso no desenrolar normal da programação de trabalho” (ZARIFIAN, 2001, p.159). Nesse caso, a questão da experiência mobiliza e se constrói na dimensão da relação entre esfera do evento e o virtual. Por virtualidade, Zarifian entende:

- a realidade que ainda não imergiu, mas que pode surgir na forma de evento. Dá como exemplo “o aumento do descontentamento social que vai se manifestar sob a forma de uma greve” (op.cit, p..160); e
- o projeto ou o desenho de um produto que não é real e concreto e, por isso, o trabalho na esfera virtual, realizado pelas equipes de projetos ou planejamento, pode estar sujeito a hipóteses ou ações. O virtual remete a um objeto de reflexão, isto é, imagina-se um futuro produto ou antecipa-se a ação profissional.

O trabalho no virtual permite, por meio da análise de opções, hipóteses e riscos futuros, prever situações e, progressivamente, repensar o virtual com criatividade e antecipação. Porém, nem todos os novos fatores podem ser pensados na fase virtual e a surpresa diante dos eventos precisa ser assumida. As pessoas necessitam explorar suas causas e efeitos recorrendo às suas experiências e identificar carências de competências e o que o evento revelou em relação ao virtual. As novas experiências obtidas permitem explorar novamente o virtual e construir novos esquemas ao elaborar novas hipóteses sobre o futuro, aguçando a criatividade.

Como o evento tem sua origem na situação profissional, está associado diretamente à experiência do trabalhador, que precisa enfrentá-lo e dominá-lo. Por isso, este modelo não se apóia em regras de ação e operações já existentes.

Por definição, o evento [...] questiona o saber existente e [...] embora a aprendizagem nasça da experiência e da responsabilidade que o assalariado exerce diante do evento, [...] a aprendizagem reside no movimento de ida e volta que pode ser feito entre a materialidade fatural, singular do evento, e os conhecimentos que precisam ser ativados para compreendê-lo e para dominar seus efeitos. (Zarifian, 2001, p.161)

Os conhecimentos remetem ao conceitual e virtual, já que é necessária a compreensão das causas de determinada situação e como se imagina que esta aconteça. O centro da aprendizagem não recai sobre modos de operação e/ou interiorização de regras de ação, e, sim, sobre o entendimento de fenômenos ocorridos para melhor enfrentá-los. Por isso, a aprendizagem pelo evento estimula fortemente o conhecimento conceitual, tanto os já adquiridos como os que precisam ser conquistados explicitando carências. No entanto, a conceituação construída não tem a forma de conhecimento adquirido e solidamente testado, mas hipoteticamente validado.

Para Zarifian (2001), a aprendizagem pelo evento é particularmente adequada às situações profissionais sujeitas a fatores de instabilidade. “Um dos paradoxos do evento é que só se pode enfrentá-lo, e beneficiar-se plenamente de seus efeitos de aprendizagem, quando já se possui uma experiência profissional” (op.cit, p.161), como é o caso dos profissionais pesquisados neste estudo. Caso contrário, pode tomar por evento situações que são banais, como é comum com pessoas sem experiência.

Zarifian (2001), ainda, destaca o papel da interação nesse modelo de aprendizagem do virtual: a aquisição de saberes envolve a comparação com pontos de vista de outras ocupações

envolvidas no mesmo problema ou projeto, isto é, abrange uma visão mais ampla de eventos que podem impactar projetos futuros e a antecipação de ações. Ressalta que os modelos não são excludentes, pois o ambiente profissional não é somente composto por eventos ou virtualidades. É preciso combinar os três modelos, mas salienta que o virtual é o que corresponde melhor à lógica da competência e, especificamente, nesse estudo, ao contexto de análise da atuação dos supervisores.

O autor considera como desenvolvimento da competência a experiência pela busca de conceitos comuns, incitando claramente e de maneira precisa o suprir dessa carência, definindo um novo comportamento. Afirma que o conceito está fundamentado na “mudança de comportamento social dos seres humanos em relação ao trabalho” e envolve a aprendizagem (op.cit, p.65).

O entendimento dos três modelos é interessante na medida em que destaca quais deles surgem com mais força em determinadas fases de desenvolvimento de um profissional, retratando a lógica da competência.

5.3. O SENTIDO AMPLO DA COMPETÊNCIA

Zarifian (2001) define que a competência refere-se à capacidade da pessoa de tomar iniciativa e ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho e ser responsável e reconhecido por isto. Logo, o conceito é amplo e sua definição necessita integrar várias dimensões. Então, o autor aborda-o à luz de algumas formulações, evidenciando o significado de seus mais importantes elementos ou palavras, os quais são utilizados no presente estudo como principais referências para a análise da atuação dos supervisores e o processo de aquisição de competências gerenciais.

A primeira formulação aponta que **“a competência é “o tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”** (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Para que ela ocorra, o indivíduo precisa aceitar, querer estar envolvido e assumir uma situação de trabalho, responsabilizando-se por ela. O tomar iniciativa significa iniciar algo e modificar algo que existe, mobilizando conhecimentos preexistentes. Quanto mais a probabilidade de eventos aumenta, mais o tomar iniciativa se torna importante em diferentes situações. Assumir responsabilidade implica responder pelas

iniciativas que toma, por seus efeitos e pela situação. Não se pode prescrever o comportamento do indivíduo para determinada situação porque este comportamento “faz intrinsecamente parte da situação” (op.cit, p.71), e não se pode separar o trabalho da pessoa que o realiza, unicidade esta ressaltada anteriormente no conceito de competência de Sandberg (2000).

No entanto, Zarifian afirma que é possível construir referenciais de competências tendo por base categorias de situações, estas com limitações a prever todos os eventos, fornecendo, assim, o caráter dinâmico do conceito. A partir disso, o autor destaca outra formulação: **“a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”** (ZARIFIAN, 2001, p. 72).

Nessa abordagem, Zarifian enfatiza a dinâmica da aprendizagem, que é essencial na aquisição da competência. Segundo o autor, o entendimento prático não envolve somente a dimensão cognitiva, mas também a compreensiva. Isto é: não basta ter conhecimentos e, sim, mobilizá-los em diferentes situações, considerando e compreendendo outros comportamentos que estejam envolvidos nelas. Os conhecimentos adquiridos são mobilizados, utilizados e questionados face um evento e não simplesmente aplicados. Isso é essencial para a manutenção da competência e para que não se torne rotina.

A transformação dos conhecimentos é resultado do contato do indivíduo com problemas e implicações das situações reais de trabalho. Segundo o autor, envolve a análise dos problemas, que por ventura foram desenvolvidos nas situações, e a busca dos motivos da ocorrência e do que aprender com a situação. Esse ponto parece resgatar a importância da reflexão sobre cada experiência e de se propiciar maior diversidade de situações para o indivíduo, porém, tomando o cuidado de se considerar o tempo efetivo para que ocorra esta prática reflexiva.

Como última formulação que envolve a definição de competência, Zarifian (2001, p. 74) afirma que **“a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade”**. Mobilizar redes de atores significa que qualquer situação mais complexa excede as competências de um único indivíduo e exige que ele articule-se com outros e compreenda-os em suas diferenças. Tal ponto é facilitado se houver o compartilhamento das implicações das situações, ou seja, o entendimento coletivo da situação e seus efeitos de modo a ressaltar o empenho conjunto e o espírito de colaboração.

No entanto, similarmente ao que foi abordado na seção que trata dos fatores facilitadores e restritores da aprendizagem, o estudo de Zarifian chama atenção para pontos que podem comprometer a aquisição de competências dos profissionais, dentre os quais se destacam, a seguir, os de maior relação com o contexto dessa pesquisa.

Assim como Schein (1996) alertou para as culturas de comunidades ocupacionais, Zarifian menciona que o compartilhamento de implicações pode ser facilitado se houver o compartilhamento de valores ético-práticos e motivação pelos mesmos interesses. E isso não é somente possível, mas também necessário quando as pessoas estão envolvidas “em relações sólidas de cooperação, no seio da mesma prática profissional” (op. cit, p.75) e atuando no mesmo nível. Caso contrário, o compartilhamento é sempre parcial, pois as implicações remetem a oposições de interesse, por exemplo, a gerência da empresa e os trabalhadores da base. Nesse caso, reforça-se a atuação do supervisor que transita entre estes dois interesses grupais.

Por isso, o esforço da organização deve se concentrar em que sejam estabelecidos, de maneira clara, os objetivos profissionais comuns e a co-responsabilidade, de modo a propiciar o compartilhamento das implicações, mesmo que não haja o de valores pessoais.

Segundo Zarifian (2001, p.76), uma das características marcantes da lógica da competência está no fato de ela associar responsabilidade pessoal e co-responsabilidade, constituindo-se na “dimensão ético-moral do funcionamento social”. Ressalta que exige que a autonomia de ação do indivíduo se concentre no impacto nas relações sociais, embora sempre tenha raízes na competência técnica.

Para isso, é essencial que uma equipe de trabalho saiba definir os objetivos que deve alcançar coletivamente e, ao mesmo tempo, personalizar os compromissos de cada integrante para o alcance dos objetivos,

[...] pois só se pode associar responsabilidade social e responsabilidade coletiva se cada sujeito aceita desenvolver certa moral de comportamento. É nessa moral que se evidencia o respeito que esse sujeito tem por seus compromissos em relação ao coletivo. Caso contrário, será considerado ‘traidor.’” (ZARIFIAN, 2001, p. 76).

Outro ponto apontado por Zarifian (2001) e que merece atenção neste estudo é acerca da mudança do comportamento social dos operadores no que se refere a assumir responsabilidades e comprometer-se com o trabalho ganhando certa autonomia, atitude esta que pode se caracterizar como marco inicial da passagem da função operacional para a função de supervisão.

Para que os operadores queiram, de fato, arriscar-se a assumir responsabilidades e tomar iniciativas, é necessário que eles enfrentem problemas novos e desenvolvam uma atitude de reflexão sobre sua atividade e experiência profissional. Este momento de reflexão pode ser difícil para pessoas que vivenciaram certo modelo de atuação, aprendendo “macetes da ocupação”, pois esses indivíduos tendem a reproduzir o que aprenderam adotando uma postura defensiva diante do novo (ZARIFIAN, 2001, p.78).

Por isso, para Zarifian, outro fator crítico é que esta mudança deve vir acompanhada de uma real delegação de confiança por parte da chefia e de meios de formação e apoio que permitam que os trabalhadores tenham condições de assumir responsabilidades e entender o real sentido de seu trabalho, conforme foi abordado em tópico anterior.

Não se pode ser responsável quando não se sabe o que se faz e por que se faz. O resultado de um desempenho não deve ser um dado ou um indicador que se acompanha mecanicamente, sem penetrar no seu sentido. Existe uma relação profunda, muitas vezes desconhecida da chefia, entre a dimensão moral do assumir responsabilidade e o sentido que o indivíduo pode dar a seu trabalho. (Zarifian, 2001, p. 84).

Zarifian (2001, p.83) adiciona que a autonomia e a tomada de responsabilidade que envolvem a aquisição da competência exigem mudanças profundas nos métodos de controle tradicionais de trabalho e impactam diretamente em modificação do papel dos gestores de “controle de resultados” para “controle de realização de compromissos”. Ressalta, ainda, que pode haver resistência, tanto por parte dos operários quanto por parte de seus gestores, para que as mudanças a seguir citadas ocorram dentro da organização (op. cit, 2001, p.84):

- Oferecer a possibilidade de dar sentido aos objetivos de desempenho da empresa para todos os níveis de atuação, equilibrando implicações dos profissionais àquelas que a empresa deve enfrentar;
- Definir compromissos recíprocos dos assalariados no que tange seu desempenho e da chefia em relação às condições de realização desse desempenho, e explicitar as formas de controle desses compromissos; e
- Praticar a delegação de confiança, como recíproca à responsabilidade assumida.

“Aceitar assumir responsabilidades por desempenhos é [...] questionar seus métodos de trabalho, é defrontar-se com problemas novos; [...] é desenvolver uma atitude de reflexão ante sua própria atividade profissional.” (ZARIFIAN, 2001, p. 78).

Reforça-se, aqui, a afirmação de Zarifian (2001) de que não se obriga um indivíduo a ser competente. Existe, na lógica da competência, uma dimensão da motivação do indivíduo que é inevitável e que está associada à questão do sentido que ele pode dar à sua atividade profissional. A questão do sentido remete, por si mesma, a três grandes pontos, segundo o autor:

- Sentido do trabalho e sentimento de utilidade: refere-se ao sentimento que move as pessoas a realizarem um trabalho bem-feito e de utilidade para outros ou para sociedade, e pelo qual ela é reconhecida. “Esse duplo sentido, da utilidade e da responsabilidade, manifesta-se muitas vezes na expressão *consciência profissional*” (op.cit, p.123).
- Sentido e valores éticos: há um sistema de valores que orienta as ações das pessoas e que dão sentido a uma atividade profissional. O indivíduo precisa aderir a eles com conhecimento e convicção pessoal.

[...] é evidente que esses valores só podem influenciar longamente uma atividade profissional se forem ao encontro de características que se reportam à eficiência produtiva da empresa e, conseqüentemente, contribuem para esse modo de produzir. No entanto, os valores éticos não podem ser rebaixados ao nível das implicações de eficiência. (ZARIFIAN, 2001, p.124).

Entende-se que “valores éticos profissionais” (op.cit, p.125) se aproximam da consciência profissional. No entanto, Zarifian evidencia que valores impostos são rejeitados e as tentativas de cada empresa de impor seus valores éticos aos trabalhadores têm pouca chance de êxito. Deve-se trabalhar continuamente o “sentimento de pertencer” dos trabalhadores por meio das práticas organizacionais (op.cit, p.124).

- Sentido e projetos pessoais: refere-se ao modo pelo qual a pessoa relaciona sua atividade profissional a seu futuro. A pessoa ficará mais motivada na medida em que mobilizar suas competências para o desenvolvimento de seus projetos e perspectivas de futuro.

Enfim, as diversas reflexões apresentadas por Zarifian (2001) na discussão sobre a competência parecem contribuir para entender o problema de pesquisa proposto, principalmente em função do autor dedicar uma parte de seu estudo à mudança de comportamento no nível operacional, o que pode ajudar a compreender o processo de

aquisição de competências que marca a passagem da posição operacional para a de supervisão, nível de maior complexidade de atuação.

6. O PAPEL E AS COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR

O termo “supervisor” tem sua origem no Latim e significa “olhar sobre”. Foi originalmente aplicado para um mestre de um grupo de artesãos, que combinava o talento de ser líder com a alta habilidade e conhecimento do ofício (BITTEL; NEWSTROM,1990, p. 6). Historicamente, é um profissional com grande acúmulo de experiência no trabalho e com “habilidades interpessoais para encorajar oportunidades de aprendizagem informais por compartilhar seu conhecimento” (MACNEIL, 2001).

Os supervisores têm a responsabilidade de planejar, motivar, contratar, dirigir, controlar e monitorar trabalhadores que colocam diretamente a “mão-na-massa”, ou seja, o nível operacional da organização (BITTEL; NEWSTRON,1990, p. 5). Atualmente, com o avanço da tecnologia, também é responsável por suportar a transferência de informação entre grupos e criar redes de conhecimento dentro da organização (CERTO, 2003).

O termo supervisor pode ser definido como um profissional no primeiro nível de gestão ou gerência (CERTO, 2003; MACNEIL, 2004), o que significa que os profissionais que se reportam a ele não são gerentes e ele, por sua vez, se reporta a um nível de gerência superior. (BITTEL; NEWSTROM,1990; CERTO, 2003). Gerenciar no nível de supervisão significa assegurar que empregados num determinado departamento estejam desempenhando seu trabalho de forma que este departamento contribua para os objetivos organizacionais.

Usualmente, supervisores focam os problemas do dia-a-dia e nas metas a serem alcançadas em um ano ou menos (CERTO, 2003). Neste sentido, pode-se perceber que diferentes tipos de organização necessitam de supervisores. Estes supervisores fornecem uma ligação de comunicação importante para ativar o processo de transformar o conhecimento tácito dos indivíduos em compartilhado e coletivo (MACNEIL, 2004); propiciam, ainda, a interface entre a organização e as equipes de trabalho operacionais (MACNEIL, 2001), sendo “receptores de decisões finais” tomadas nos níveis gerenciais seniores (MACNEIL, 2004, p.96), o que torna sua função gerencial predominante ou quase que exclusivamente voltada para a liderança.

Tipicamente, as pessoas que se tornaram supervisoras eram funcionárias com muito tempo de serviço, com grande experiência, reconhecidas, principalmente, por suas habilidades técnicas em diferentes tarefas e com um significativo nível de educação ou de senioridade

mais elevado do que aqueles quem supervisiona (BITTEL; NEWSTROM, 1990; CERTO, 2003). Aparentemente, são escolhidos dentre os melhores e mais experientes empregados da organização (BITTEL; NEWSTROM, 1990) e apresentam bons hábitos no trabalho e algumas habilidades de liderança (CERTO, 2003).

Para este estudo, torna-se importante verificar como foi o desenvolvimento destes indivíduos até o momento dessa escolha e quais as bases de aprendizagem na aquisição de sua experiência e no desenvolvimento de competências para a função.

Segundo Certo (2003), resumidamente, suas principais funções são similares a dos gerentes de outros níveis:

- **Planejar:** envolve estabelecer metas e determinar como alcançá-las. Muitas vezes, significa definir certo nível de produtividade diário a ser alcançado com vistas a obter o mensal e anual. Bittel e Newstrom (1990) complementam que essa função também abrange escolher as regras e regulamentos sob os quais as ações serão realizadas e estabelecer os limites e controles para monitorar a realização do plano, verificando forças e fraquezas do departamento.
- **Organizar:** é determinar como montar uma equipe, alocar recursos e designar o trabalho para alcançar as metas. Significa colocar o que foi planejado em ação e assegurar que os recursos, inclusive os humanos, estejam sendo utilizados de forma eficiente. Pode-se entender que esta função é a mais associada à autoridade e responsabilidade no comando e ao respeito obtido nesse papel diante da equipe. A equipe espera que o supervisor compartilhe as metas a serem alcançadas e dê as condições para que o trabalho seja realizado.
- **Formar o quadro de pessoas:** abrange identificar, contratar e desenvolver o número necessário de empregados com qualidade: essa função é a que mais exige que o supervisor conheça com maior profundidade o processo de trabalho e as habilidades técnicas necessárias para cada uma das tarefas, além de impor um papel de facilitador ou orientador da aprendizagem dos membros da equipe e a criação de um ambiente criativo de trabalho.

A complexidade do papel do supervisor está no fato de ele lidar com as pressões de ambas as partes de um arco organizacional que, de um lado, tem os empregados e, de outro, a média e alta gerência (Figura 9). Ele funciona como uma pedra-chave, resistindo a esta pressão e equilibrando os interesses (BITTEL; NEWSTRON, 1990).

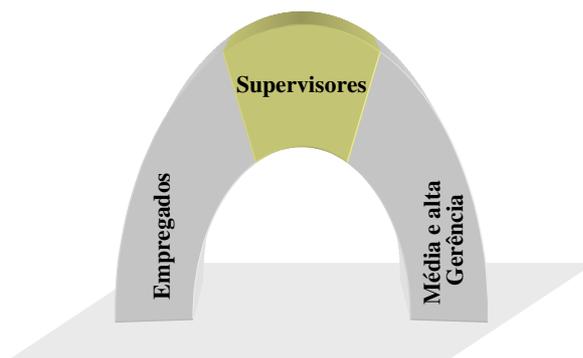


Figura 9: Supervisores como chave fundamental no arco organizacional.

Fonte: Adaptado de Bittel e Newstrom (1990, p. 10).

Bittel e Newstrom (1990) complementam esse ponto ressaltando que os empregados demonstram crescentes níveis de competência e um supervisor decide: (1) qual conhecimento é absolutamente necessário para que o trabalho seja realizado com um nível mínimo de competência; (2) qual conhecimento ou habilidade é necessário desenvolver para alcançar um estágio intermediário de competência em determinado prazo de tempo; e (3) quais conhecimento e habilidade serão precisos para levar o empregado a atingir um alto nível de competência, envolvendo muitos anos de instrução e experiência. Como principais competências para o supervisor definem:

- **Liderar:** é a função de fazer com que os empregados façam o que é esperado deles. O fazer com que a equipe tenha um bom desempenho exige habilidades ou competências de relacionamento, principalmente. Independentemente do estilo de líder adotado, alguns fatores são essenciais para responder a esta função: os valores do supervisor e o nível de confiança estabelecido junto aos empregados; utilização dos pontos fortes de liderança e habilidades pessoais; e a tolerância para ambigüidade, superando momentos de incerteza na tomada de decisão e solução de problemas. Esta função inclui também o papel do supervisor de avaliar o desempenho e dar *feedback* aos empregados sobre seu trabalho, para alcançar a qualidade esperada.
- **Controlar:** o supervisor necessita saber o que ocorre em seu departamento ou área de responsabilidade. Quando alguma coisa errada acontece, o supervisor deve achar uma forma de consertar o erro ou capacitar outros para que o resolvam. Implica o estabelecimento de padrões de desempenho desejados, o monitoramento do desempenho conforme os padrões estabelecidos e a realização de correções necessárias.

Certo (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada durante vários anos com o objetivo de identificar quais eram e como se apresentavam as principais atribuições dos supervisores considerados com o melhor desempenho. Esses resultados estão representados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Principais atribuições do primeiro nível de supervisão

Atribuições	Percentual de tempo gasto*	Frequência da ocorrência
Controlar o trabalho	17	Diariamente
Resolver problemas e tomar decisões	13	Diariamente
Planejamento do trabalho	12	Diariamente
Comunicação oral informal	12	Diariamente
Comunicações gerais	12	Diariamente
Prover <i>feedback</i> de desempenho aos empregados	10	Diariamente
Treinamento, <i>coaching</i> e desenvolvimento de subordinados	10	Diariamente
Providenciar comunicações escritas e documentação	7	Diariamente
Criar e manter atmosfera de motivação	6	Diariamente
Administração do tempo pessoal	4	Diariamente
Encontros e conferências	4	Quinzenalmente
Atividades de autodesenvolvimento	2	Semanalmente
Aconselhamento de carreira dos subordinados	2	Bimestralmente
Representar a companhia diante da comunidade	1	Mensalmente

* O percentual total ultrapassa o 100% porque as atribuições podem ser realizadas com sobreposição. Ex: planejar o trabalho durante uma reunião.

Fonte: Adaptado de Certo (2003, tabela 1-1, p 15).

Segundo Bittel e Newstrom (1990), quando se fala de competências requeridas para o supervisor não se pode afirmar com certeza quais são, mas pode-se deduzir um conjunto básico decorrente de suas funções e responsabilidades. O desempenho do supervisor é julgado por como ele gerencia seus recursos e pelos resultados que obtêm deles, o que, de certa forma, integram tais funções e responsabilidades.

Como líder, é esperado do supervisor ser leal à organização, à sua gerência e aos subordinados. Quando há conflito de interesses e o supervisor coloca os seus primeiro lugar, pode haver dificuldade de ganhar a confiança, lealdade e respeito de outros, e isso é crítico para a posição em qualquer organização. Justiça também é outro traço relevante para o supervisor, pois os empregados esperam ações e decisões imparciais e justas de quem comanda uma equipe, seja na hora de avaliar, contratar ou punir os empregados, ressaltando o comportamento ético (CERTO, 2003).

Vale ressaltar que as questões citadas por Certo (2003) remetem à questão do sentido e significado que o profissional atribui às suas atividades profissionais para o desenvolvimento de competências.

6.1. O SUPERVISOR DO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL

O setor da Construção Civil tem características peculiares que influenciam a atuação do nível de supervisão, concedendo-lhe também fatores específicos de atuação e, principalmente, de desenvolvimento de competências, como foi apresentado na parte introdutória desta dissertação.

Retomando, o que parece mais interferir na aprendizagem e no desenvolvimento de seus profissionais é a mobilidade do local no qual ocorre a produção, fazendo com que as equipes de trabalho atuem de forma nômade e ocasionando a descontinuidade do fluxo do processo produtivo, que precisa ser iniciado e adequado a cada novo projeto ou obra. Isso afeta diretamente a atuação do supervisor da construção e salienta a importância da aprendizagem no local de trabalho, abordada na seção 4 do presente estudo.

Segundo Classificação Brasileira de Ocupação, informação disponibilizada pelo Ministério do Trabalho, a posição de supervisor da construção civil tem como condições gerais de exercício do trabalho ser presencial e realizado em equipe, de terceiros ou próprias, sob supervisão ocasional. Tal trabalho pode ser realizado a céu aberto, em ambiente fechado, e, muitas vezes, subterrâneo, sendo os supervisores expostos a ruído intenso, poeira e radiação solar. Podem, também, ficar expostos a materiais tóxicos. Os supervisores trabalham sob pressão, o que pode levá-los à situação de estresse.

Quadro 6: Descrição sumária da ocupação de supervisor da construção civil

“Supervisionam equipes de trabalhadores da construção civil que atuam em usinas de concreto, canteiros de obras civis e ferrovias; elaboram documentação técnica e controlam recursos produtivos da obra (arranjos físicos, equipamentos, materiais, insumos e equipes de trabalho); controlam padrões produtivos da obra, tais como inspeção da qualidade dos materiais e insumos utilizados, orientação sobre especificação, fluxo e movimentação dos materiais e sobre medidas de segurança dos locais e equipamentos da obra; e administram o cronograma da obra.”

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (Disponível em: www.mte.com.br).

Em termos de formação e experiência, o requerido para os supervisores é que tenham Ensino Fundamental e qualificação profissional básica entre duzentas e quatrocentas horas-aula e experiência de cinco anos ou mais. Isso reforça a importância da aprendizagem formal para sua atuação.

As funções descritas para a posição de supervisor da construção, conforme a Classificação Brasileira de Ocupação, parecem ser contempladas pelas funções e responsabilidades do supervisor apresentadas anteriormente por Certo (2003) e Bittel e Newstrom (1990), respeitando termos específicos do setor. São elas:

- a) supervisionar trabalhadores em canteiros de obras civis;
- b) elaborar documentação técnica em canteiros de obras civis;
- c) controlar recursos produtivos da obra;
- d) administrar o cronograma da obra; e
- e) controlar padrões produtivos.

Estas atividades, que apresentam-se detalhadas no Anexo I desta dissertação, evidenciam-se a complexidade de atuação dos supervisores de obras ao se verificar as atribuições mencionadas que exigem o conhecimento das atividades operacionais e de algumas responsabilidades gerenciais.

O material também apresenta o conjunto de “competências” que o supervisor deve possuir, que, no entanto, não segue claramente uma definição ou linha conceitual de competência explorada neste estudo, misturando elementos como atribuições, recursos, capacidades e atitudes (Quadro 7).

Quadro 7: Competências do supervisor da construção civil

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderar equipe de trabalho ▪ Demonstrar persuasão ▪ Demonstrar iniciativa ▪ Demonstrar autocontrole ▪ Comunicar-se com eficiência ▪ Raciocinar com rapidez ▪ Demonstrar dinamismo ▪ Raciocinar por analogia ▪ Demonstrar auto-organização ▪ Relacionar-se com superiores e subordinados ▪ Demonstrar senso espacial ▪ Demonstrar senso visual ▪ Atentar para detalhes

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (www.mte.com.br).

A lista do quadro explicita que, apesar do conceito de competência permear importantes discussões atuais no mundo organizacional, este ainda se encontra “em via de fabricação”, conforme já citado por Wittorski (2004, p.77).

6.1.1. Estudos nacionais sobre competências no setor da construção civil

Como já explicitado na justificativa deste estudo, apesar de ser um setor com características peculiares, poucas pesquisas existem nas principais publicações sobre administração a respeito do desenvolvimento de competências gerenciais na construção civil. Um grupo de pesquisa que tem desenvolvido investigações no tema é o Norie – Núcleo Orientado para Inovação da Edificação – Engenharia Civil – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentre os estudos sobre o tema, destacam-se os trabalhos de Hirota (2001), Lantelme (2004), Lantelme et al. (2005) e Hirota e Lantelme (2005), que são profissionais da área de gerenciamento de construção. No entanto, não há nenhum no nível da gerência operacional investigada no presente estudo.

O trabalho realizado por Lantelme et al. (2005) com gerentes de construção, especificamente engenheiros, menciona que o desenvolvimento da competência destes gerentes ocorre “através_(sic) da experiência profissional, num processo informal de aprendizagem, caracterizado pela aquisição de capacidades e conhecimentos tácitos” (p, 70), valorizando a experiência e a observação de comportamentos e a postura dos profissionais e fazendo com que se construa um comportamento conservador em relação a inovações gerenciais. Os autores citam que o processo de desenvolvimento gerencial na construção está relacionado à aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), pois seus conhecimentos e capacidades estão impregnados dos significados atribuídos pela comunidade de profissionais com os quais os gerentes aprendem sua função. Os autores utilizaram o método de pesquisa-ação durante 15 meses, buscando identificar se a abordagem da aprendizagem-ação contribuía para o desenvolvimento da competência gerencial. Segundo o estudo, esta abordagem é descrita como uma reunião periódica de um pequeno grupo de pessoas, denominado *set*, para discussão de problema de atividade profissional, por meio do compartilhamento de informações e experiências e levantamento de questões. Estas reuniões têm o objetivo de induzir as pessoas à reflexão e desafiá-las a buscar soluções com base em seus próprios conhecimentos, investigando o processo de aprendizagem ocorrido e desenvolvimento da competência gerencial. A conclusão do estudo mostra que a abordagem é adequada para o desenvolvimento da competência e que esta não ocorre em saltos, requerendo um processo em ciclos contínuos e progressivos de aprendizagem, nos quais o desenvolvimento e a mobilização do conhecimento acontecem por meio da reflexão sobre a ação gerencial.

Outro estudo, de Hirota e Lantelme (2005), aponta que o perfil dos profissionais de Engenharia Civil dificulta a disseminação de idéias inovadoras do Sistema Toyota de Produção, bem como a implementação de conceitos associados à Produção Enxuta. Utilizam o conceito da competência para dar a noção da decisão e ação de colocar o conhecimento na prática e utilizam a abordagem da aprendizagem-ação para o desenvolvimento de determinadas competências específicas. Os resultados mostraram que as reuniões periódicas com o grupo de gerentes engenheiros permitiram identificar barreiras de origem cultural e cognitiva para a aplicação dos conceitos e princípios da Produção Enxuta na construção. Outra barreira foi a do conhecimento tácito utilizado na análise e resolução dos problemas, fruto da experiência pessoal e profissional que guiava os gestores a ações automáticas. Nesse sentido, o processo de questionamento regular proporcionado pela abordagem da aprendizagem-ação auxiliou os gestores a perceber este tipo de ação, mostrando inconsistências entre seu discurso e prática.

Ambos os estudos citados caracterizaram o ambiente da construção civil como sendo de cultura conservadora e baixa velocidade de inovação, no qual se valoriza muito a experiência passada e se questiona a introdução de novas formas de pensar e agir.

A abordagem da aprendizagem-ação parece ser muito interessante por promover sistematicamente a reflexão sobre as experiências dos engenheiros gerentes; no entanto, à primeira vista, pode ser dificultada para o nível de supervisão, no formato e prazo relatados, em função das condições de trabalho em que atuam os supervisores da construção, lidando com problemas operacionais diários e com metas de desempenho de, no máximo, um ano.

Assim, como já foi mencionado, o foco deste trabalho não é validar uma abordagem, mas verificar como ocorreu o processo de aprendizagem que contribuiu para o desenvolvimento das competências dos supervisores.

Não obstante, estes estudos ressaltam a importância de se investigar a aprendizagem que ocorre nos profissionais deste setor, dada suas características peculiares e o fato da construção civil ser de vital importância no cenário econômico nacional.

7. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A aquisição do conhecimento se dá por meio da pesquisa científica, a qual exerce um papel importante nas organizações, uma vez que propicia a elaboração de conhecimentos válidos e confiáveis que formam a base para o entendimento do funcionamento da organização e seus processos de gestão. Na busca de respostas a questões ou problemas, estrutura-se a pesquisa, que é composta por procedimentos destinados a coletar, analisar e interpretar uma série de dados e informações sobre o fenômeno que se quer estudar (GODOY, 2007).

Esta pesquisa visou a responder ao seguinte problema: **“Como os supervisores de obras adquirem as competências gerenciais necessárias para esta posição e como foi o processo de aprendizagem envolvido?”**

A pesquisa é qualitativa, pois a investigação foi realizada a partir da percepção dos próprios atores envolvidos, com o objetivo de descrever os significados atribuídos ao processo de aprendizagem dos profissionais pesquisados no setor de construção civil. “A chave do estudo qualitativo é que o fenômeno a ser compreendido é de interesse a partir das perspectivas dos participantes e não da do pesquisador” (MERRIAM, 1998, p.6), sendo que o pesquisador é um instrumento primário para a coleta de dados e análise de informações.

O entendimento da pesquisa qualitativa repousa na idéia de que o significado é “socialmente construído por indivíduos em interação com o seu mundo” (MERRIAM, 2002, p.3). Isso reforça a escolha deste tipo de pesquisa, já que um dos pressupostos deste estudo é que os supervisores aprendem predominantemente por meio da interação social no contexto corporativo, tendo as experiências no trabalho como principal fonte de seu desenvolvimento.

A pesquisa qualitativa não busca enumerar e/ou medir os eventos estudados e não usa a estatística para análise dos dados. As proposições e hipóteses vão se definindo ao longo do desenvolvimento do estudo: envolve, geralmente, uma pesquisa de campo, na qual o pesquisador, por um processo interativo, entra em contato direto com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos analisados.

Segundo Godoy (1995a), a pesquisa qualitativa tem algumas características básicas:

- tem o ambiente natural como fonte direta dos dados;
- o pesquisador é um instrumento fundamental no processo de interação;
- é descritiva, ou seja, os dados são descritos e não quantificados;
- preocupa-se com o significado que as pessoas dão ao fenômeno estudado; e
- é uma pesquisa indutiva, pois não se parte de hipóteses definidas *a priori*.

Diante dessas características, é natural que toda a pesquisa qualitativa envolva um trabalho de campo (MERRIAM, 1998).

7.1. O MÉTODO DE PESQUISA

Como método de pesquisa, foi utilizado o que Godoy (2006) denominou de **estudo de caso qualitativo**, que atende às características da pesquisa qualitativa, mas possui um foco específico a ser estudado. Tal método está alinhado aos propósitos e ao problema de pesquisa definidos para este trabalho, pois o estudo de caso é uma investigação detalhada que envolve a coleta de dados, por certo período de tempo, em grupos de uma ou mais organizações, visando à análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo (HARTLEY, 1995, p.209), “especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

Trata-se, assim, de estudar o nível de supervisão de uma organização do setor da construção civil e o fenômeno a ser compreendido é a aquisição de competências de gestão que marcam a passagem do nível operacional para o de supervisão, com ênfase no processo de aprendizagem envolvido.

Merriam (1998) aponta que, no estudo de caso, o pesquisador está mais voltado à compreensão dos processos sociais que ocorrem num determinado contexto do que nas variáveis e relações estabelecidas.

Segundo Godoy (2006, p. 119), a especificidade do estudo de caso não está centrada nas formas de pesquisa empregadas, não menos importantes, mas “no tipo de questão que ele responde, cujo foco de interesse está no específico” (p. 119) e “essa especificidade torna o estudo de caso especialmente adequado quando se quer focar problemas práticos, decorrentes

das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (GODOY, 2006, p. 121).

Eisenhardt (1999, p.548) argumenta que o método do estudo de caso é aplicável quando “pouco se conhece acerca do fenômeno e as perspectivas correntes parecem ser inadequadas porque apresentam pouca substância empírica ou conflitam entre elas (perspectivas) ou com o senso comum”, e Godoy (2006) aponta que a heurística, presente no método, auxilia o pesquisador na compreensão e descoberta de novos significados para o que está sendo estudado.

Este método tem se tornado opção preferida quando se quer responder a questões “como” e “por quê” (GODOY, 1995b). Neste estudo, pretendeu-se explicar a questão de “como” e “por que” os supervisores passam de uma função operacional para uma posição de comando com competências gerenciais. Adota como técnicas fundamentais de coleta de dados a observação e a entrevista (GODOY, 1995b).

Apesar da dificuldade de categorização para diferentes perspectivas do estudo de caso, Merriam (1998) distingue-o em três tipos:

- Descritivo, quando apresenta um relato detalhado de um fenômeno social, sua complexidade e aspectos envolvidos sem formulação prévia de hipóteses genéricas;
- Interpretativo, quando contém uma completa descrição do fenômeno com o objetivo de encontrar padrões nos dados coletados e desenvolver categorias conceituais que permitam a comparação com referenciais teóricos, confirmando-os ou não; e
- Avaliativo, quando se tem por objetivo julgar os resultados ou efetividade de um programa a partir da geração de dados e informações empíricos de forma rigorosa. É entendido como uma pesquisa aplicada.

Godoy (2006) salienta que muitos estudos de caso podem constituir-se somente em ser descritivos ou numa combinação entre descritivo e interpretativo ou descritivo e avaliativo, pois os procedimentos descritivos estão presentes tanto na forma de obtenção dos dados como no relato dos resultados.

A partir destes conceitos, considera-se que esta pesquisa caracteriza um estudo de caso descritivo-interpretativo, pois objetivou descrever e analisar como ocorreu a passagem da posição de operário a supervisor, a partir da interpretação da realidade encontrada e dos dados obtidos frente aos referenciais teóricos escolhidos para sua investigação.

Godoy (2006) menciona que, em se tratando de estudo de caso, é interessante conhecer um pouco da história da empresa, sua estrutura e funcionamento, antes do início do trabalho de coleta de dados. Este mapeamento ajuda no planejamento das ações e na definição da abrangência da pesquisa de campo. No presente estudo, houve visitas informais à empresa escolhida que contribuíram para definir as unidades de análise da pesquisa e orientar a construção da estratégia da coleta de dados, conforme apresentado no item 7.2.

7.2. ESTRATÉGIA DE OBTENÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir da escolha do caso estudado, é importante definir as unidades de análise, ou seja, as fronteiras de interesse do pesquisador, para identificar os ambientes nos quais o caso será estudado, facilitando a fase de coleta de dados (GODOY, 2006). Segundo Godoy (2006), esta definição é obtida respondendo a questões: onde visitar, quem entrevistar, o que observar e o que examinar. Logo, para esta pesquisa, definiram-se as principais unidades de análise, conforme o Quadro 8, apresentado a seguir:

Quadro 8: Unidades de Análise do Estudo

Onde visitar	Obras civis da empresa no segmento da construção pesada; escritório central (matriz)
Quem entrevistar	Supervisores de obras, profissional de RH (obras e central), gerentes imediatos dos supervisores e diretor
O que observar (durante as entrevistas e visitas)	Ambiente de trabalho das obras: infra-estrutura física (refeitório, moradia, transporte); rotina de trabalho (atividades realizadas); e condições regionais de impacto no trabalho.
O que examinar (documentos)	Descrição de cargo dos supervisores; ações/ programas de treinamento para os supervisores; regras e normas de conduta; instrumentos de avaliação da função; e matérias em revistas da empresa.

Fonte: autor

A fim de propiciar maior entendimento do problema de pesquisa, foi elaborada uma matriz de orientação metodológica (Apêndice C), que apresenta os objetivos específicos deste estudo, relacionando-os aos referenciais conceituais utilizados, às questões de investigação e aos dados a serem coletados.

7.2.1. Coleta de Dados

Escolheu-se como a principal técnica para a coleta de dados a de entrevista qualitativa com base em roteiro pré-definido, mas com certa flexibilidade do entrevistador para ordenar e formular outras perguntas durante a entrevista (GODOI; MATOS, 2006). Esse tipo de entrevista semi-estruturada tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem a questões e situações relativas ao tema de interesse (GODOY, 2006).

Os pesquisadores tentam obter suas informações a partir das percepções dos atores locais, colocando em 'suspensão' suas pré-concepções sobre o tema e [...] compreender os padrões que emergem dos dados, em vez de verificar hipóteses, modelos ou teorias preconcebidas. (GODOY, 2006, p. 122-123).

Para Godoi e Matos (2006, p. 305), três condições são essenciais à entrevista qualitativa: (1) o entrevistado deve expressar-se a seu modo frente ao estímulo do entrevistador; (2) a fragmentação e ordem das perguntas não podem prejudicar a expressão do entrevistado; e (3) deve existir a possibilidade de inserir outras perguntas ou participações no diálogo, conforme contexto e oportunidades, sem perder o tema central da entrevista.

Os roteiros foram previamente elaborados a partir da observação e conversa com profissionais em visitas informais à organização escolhida e, posteriormente, aprimorados para o trabalho de campo. Estes roteiros apresentam-se no Apêndice D desta dissertação.

Segundo Godoy (2007), as entrevistas semi-estruturadas são adequadas quando o pesquisador quer apreender a compreensão do entrevistado sobre determinado fenômeno e as elaborações e relações que ele emprega para fundamentar suas opiniões sobre o fenômeno em determinada situação.

As entrevistas foram realizadas com um grupo de 12 supervisores de obras, três gerentes imediatos destes profissionais e um diretor de uma importante unidade da organização estudada.

Também foram coletadas informações por meio da “**observação direta e não participante**” (GODOY, 2006, p.133), com o pesquisador atuando como um espectador atento e registrando ocorrências de interesse para seu trabalho durante a pesquisa de campo. As observações realizadas durante essa pesquisa encontram-se descritas e analisadas em seção subsequente – “Apresentação e Análise dos Resultados” – desta dissertação, associadas à matriz de orientação metodológica definida (Apêndice C).

Outras informações foram obtidas por meio do **exame de documentos** da empresa, os quais, segundo Yin (2001), colaboram na confirmação e ampliação do que foi coletado por outras fontes. Neste estudo, os documentos e as informações foram levantados junto aos profissionais representantes da área de Recursos Humanos da empresa na obra e junto à própria área de Recursos Humanos no escritório central da empresa, complementando as questões de investigação propostas para o problema de pesquisa:

- Ações/programas de treinamento e desenvolvimento para os supervisores (formais e informais);
- Regras e normas de conduta;
- Código de ética;
- Revistas de comunicação internas da empresa; e
- Descrição de cargo dos supervisores; instrumentos de avaliação da função.

7.2.2. Análise dos Dados

Optou-se por iniciar a **análise dos dados** coletados concomitantemente à realização da pesquisa de campo, pois, a partir do primeiro conjunto de informações, já é possível iniciar a análise (GODOY, 2006), já que organizar e examinar todo o material obtido por meio de documentos, observações e entrevistas não é tarefa fácil. A análise antecipada também permitiu acrescentar referenciais teóricos que explicassem melhor a realidade de forma a enriquecer a pesquisa.

Para orientar a análise dos dados, os 12 supervisores foram identificados em seqüência como S1 até S12; os três gerentes como G1, G2 e G3; e o diretor como D.

Em função dos objetivos e do problema de pesquisa definido, escolheu-se para a análise de dados os **procedimentos interpretativos** sugeridos por Gil Flores (1994). Tais procedimentos são característicos de investigações que entendem que a realidade social é subjetiva, múltipla, mutante e resultado de uma construção dos sujeitos participantes por meio da interação com outros (op.cit, p.65). Essa análise visa a decodificar, traduzir e extrair significados de um conjunto de dados textuais gerados nas entrevistas, diário de campo e dos documentos de interesse sobre o fenômeno pesquisado.

A extração de significados não deve se restringir aos dados textuais, mas buscar identificar elementos de linguagem não-verbal percebidos pelo pesquisador no ato da

entrevista, já que interpretação começa durante ela e se guarda até o fim do momento de sua análise (MATTOS, 2006). Conforme afirma Mattos (2006, p. 363), a “diferença entre a linguagem oral e escrita torna a transcrição da entrevista um momento perigoso” e o significado “é uma resultante global do ato de fala” (op. cit., p. 359).

Após a transcrição, a análise de conteúdo foi organizada e categorizada a partir da Matriz de Orientação Metodológica (Apêndice C), conforme as seguintes fases:

- Análise e denominação das seqüências textuais a partir da definição de grandes “unidades temáticas” (GIL FLORES, 2004, p.73), estas associadas aos objetivos específicos definidos neste estudo e ao referencial conceitual utilizado;
- Categorização de fragmentos das seqüências textuais. Tais categorias são desdobramentos das unidades temáticas em unidades menores de significados e que não estavam pré-estabelecidas, mas emergiram dos dados da entrevista a partir de sua relação com o referencial teórico; e
- Análise dos significados, gerando fusão, subdivisão ou renomeação de categorias.

Assim sendo, a partir dos três objetivos específicos, o esquema representado na figura 10 apresenta a estrutura principal (unidades temáticas, categorias e subcategorias) utilizada para a análise das informações coletadas, com o objetivo principal de descrever e analisar como ocorreu a passagem de operário a supervisor:

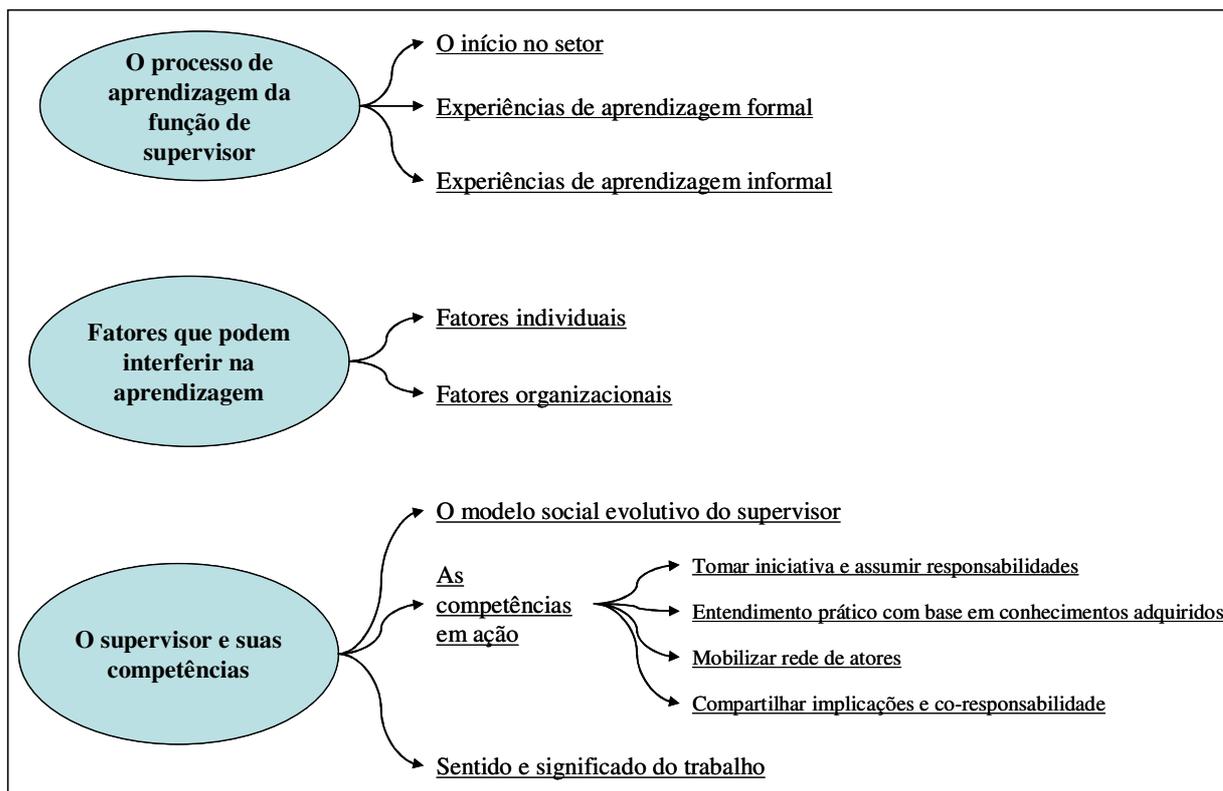


Figura 10: As Unidades Temáticas e Categorias para a construção da análise. Fonte: autor.

Gil Flores (2001, p. 76) salienta que dos dados “emerge um conjunto de categorias que é constantemente modificado, redefinido” a cada entrevista interpretada e analisada. A análise dos resultados vai sendo construída no momento em que se está em contato com os dados.

Entende-se que como limitação principal da estratégia adotada está a subjetividade do pesquisador na interpretação dos dados. A interpretação envolveu a atribuição de significado à análise, buscando explicitar padrões encontrados a partir das relações entre os dados e associados ao referencial teórico que embasa esta pesquisa.

Logo, outras categorias e subcategorias originadas da análise de conteúdos são explicitadas na seção de apresentação e análise dos resultados, que se encontra adiante nessa dissertação.

Como apresentado por Queiroz (1991, p. 109), a análise do conteúdo é “a arte de dividir e a engenhosidade de construir”, sendo que o pesquisador tem três caminhos a seguir (p. 96):

- a) leitura cuidadosa do conteúdo e decisão dos cortes que poderá efetuar nas narrativas;
- b) trazer as questões que lhe interessam e procurar no texto as informações de que necessita; e

- c) combinar os dois rumos, que não são mutuamente exclusivos, colocando no documento as questões previamente definidas e levantando do mesmo outros temas que não figuravam em seu projeto, porém, destacaram-se relevantes.

Como se trata de uma análise interpretativa, os temas ou significados que surgiram e que inicialmente não estavam previstos no projeto e, portanto, não estão abrangidos pela matriz de orientação metodológica, poderão ser tratados, futuramente, por estudos complementares.

Contempladas as questões metodológicas, a seguir são apresentados os resultados.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados está estruturada em tópicos, sendo que, inicialmente, apresentam-se informações da empresa estudada e um breve perfil dos profissionais entrevistados para melhor compreensão da realidade pesquisada no que se refere ao objetivo do presente estudo. Os demais tópicos foram definidos a partir do estabelecimento das Unidades Temáticas e Categorias, conforme delineamento metodológico apresentado anteriormente. Subcategorias foram inclusas a partir dos significados que emergiram na análise das entrevistas.

8.1. A EMPRESA PESQUISADA

A empresa escolhida para esta pesquisa é nacional e considerada ícone no país no setor da Construção Civil. Atualmente, se caracteriza por ser um grande grupo composto de outros setores de negócio, mas continua mais reconhecida no setor da construção por sua tradição. Neste setor, atua nos dois segmentos, representados pelas unidades de edificações e de construção pesada, porém, com maior tradição neste último, no qual se concentrou a investigação desta pesquisa. Recentemente, a unidade de construção pesada foi dividida em dois segmentos de atuação: de infra-estrutura nacional e internacional. Nesse segundo, a empresa atua, principalmente, em países considerados em desenvolvimento, confirmando as informações dos principais meios de comunicação do país que apontam que as maiores oportunidades do setor estão em países nos quais há alta demanda para empreendimentos de infra-estrutura.

Durante visitas iniciais à empresa, realizadas antes do advento da pesquisa de campo, verificou-se que, além dos serviços tecnológicos de engenharia, a empresa também tem exportado, para alguns países, trabalhadores da produção, ou seja, profissionais que estão diretamente relacionados ao domínio do saber-fazer do processo produtivo. Há carência de profissionais experientes nas operações produtivas nos países onde a organização está ampliando sua atuação. Parece haver problemas de contratação de profissionais e, dentre estes, os supervisores de obras, em função de sua atuação de comando de grande contingente

de trabalhadores operacionais e que, muitas vezes, por serem contratados localmente no país onde a empresa está se instalando, necessitam de profundo trabalho de integração e entendimento das diretrizes corporativas.

Na realização da pesquisa confirmou-se que a questão da carência de profissionais experientes se ampliou para o contexto nacional da empresa em função da alta demanda no setor provocada pelo aquecimento do mercado imobiliário no país – período de realização deste trabalho – e pela necessidade de transferir os profissionais experientes do segmento nacional para o segmento internacional, a fim de propiciar a consolidação do processo de internacionalização da empresa.

Em função da maior facilidade de acesso, a unidade nacional foi selecionada para esta pesquisa. Foram visitados quatro empreendimentos localizados em diferentes estados (São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina), nos quais foram realizadas as entrevistas com o público-alvo, conforme descrito no item anterior. Além disso, foram efetuadas visitas ao escritório central da empresa, situado em São Paulo, para coletar informações.

8.2. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

8.2.1. Os Supervisores

O perfil dos supervisores entrevistados (S1 a S12) confirma a teoria de Franco (2001), de que a preparação destes no setor da construção civil demanda muito tempo e é baseada nos conhecimentos adquiridos na prática, o que leva de 10 a 15 anos, ainda segundo o autor.

Na pesquisa, os supervisores entrevistados possuem, em média, 29 anos de experiência no setor, ou seja, a maioria iniciou na profissão bem cedo e conseguiu alcançar a posição de supervisor após muitos anos de prática profissional – em torno de 20 anos – fora ou dentro da empresa pesquisada, como apresentam as tabelas abaixo.

Tabela 2: Experiência no setor (em anos)

Menor tempo	14
Maior tempo	43
Tempo médio	28

Fonte: autor

Tabela 3: Tempo como supervisor (em anos)

Menor tempo	2,5
Maior tempo	20
Tempo médio	8,2

Fonte: autor

Tabela 4: Tempo de experiência até atuar como supervisor (em anos)

Menor tempo	11,5
Maior tempo	28
Tempo médio	20

Fonte: autor

Um dos gerentes entrevistados relatou que é necessário “ter uma convivência de um tempo razoável para poder liderar um grupo” e que, muitas vezes, alguns gerentes “atropelam esse prazo, fazem um supervisor com menos tempo”. Na opinião dele, o amadurecimento leva tempo nesse ramo de trabalho.

Outro gerente havia promovido recentemente a supervisor um profissional que trabalha com ele desde 1992: “Ele começou como operador de máquina, virou encarregado de informação, encarregado pleno, passou por pelo menos cinco obras, e, agora, em dezembro de 2007, ele virou supervisor. Então foram quantos anos? 15 anos!” (G1).

A maioria dos supervisores possui grande experiência na empresa pesquisada. Alguns atuaram em empreendimentos de outras empresas em função da ausência de frentes de trabalho na própria, mas, quando tiveram oportunidade, retornaram, demonstrando que estabeleceram vínculos fortes com a empresa, seja pela aderência à filosofia de trabalho, tradição do nome, salário etc. Apenas um do conjunto de supervisores entrevistados possui um ano de empresa e, apesar do pouco tempo, demonstrou durante a entrevista estar satisfeito com o ambiente de trabalho e com a autonomia de atuação de sua função.

Tabela 5: Tempo na empresa (em anos sem considerar intervalos fora da empresa)

Menor tempo	1
Maior tempo	43
Tempo médio	18,1

Fonte: autor

Com relação à formação escolar dos entrevistados, somente um deles é recém-formado em curso superior em Administração. Três estão cursando o Ensino Superior em Administração, quatro possuem Ensino Médio técnico – dois deles em Elétrica, um em Edificações e um em Meio-ambiente – e os demais possuem o Ensino Médio completo. Com exceção de um deles, todos iniciaram o Ensino Médio ou técnico após alguns anos na profissão por exigência do próprio mercado de trabalho ou da empresa onde trabalhavam.

Os dados parecem confirmar o resultado do estudo do Senai (2005) no setor, que aponta que o número de profissionais que completaram o Ensino Médio tem crescido a cada ano, desde 1995, e a quantidade dos que completaram o nível superior se manteve.

8.2.2. Os Gestores

Foram entrevistados três gestores (G1, G2, e G3) que respondem diretamente pela atuação dos supervisores entrevistados. No entanto, cada um possui uma posição hierárquica diferente em função do tamanho e característica de cada empreendimento visitado. Ou seja, cada empresa, por diferença de complexidade, possui um organograma que é composto por menor ou maior quantidade de níveis de responsabilidade. O quadro a seguir resume o perfil da liderança entrevistada:

Quadro 9: Perfil da liderança

Posição hierárquica no empreendimento	Formação	Tempo na empresa
G1: Coordenador da produção	Engenheiro	10 anos
G2: Gerente de produção	Administrador	26 anos
G3: Gerente do empreendimento	Engenheiro	2 anos

Fonte: autor

Além do interesse em responder às perguntas realizadas durante a entrevista, todos os gestores demonstraram a preocupação com o desenvolvimento de bons profissionais para a posição de supervisor, valorizando-a dentro da empresa e do próprio setor, preocupação esta intensificada pela disputa acirrada no mercado por bons profissionais no período de realização da pesquisa.

Numa oportunidade durante a realização da pesquisa de campo, foi possível conversar rapidamente com o diretor da maior unidade de construção da empresa, que iniciou lá sua carreira como engenheiro *trainee*, há 30 anos. O diretor mostrou-se bem interessado pelo trabalho de pesquisa e reforçou o valor dos supervisores na empresa, destacando o comprometimento destes profissionais com o trabalho e salientando que estes foram imprescindíveis para a empresa chegar onde está e continuam a ser indispensáveis para que ela continue a ser bem-sucedida. Reconheceu a dificuldade de se desenvolver novos profissionais para a função com o mesmo perfil e dedicação dos que lá se encontram.

8.3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR

A fim de compreender como ocorreu o processo de aprendizagem que possibilitou os supervisores de obras adquirirem as competências gerenciais necessárias para a posição, foi realizada a investigação sobre as experiências de aprendizagem destes profissionais, conforme definido metodologicamente.

A investigação teve como parâmetros conceituais os estudos sobre a teoria da aprendizagem experiencial abordados no referencial teórico e sobre as formas como ela ocorre. Portanto, a análise das experiências obtidas está dividida em três partes: (1) o início profissional no setor; (2) as experiências formais de aprendizagem; e (3) as experiências informais de aprendizagem, que são detalhadas a seguir.

Sobre as formas de aprendizagem, vale a pena lembrar que se trata de uma divisão didática para verificar a predominância de determinada forma, pois “há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, os dois estão indissolivelmente inter-relacionados” (ANTONELLO, 2004, p.1). No entanto, independentemente de ser formal ou informal, pôde-se perceber, nas entrevistas, que o que mais se valorizou no processo de aprendizagem dos supervisores foi a interação com outras pessoas e como eles “atribuíram significados” às suas experiências,

principalmente no ambiente de trabalho, confirmando, assim, a adequação da escolha da perspectiva social da aprendizagem (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p.19) como teoria de suporte para a realização deste trabalho.

8.3.1. O Início Profissional no Setor

Dos 12 supervisores entrevistados, apenas um, S10, iniciou sua carreira no setor da construção civil pelo caminho da aprendizagem formal em curso técnico e com a função de eletricista. Os demais supervisores iniciaram suas carreiras no setor sem a aprendizagem técnica formal, realizando a função de ajudante de diversos processos: três de pedreiro, um de terraplanagem, dois de eletricista, um de topografia, dois de carpinteiro e dois de máquina.

Alguns supervisores tiveram seu início profissional influenciados pela família – especificamente pai e/ou tios que já atuavam na parte de produção na construção civil. A influência passou para outras gerações, pois dois deles disseram que têm filhos que também trabalham no setor, sendo um na própria empresa. O pai de um supervisor relata que atuava na empresa pesquisada e levava o filho criança junto com ele ao local de trabalho: “[...] eu venho de construção civil desde servente de pedreiro, desde ajudante. O meu pai era pedreiro, então eu fui aprendendo com ele. Foi onde eu me enveredei no ramo [...]; o meu pai aprendeu na prática, com o pai dele também.” (S6).

Um segundo entrevistado declarou: “Outra coisa que me ajudou é que meu pai e, principalmente, o meu tio, passaram a sua experiência. Eles sempre trabalharam na construção e me ensinaram muita coisa.” (S2).

Todos eles tiveram a experiência da construção civil como primeiro emprego, o que é retratado na pesquisa do Senai (2005), que define a construção civil como grande setor empregador – com 6,5% do total de ocupados no país e, destes, 73% com até o 9º ano do Ensino Fundamental completo.

Um deles veio de Santa Catarina para São Paulo procurar trabalho de ajudante de fotógrafo, mas, não conseguiu, pois, além de não saber lidar com o equipamento moderno para época, a remuneração era muito baixa: “Aí ia passando ali perto do Tietê, ali no Centro de Convenções, vi um maquinário e entrei pra ver. Estava escrito lá ‘precisa-se de servente’. Ganhava mais que ajudante de fotógrafo. Aí fui servente de ajudante.” (S4).

Os dados da pesquisa do Senai no setor da construção civil mostram que 65% dos trabalhadores estavam no emprego há menos de dois anos e 5% estavam há mais de cinco e têm entre 18 e 39 anos de idade, caracterizando que o setor é escolhido para o início profissional, mas muitos trabalhadores não permanecem nele.

A percepção dos gerentes entrevistados é de que o tempo necessário para se tornar um supervisor é longo, já que “ele tem que ter convivido com ferramentas de gestão que a empresa tem e que envolvem custos, produtividade, qualidade, segurança, novas tecnologias.” (G1).

A formação de um supervisor passa por pelo menos uns quatro ou cinco anos de trabalho em funções inferiores, e [vem] depois de encarregado. E aqueles que se destacam mais e se apresentam com a escolaridade e com o interesse nas ferramentas de gestão da empresa [...] saltam aos olhos A gente, então, inicia um processo de aprimoramento, treinando, para poder fazer dele um supervisor. (G2).

O interesse em aprender a utilizar as ferramentas de controle das atividades e de monitoramento da produtividade disponibilizadas pela empresa parece sinalizar trabalhadores com maior facilidade para desenvolver competências gerenciais.

8.3.2. Experiências de Aprendizagem Formal

Apesar de todos os supervisores terem relatado que aprenderam na prática a exercer a função, basicamente por meio do relacionamento com outros trabalhadores, demonstraram reconhecer a importância dos estudos formais, dos cursos internos ou externos à empresa para acelerar o aprendizado, se desenvolver e aprimorar continuamente em qualquer profissão. “Alguém me disse: ‘Estuda!’ Na época eu já era casado, trabalhava direto. Foram uns anos, até que eu consegui quase concluir o segundo grau naquela época. Fiquei por uma matéria, aí foi melhor de um tempo para cá comigo. As portas se abriram.” (S12).

Um outro supervisor relata: “Eu costumo falar na minha turminha: a gente não aprende a ser operador em escola, mas em escola aprende a somar, multiplicar, [o que] é a base para você crescer na sua profissão, se quiser. Eu acho que o treinamento tem que ter.” (S9).

8.3.2.1. Cursos Externos

Os cursos técnicos relacionados ao setor da construção civil parecem ter contribuído muito na articulação com outros níveis profissionais, por propiciar maior entendimento teórico do trabalho prático realizado e, conseqüentemente, seu aprimoramento no local de trabalho.

[...] a partir do momento [em] que você está em uma escola, eu fiz muita obra para arquiteto que era meu professor, professores de Português. Eu ia lá e reformava a casa deles. [...] Então, você começa entrando em um ciclo de relacionamento que vai te dando essa capacidade. Já, se você se forma só em obra, você adquire muita prática, porque você fica muito autônomo na parte da prática, mas você deixa de desenvolver uma outra parte, [em] que eu acho que a escola também entra. [...] Só a prática sem escola fica faltando alguma coisa. [...] O curso, ele me ajudou no sentido de me dar liberdade para comunicação, interpretação do projeto, essa visão assim mais aperfeiçoada da coisa. (S6).

Alguns gestores consideram que o curso técnico ajudou a formar profissionais para supervisão em menor tempo.

Mas eu [...] já fiz outros supervisores assim, com menos tempo, com cinco anos. [...], que já vêm assim, com a parte, vamos dizer, conceitual, a teoria dos serviços que a gente desenvolve, toda pronta, a parte da informática. [...] E ele também tem uma facilidade maior para absorver os conceitos de gestão, então ele é mais prematuro, a promoção dele, a evolução para supervisor. (G1).

Apesar dos gestores considerarem a formação técnica um grande acelerador da aprendizagem, reconhecem a dificuldade da maioria dos trabalhadores do setor em concluí-la por condições sócio-econômicas e, inclusive, culturais.

Ele estaria preparado em menor tempo, só que isso é utopia; você não consegue, porque ele chegou por ele sozinho. [...] Você vê [que] uma pessoa que chega a fazer um nível Fatec ou um nível Senai não vai querer para ali, ser supervisor de obras: vai querer fazer engenharia. (G2).

Os supervisores relataram que o convívio com as pessoas, a oportunidade de discutir e se expor durante qualquer curso são experiências que valorizam o estudar para a vida profissional, mesmo com muita experiência prática: “Convívio na obra é bom, mas ter a faculdade é melhor ainda. Você ter as duas coisas, ter o curso superior e esse relacionamento com o pessoal, ter a teoria e a prática, juntando dá uma fusão muito boa.” (S5).

“Para você juntar essa teoria à prática, você vai pegar da experiência do outro, que já sabe a prática, vai absorvendo aquilo ali... Nossa! Você vai que nem um rolo compressor por cima dele! Atropela mesmo, vai embora...” (S10), revela outro supervisor.

No entanto, os depoimentos dos gestores revelaram que a contribuição maior dos cursos, sejam eles voltados ao setor ou não, parece estar relacionada ao aprimoramento da competência de relacionamento pessoal, que é essencial para liderar e atuar na posição de supervisor: “Trabalhar com cara de obra, que é bruto, é uma coisa que às vezes você tem que ser ríspido. Então, ele consegue tratar o pessoal de produção com muito mais sabedoria, eles respondem mais para ele, dão mais retorno, sendo melhor tratados.”(G2).

8.3.2.2. Treinamentos Realizados no Local de Trabalho

Cada empreendimento da empresa geralmente possui um centro de treinamento onde são ministrados alguns cursos, tanto na integração dos novos profissionais como durante a realização do empreendimento, com temas como segurança, produtividade, qualidade, saúde e meio-ambiente. Os entrevistados valorizam muito a oferta de cursos; no entanto; os mais “antigos de casa” consideram que antes havia mais treinamentos específicos para formar operários qualificados de acordo com a cultura e filosofia da empresa, conforme demonstram os três relatados a seguir: “40% me ajudou nessa parte porque tinham coisas lá que nem passavam pela minha cabeça. Eu conheço a prática, então aqueles cursos [de] que eu participei esclareceram bastante coisa. A minha dificuldade era no planejamento.” (S1).

“Quando eu era feitor, [...] dentro da Empresa tivemos uns cursos de leitura e interpretação de plantas” (S12), afirma o supervisor. Outro aponta que “O ideal é que fosse no local de trabalho. Já tivemos isso, no passado, bem quando eu comecei, tinha um pessoa do Senai que dava cursos em obra.” (G2).

Nestes cursos, muitos tiveram a experiência de atuar como instrutores, o que parece ter contribuído para a exposição diante do grupo e para aumentar a legitimidade diante de outros profissionais da empresa. Aqueles que tinham boa comunicação e passavam a filosofia de trabalho nos cursos eram cogitados para posições de liderança nas equipes. De certa forma, trazer alguns trabalhadores para o curso facilitou a identificação de profissionais para atuar em posições de liderança e contribuiu para transmitir aos demais aspectos normativos e da cultura, importantes para a realização do trabalho. Ao mesmo tempo, ofereceu a oportunidade

para profissionais mais antigos compartilharem seu conhecimento e sua experiência desenvolvendo competências, principalmente as relacionadas à comunicação.

Embora estrutura e condições para a realização de cursos e treinamentos sejam cruciais para se desenvolver, a maioria dos entrevistados salienta que, antes de tudo, é necessário ter vontade e humildade para aprender, muitas vezes buscando oportunidades de se manter atualizado, conforme conta um supervisor: “Os cursos na empresa também ajudaram, mas tem que querer fazer cursos de sábado e domingo se quiser aprender. Não é fácil. Tem que escolher querer aprender mesmo estando cansado.” (S2).

Na visão de outro:

Também depende muito da pessoa. Porque, se ele teve oportunidade de fazer um curso e quis estagnar numa atividade, depende muito dele de querer sair dali. Tem ‘cara’ que está satisfeito com aquilo, depende dele [...]. O principal: ele tem que ter vontade de sair de onde ele está. (G3).

Um dos supervisores demonstrou que tem iniciativa relatando que pesquisa diversas fontes e identifica fornecedores que podem dar palestras para seus funcionários. Aproveita a oportunidade de aprender também, tomando o cuidado de estudar as informações sobre o fornecedor antes e poder questionar mais na hora da palestra: “Eu tento pesquisar bastante. Quando os fornecedores de material vêm pra cá, eu marco palestras para os meus encarregados, pra mostrar as novidades. Tenho amigos em outras empresas que ajudam também a me manter informado.” (S1).

Gerentes também demonstraram iniciativa e autonomia ao pensar em ações formais que contribuem para a aprendizagem quando identificam profissionais que podem ser capacitados para tornarem-se futuros supervisores:

Então, basicamente, é aquela pessoa que se apresenta, que tem interesse, que busca o crescimento através da escolaridade, de cursos paralelos. E aí a gente começa a fazer um programa estruturado para ele se tornar um supervisor de verdade, enviando ele para feiras, congressos, treinamentos específicos de liderança, de relacionamentos interpessoais. [...] Quando a gente vê que ele está maduro, e tendo a oportunidade, a gente promove ele para supervisor. (G1).

As iniciativas isoladas de supervisores e gerentes em promover ações formais de desenvolvimento demonstram o valor atribuído às mesmas e evidencia que talvez haja espaço para uma possível diretriz corporativa que defina um conjunto mínimo de treinamentos específicos destinado aos trabalhadores recém-contratados na empresa, independente do empreendimento.

8.3.3. Estruturas Formais de Organização do Trabalho que Contribuem para a Aprendizagem

Para Boud e Garrick (1999), a aprendizagem no trabalho é parte importante da educação geral do cidadão e do fortalecimento de seu papel na sociedade civil. Reforçam que a aprendizagem deve deixar de ser vista somente como desenvolvida por meio de programas de treinamento no formato tradicional de “instituições educacionais” (op.cit, p. 5) dentro das empresas para ser enxergada como intimamente conectada às operações das empresas contemporâneas, com a responsabilidade de alimentar o papel de cidadão.

Por isso, outra questão que merece destaque no conteúdo das entrevistas é que as experiências propiciadas em função de estrutura de organização do trabalho no canteiro de obras facilitam a aprendizagem dos profissionais. Destas, destacam-se:

- **Organização em célula de trabalho:** a organização das equipes operacionais em células de trabalho facilita a aprendizagem para a atuação do supervisor e a identificação de trabalhadores que estão comprometidos com a produtividade da célula de trabalho: “Aqui na empresa, a célula de trabalho ajudou muito na formação de supervisor. [Ela] incentiva o reconhecimento do trabalho. O diploma que a equipe ganha como reconhecimento muitas vezes é mais importante do que dinheiro.” (S2).

Observou-se, na pesquisa de campo, que este tipo de organização do trabalho exige a preparação dos operários para atuarem conscientes das responsabilidades de cada um na equipe. O treinamento inicial envolve atividades lúdicas que buscam transmitir o conceito de célula e a apresentação dos instrumentos de monitoramento da produtividade. Os resultados revelam que os trabalhadores que participam das células de trabalho compreendem mais seu papel e responsabilidades para o alcance dos objetivos. No entanto, parece que, em função do tempo de construção de cada empreendimento, nem todos possuem este tipo de organização.

O diretor entrevistado considera que a célula de trabalho ajuda a dar sentido a ele, promovendo a aprendizagem. Nela, o profissional tem a noção do que está fazendo e porque está fazendo determinadas atividades, além de como está se saindo:

Mas eu acredito, realmente acredito na célula, e faço questão que tenha. [...] Porque uma das coisas que eu sempre senti deles é que eles queriam saber como estavam fazendo, se eles estavam bem ou não. É você trabalhar sem saber o que você está produzindo, se está bom ou se está ruim... [...] Ela dá significado ao trabalho, ‘Olha, você está indo bem. A produtividade está boa’. A pessoa passa a fazer parte de um processo... (Diretor)

O significado do trabalho ressaltado pelo diretor remete à abordagem interpretativista de Sandberg, na qual a competência é constituída pelo significado do trabalho tomado pelo trabalhador em sua experiência. Portanto, pode-se entender que a célula de trabalho pode contribuir para a aquisição de competências.

- **Encontros diários com as equipes de trabalho:** Diálogos Diários de Segurança (DDS) ou de Excelência (DDE): diariamente, no início do dia de trabalho, todos os encarregados reúnem suas equipes aproximadamente por 10 minutos para falar de algum tema que eles escolhem ou sinalizado pela própria empresa, como o uso de equipamentos de segurança. A maioria deles realiza uma prece ou oração para proteção de todos, desejando um bom dia de trabalho. Os encontros ajudam muito o encarregado a desenvolver competências de relacionamento e comunicação que são necessárias para a posição de supervisor: “É o que eu sempre gosto de fazer no bate-papo, no DDE com o meu pessoal: é elogiar. O ajudante, que seja, ele se sente motivado para poder correr atrás e querer o melhor.” (S1). Outro supervisor relata: “De vez em quando, a gente tem um DDS coletivo, aí junta a parte gerencial da obra, junta a supervisão. Aí é todo mundo junto, vai no refeitório e faz um DDS coletivo” (S6).

Estes encontros, por serem diários, poderiam afetar a motivação das equipes e tornarem-se uma rotina sem significado. Porém, percebeu-se que os operários respeitam o momento de diálogo e a hierarquia, típica do setor, o que aparenta ajudar a criar um nível de disciplina adequado à comunicação. Percebeu-se nos entrevistados a preocupação acerca da qualidade da interação com o grupo, não encarando a ação como de caráter obrigatório.

As reuniões também contribuem para divulgar outras mensagens consideradas importantes para a vida pessoal dos trabalhadores e para criar maior integração entre os grupos, como exemplifica um gestor:

Então isso é uma coisa importantíssima (que são os DDEs e os DDSs). [...] Por exemplo, na semana que antecedeu o Carnaval, eu estava às 07h00 da manhã com todos eles no refeitório. [...] A enfermeira deu a palavra dela sobre as doenças sexuais transmissíveis no Carnaval e, [...] para que todos pudessem ter esta consciência, junto com o ‘manualzinho’ e com os panfletos, veio um preservativo.

Porque era um momento que a gente ia parar e voltava na quarta. O pessoal se põe em risco de álcool, falou-se de beber muito também. Foi muito legal. (G1).

Enfim, os encontros parecem contribuir para construir continuamente o significado do trabalho para os profissionais.

- **Reuniões semanais e mensais de Instrumento de Acompanhamento da Obra – IAO:** acontecem também com toda a equipe técnica para analisar vários assuntos que impactam na evolução do projeto. Os supervisores consideram que estes encontros contribuem para definir papéis e responsabilidades diante de imprevistos (eventos) nas obras, contribuindo no gerenciamento das equipes.

Quanto aos recursos e condições para que ações voltadas ao desenvolvimento dos profissionais ocorram, isso é tratado dentro de cada empreendimento e, muitas vezes, o profissional tem a facilidade de estar trabalhando num empreendimento que propicia maiores condições de acesso a essas ações. Novamente, observa-se a ausência de uma política corporativa de desenvolvimento.

Hoje, a Empresa [a obra] abriu o campo e [...] dá oportunidade para todos, para todo mundo. Se tem uma pessoa na obra que está fazendo faculdade, mesmo que ela trabalhe à noite, ela vai para a faculdade e depois da faculdade tem o transporte que traz ela para a obra. (S8).

8.3.4. Experiências de Aprendizagem Informal

Assim como mencionado no item 4.1, a reflexão sobre a aprendizagem informal ganhou força e espaço na literatura devido, em grande parte, ao conceito de competência. Nas entrevistas, destaca-se o “aprender na prática” como o ponto central da aquisição das competências para a função de supervisor de obras no setor, conforme apresentado nas falas a seguir: “[...] eu acho que a gente, em construção civil, [...] só aprende fazendo.” (S6). Segundo outra opinião: “Então, não tem muito disso aí. Depois vem, a gente tem que aprender, no olho, como se diz...” (S7); e um terceiro: “Nunca fiz curso para chegar à posição. Aprendi na prática, vendo os outros atuarem.” (S11).

Essa aprendizagem prática ocorre por meio de ampla diversidade de experiências, conforme constatou-se nas entrevistas. Na análise destas experiências, fica evidente o

princípio da continuidade de Dewey (1976, p. 26), que retrata a idéia de que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”, e também reforça que o conhecimento obtido resulta da combinação entre entender a experiência e transformá-la, conforme explicitado pela teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984).

No entanto, nem sempre as experiências que geram a aprendizagem são positivas. Para Boud, Keogh e Walker (1995), a aprendizagem dos adultos pode surgir de eventos não-rotineiros, por exemplo, situações de desilusão, desconfiança e/ou eventos insatisfatórios, geralmente provocados por agentes externos. É importante lembrar que a aprendizagem é sempre mediada culturalmente entre condições objetivas (externas) e subjetivas (internas), ou seja, o indivíduo, em seu ambiente de vida, retratando o princípio da interação de Dewey (1976).

A própria história dos supervisores mostra que eles vieram de famílias de condições sócio-econômicas e culturais difíceis e as experiências de suas vidas pessoais contribuíram para que tivessem maior compreensão e tolerância diante de situações diversas no trabalho, inclusive as vivenciadas pelos profissionais de sua equipe, conforme exemplificado no relato a seguir:

[...] eu sofri muito porque [...] éramos em dez, entendeu? O meu pai dividiu: na parte da manhã, estudavam dois homens e duas mulheres; à tarde, dois homens e duas mulheres. 5h da manhã ele acordava a gente. A gente ia para a escola [caminhando] três, quatro quilômetros a pé. Outros iam para a roça ajudar capinar [...]. Foi sofrido, sim, mas para mim foi um aprendizado e tanto. Hoje eu não tenho medo do trabalho. Por isso que eu procuro ajudar as pessoas, entendeu? [...] Eu chego, observo. Eu não gosto de ver uma pessoa triste em um canto. (S8).

8.3.4.1. Aprender com os Erros

Muitos supervisores disseram que aprenderam refletindo sobre as falhas cometidas por eles ou por outros no exercício profissional, o que fez e faz com que adquiram consciência de alguns procedimentos, regras e condições necessárias à sua atividade no setor e ao comando de suas equipes. Os depoimentos parecem reforçar a importância da reflexão deliberada para o processo de aprendizagem segundo Boud, Keogh e Walker (1995). Para os autores, a reflexão é a forma de resposta do aprendiz à experiência e por meio da qual a pessoa recaptura as experiências, avaliando-as. Este trabalho consciente com a experiência é o mais importante

para a aprendizagem: “[...] Eu acho que todo profissional tem aquele momento que ele erra, não é? Você só erra quando você estiver fazendo, mas você não pode errar por falta de conhecimento nem por falta de responsabilidade. (S6).

Explicita outros supervisores porém,:

Me esforcei nesse período todo da minha vida. Eu via o perigo do meu amigo, avisava, mas não ia mais ali. Onde ele estava, tava perigoso. Vi gente morrer, cair das alturas, bater no chão por falta de um cinto de segurança. Naquele tempo não existia [segurança] não.” (S4).

Se alguma coisa que eu mandei fazer e ele [o gestor] tem uma idéia melhor, ele não manda desmanchar. [...] Ele fala ‘[...] Eu estive analisando aquilo ali e tal, se a gente entrar e fazer assim e assim, não é melhor?’ Aí eu paro, penso um pouco: ‘Realmente você tem razão’. (S8).

8.3.4.2. Aprender com Eventos

Durante a visita a um empreendimento de grande porte, ocorreu uma situação imprevista e de extrema gravidade, que acentuou ainda mais a importância do papel e competência dos supervisores. Houve uma rebelião, cujo início se deu pela tentativa de violação das normas da empresa por parte de profissionais terceiros (de empresa contratada) alojados no empreendimento. Os operários rebelados incendiaram uma área destinada aos funcionários, que continha cinema, lanchonete, agência bancária e lavanderia. Houve intervenção da Polícia Militar da região para controlar a violência.

A situação causou pânico em todos que estavam no local e suscitou um movimento interno e conseqüente paralisação da maioria dos processos da obra. A violência foi o estopim para que viesse à tona uma série de outras insatisfações de uma parte do grupo de trabalhadores recém-contratados, que, no final, após extensas negociações envolvendo sindicato, trabalhadores e representantes da empresa, culminou no retorno normal e com a devida segurança das operações da empresa. Tal evento reforçou a legitimidade do papel de comando dos supervisores de obras que garantiram o controle de suas equipes e mobilizaram-nas para que não se envolvessem na situação, zelando pela segurança de todos e pelo patrimônio da empresa. Muitas equipes, inclusive, não pararam a produção. O fato também chamou a atenção da alta liderança da empresa para a atuação destes profissionais e para seu valor dentro da companhia.

O evento mencionado fez com os supervisores refletissem e demonstrassem

preocupação com alguma falha em seu papel, principalmente quanto à auscultação e observação do ambiente de trabalho para prevenir este tipo de situação.

[...] Se a gente tivesse conversado com as pessoas, [...] **sentido o problema deles** (grifo nosso), entendeu... Eu não sei, porque eu estava de férias; voltei a semana passada, mas disse que o pessoal já tinha prometido fazer alguma coisa. O ‘fiozinho de pólvora’ que faltava para riscar o palito. Então, é relacionamento, eu acho que a relação interpessoal com pessoas da área, faltou alguma coisa aí. Faltou escutar, faltou a gente chegar, dialogar com as pessoas, conversar. (S8).

Afirmam:

Experiência de vida, vivida. Tem que refletir sobre isso aí **e começar a olhar, com olhos mais críticos** (grifo nosso), eu posso estar falhando lá, eu não posso falar que o pessoal falhou 100%, mas que tem uma falha. Então eu estou me policiando, porque o meu pessoal mora aqui também. Sabe lá, se eles falaram alguma coisa e eu não ouvi, ou eu não soube ouvir. (S9).

Mas o que eu estou fazendo na minha relação, no meu meio que eu posso estar criando alguma coisa para ele estar se distanciando do objetivo nosso aqui dentro, do atendimento correto, da operação correta, então eu tenho que vigiar tudo isso aí. Então **a gente tem que aprender escutar mais** (grifo nosso), foi a experiência que eu tirei desta barbárie. (S10).

8.3.4.3. Aprender com seus Gestores

Os depoimentos dos supervisores mostraram que o relacionamento com os chefes muitas vezes foi conflituoso, porém, a reflexão posterior sobre estas experiências insatisfatórias gerou a compreensão da situação vivenciada e o aprendizado para a atuação como supervisor.

Eu chegava de manhã e falava por meu encarregado ‘bom dia’, e ele falava assim: ‘bom dia, nada! Pegue a marreta e vá bater no pé da coluna’. Puxa vida, né? Hoje, não. Eu passo pelo colaborador e digo ‘bom dia’, e [...] ‘Vem cá, você tá lá?’ [...] Às vezes nem precisa perguntar, só pergunto pra ter contato. (S4).

Eu via por fora como o pessoal tratava as pessoas. Eu achava errado. Aí fui aprendendo aquilo ali e fui mudando o meu jeito. Eu vi muito supervisor maltratar o pessoal e eu não faço isso; percebia que o ‘cara’ vinha me machucar e ia dar uma má resposta. (S3).

Outro revela:

Mas acho assim: que a gente, quando é mais novo, às vezes acha que aprendeu tudo – isso acho que praticamente todas as pessoas. Aí, tinha um chefe, finado, saudosa memória... [...] Era um cara chato, eu não gostava do jeito que o cara trabalhava [...]. A gente discutiu: ‘O Sr. está pensando que só o Sr. sabe fazer o serviço? Eu também sei, eu sei fazer alguma coisa’. Aí foi onde eu achei que ele sabia muito mais do que eu, mas só que não passava, não queria, ficava naquele negócio. O cara era inteligente, depois que a gente vai reconhecer isso.”(S7).

Por fim, outro supervisor relata:

É o que eu vejo, guardar mágoa do chefe, a gente guarda assim: ‘Puxa, aconteceu no meu período de aprendizado, será que isso foi naquela época? Será que vai ser bom para aplicar hoje?’ A gente tem que relevar hoje, tem que pensar. (S9).

Os relatos mostraram que os supervisores refletiram acerca das situações de desconforto com a chefia e aprenderam a não reproduzir o comportamento conflituoso no gerenciamento de suas equipes de trabalho.

Por outro lado, a figura positiva dos **chefes**, como ótimo exemplo de atuação, teve forte influência no desenvolvimento dos entrevistados para a posição de supervisor. Muitos se espelharam nas atitudes de seus chefes para balizar sua atuação hoje na liderança, principalmente naqueles que lhes orientaram bem sobre a forma de conduzir o trabalho, conforme comprovam os três relatos seguintes:

[...] Você se espelha muito no seu chefe. [...] Você se espelha muito no seu encarregado e no seu mestre-de-obra. A forma de ele te avaliar, se ele está te avaliando pelo profissional que você é, ou se ele está te avaliando por amigo que você é. (S1).

Eu lembro. Trabalhei com muita gente boa. Pelo comando, a gente é que aprende, tem que tratar o pessoal bem, ser amigo da equipe, eu brinco com os ‘caras’, conto historinha, todo mundo fica meu amigo e nesse tempo você conquista o pessoal. (S4).

Eu diria que nesses 20 anos eu trabalhei com oito mestres mais ou menos... e você, vivendo junto com o ‘cara’ na mesma sala, participando do desenvolvimento da obra, você vê o comando dele, como faz, como não faz... você vai criando essa cultura. (S6).

Grande parte dos entrevistados evidenciou que a aprendizagem envolve gestores que são exigentes no dia-a-dia, pois “eles tem que olhar o que as pessoas fazem de errado.” (S2). Valorizam aqueles gestores que os corrigiram com mais firmeza e demonstram que o que aprenderam se reflete em sua atuação como supervisor, o que pode ser observado nos relatos:

[...] o mestre-de-obras, na época que eu comecei trabalhando, os primeiros tijolos, os primeiros pregos na madeira, ele via o que tava errado e falava: ‘desmancha e

faz de novo, está errado. [...] Desmancha e faz de novo.’ Fui aprendendo isso no decorrer dos anos, pois tinha interesse em aprender, eu via alguém trabalhar e observava. (S2).

[...] ele não ri pra ninguém, não brinca, um ‘cara’ sério, te cobra muito e te dá um apoio, isso pra mim é um bom chefe [...]. O bom chefe não é aquele que te leva pra tomar cerveja. O bom chefe é aquele que chega na obra e fala ‘Quero isso pronto. Do que você precisa?’ Ele te dá e vai te cobrar, um ‘cara’ enérgico, um ‘cara’ correto, um ‘cara’ que te apóia; se você está errado, ele te dá bronca... (S5).

A crítica está sendo construtiva. É chato na hora? É. Mas, pra frente que as coisas melhoram. O pessoal xinga daqui, xinga dali, isso é coisa da obra, isso é coisa que eu sei que está errado e que na frente eu não quero fazer. Então, se eu estou sendo ‘chamado a atenção’ agora, eu tenho que entender que é pro meu bem. Infelizmente, o ser humano não pode ser chamado a atenção. Mas se você for olhar pelo lado profissional, se toda vez que nós fizemos uma coisa errada, a pessoa vem e passa a mão na cabeça, você relaxa, e não vai ser aquele profissional ideal lá na frente. (S1).

Um gerente (G1) também considerou que o gestor tem que dar desafios para que sua equipe se desenvolva. Relatou que, muitas vezes, o encarregado reclama: “Puxa! Você só cobra de mim!” e ele argumenta “Olha, é como um filho: de um filho a gente cobra mais do que dos outros, porque você quer o bem dele. Então, você acaba até sendo mais chato com o seu filho do que com os outros, porque você quer o bem dele, [...] você acaba cobrando mais, forçando mais”. Esse gerente ressaltou que, quando o profissional capta isso, ele entende que o gerente está preocupado com que ele se desenvolva mais rápido e seja promovido para supervisor.

Além de se observar e receber orientação dos chefes, o compartilhar experiências refletindo sobre o que se aprendeu com outras pessoas também surgiu durante a conversa com alguns entrevistados:

A gente trocava muita idéia, eu aprendia muito, a gente conversava, dialogava, trocava opiniões sobre as dificuldades da frente de serviço, sobre o que tinha acontecido naquele dia [...] no final do dia: ‘hoje tivemos problema nisso... o que nós podemos melhorar? O que podemos fazer melhor? [...] é erro nosso? É erro de onde? Não planejamos?’ (S1).

Por isso, na vivência com seus chefes e outras pessoas, foi ressaltada pelos supervisores a relevância de analisar o que deveria ser abandonado ou aprimorado, gerando a aprendizagem e não somente uma repetição, já que, como explanamos, existem experiências educativas e não-educativas, segundo Dewey (1976). “É [...] cada um é de um jeito. [...] A gente aprende como não fazer e praticar. A gente sempre procura repassar as coisas boas, pegar o que é de bom e passar.” (S3).

[...] mas é muito importante que a gente pegue a base da experiência de uma outra pessoa. Tem coisas ali que você tem que descartar, você sabe que... personalidade, né? [...] Mas tem muita coisa que a experiência vale. É claro que a gente não vai esperar a vida inteira para adquirir uma experiência, para aplicar ela.

Isso é no dia-a-dia, a gente vai pegando uma coisa aqui, outra ali. É de suma importância a experiência, com certeza. Pegar de pessoas experientes, algo mais. (S9).

“Aprendi no dia-a-dia. Eu já tive muitos superiores que foram os professores pra mim. O que é de bom a gente tem que repassar; o que a gente vê que não compensa a gente esquece.” (S2), comenta outro supervisor.

Por isso, a análise de diversas experiências, satisfatórias e insatisfatórias, com os gestores na trajetória profissional, parece ter influenciado na definição ou na escolha dos supervisores de como agir quando se está na posição de comando. Para Boud, Keogh e Walker (1995), somente quando os indivíduos trazem à consciência suas experiências é que eles podem tomar decisões fazendo escolhas do que fazer ou não fazer. A aprendizagem pode ser definida como o aumento da capacidade de alguém tomar decisões eficazes, que envolve o que as pessoas aprendem (KIM, 1993) e se caracteriza numa capacidade fundamental na função gerencial.

8.3.4.4. Aprender (Ensinando) e Trabalhando com Engenheiros

Outro grupo que contribuiu com a aprendizagem dos supervisores foi o de **engenheiros**, principalmente os recém-formados ou iniciantes em obras, já que, “com certeza, a curiosidade deles é muito importante.” (S9). Ao ensinar os engenheiros, os supervisores retomavam o passo-a-passo do trabalho, propiciando uma reavaliação de sua experiência profissional, bem como aprimorando o processo de comunicação. A maioria dos supervisores demonstrou interesse em passar seu conhecimento e experiência para os profissionais mais jovens: “Quando entra gente nova, a gente quer mais é ajudar, [...] nós, que já estamos no mercado, temos que ajudar o pessoal que está entrando.” (S5).

Em contrapartida, a convivência com os engenheiros faz com que os supervisores compreendam conceitualmente suas práticas, questionem a realidade existente e as aprimorem, pois “trabalhar com diferentes engenheiros ajuda na atualização profissional.” (S2). Os supervisores afirmam:

[...] A gente aprende muito. O ‘cara’ [engenheiro] tem uma visão, tem a visão de contabilidade. A visão ampla é um negócio legal. [...] Eu aprendi com ele que a gente trabalhava com muito equipamento naquela época. Quando era sete e meia da manhã, ele já mandava passar em um papel assim: quantas horas de trator, qual era o volume, quantas horas de trator eu gastei e quanto o trator fez por hora. Pronto! Para mim já era um parâmetro para conversar com o pessoal. Aí você consegue sempre melhorar: ‘Esse trator está gastando horas demais. Por que está gastando horas demais?’ (S7).

[...] O profissional nunca é 100%, ele sempre tem uma dificuldade em alguma área [...] e, às vezes, a dificuldade de um supre [a d]o outro. Eu trabalhava com outro coordenador ou engenheiro, que às vezes ele, como engenheiro, tinha algumas dificuldades, e eu tinha facilidades. (S1).

Na visão dos gerentes, entende-se a importância de se realizar um trabalho complementar, permitindo a fusão entre a teoria e prática, pois, “[...] no dia-a-dia, ele [supervisor] conversa muito com o engenheiro e aprende, e o engenheiro também”(G3).

O engenheiro que está começando, normalmente [pra ele] é começo de carreira, ele está junto ali, ele vai destrinchar as especificações, os procedimentos, mais qualquer coisa, vai discutir com o supervisor, e o diferencial, o supervisor aprende conversando e ouvindo. É a forma dele. (D).

Para um gerente, é fundamental que o supervisor esteja ligado à área técnica e ao campo “porque ele tem que estar olhando no campo, aquilo que ele viu, estudou e aprendeu na área técnica (com os engenheiros), ele vai ao campo para ver se está sendo colocado em prática.” (G2).

As falas revelam que a convivência entre supervisor e engenheiro retrata um real processo de ensino-aprendizagem no local de trabalho, no qual ambos são levados a refletir sobre suas prévias experiências de aprendizagem – supondo a predominância das informais para o supervisor e das formais para o engenheiro – e a aprender conjuntamente, compartilhando-as diante de uma nova realidade.

8.3.4.5. Aprender com as Equipes de Trabalho

Os supervisores reconhecem que a consolidação de sua posição também foi fortalecida ao aprender na experiência de comando de suas **equipes**. A criação de um ambiente de aprendizagem mútuo, incentivando a reflexão sobre o trabalho realizado e a abertura para escutar a equipe, pareceu ser muito importante para o desenvolvimento da competência de trabalhar em equipe. “Eu acho fundamental, de repente, você chegar e falar assim: ‘Isso aqui

eu nunca fiz. Como é que faz?'. Aí, você [faz] junto [com] a pessoa, porque você tem experiência. E não tem esse profissional tão autônomo assim a nível de falar: 'Eu sou o sabe tudo.'" (S6).

Dizem outros supervisores: "Eu também me espelho nos meus colaboradores, pois me deram apoio quando precisei deles. Troquei idéias sobre as atividades a serem realizadas. Isso é essencial para conseguir fazer um bom trabalho." (S2). "Os colaboradores que trabalharam comigo me ajudaram bastante. É uma equipe, cada um dá uma idéia e, [a partir daí,] saber discutir qual é a melhor pra executar", retrata o Supervisor 5. "Aprender a trabalhar em equipe é interagir, é todo mundo, do cabeça aos demais. Tem que estar interagindo o tempo todo. Um corrigindo o outro." (S9), conclui.

Apesar de haver evidente hierarquia no setor, os depoimentos dos supervisores sugerem que a atitude humilde e aberta para aprender com qualquer pessoa no local de trabalho contribuiu muito para o desenvolvimento profissional na posição. "A gente aprende muitas coisas, tem pessoas que ajudaram, nem que seja um ajudante que chega e dá uma idéia para a gente [...]. A gente pára e analisa. Se a idéia dele for melhor do que a da gente..." (S8).

A atitude faz com que também se tenha disponibilidade para desenvolver o outro, atitude esta essencial no papel de comando. "Eu guardei isso, eu sou assim. E eu não escondo o que eu sei. Por quê? Porque o que eu sei eu aprendi com os outros." (S5).

Outro supervisor conta: "[...] quando eu entrei numa empresa [em] que eu trabalhei, eu tive lá um colega que me falou assim: 'eu vou dedicar uma semana do meu tempo para te preparar, colocar você com intimidade na obra.'" (S6).

Os supervisores demonstram reconhecer o valor da atitude de aprender e de compartilhar este valor com suas equipes, gerando um ambiente facilitador da aprendizagem. Aqui, novamente, resgata-se o processo de ensino-aprendizagem no local de trabalho, que pode ser incentivado continuamente, ação esta ou, pode-se dizer competência, desejada principalmente naqueles que atuam na posição de comando.

A responsabilidade de comando das equipes revelou um dos tipos de experiência mais valorizados pelo aprender a ser supervisor na prática: o de lidar com a diversidade das pessoas, dado que as equipes operacionais, na grande maioria, são contratadas na própria região onde é desenvolvido o projeto. Estas experiências parecem trazer um rico aprendizado e verdadeiro preparo para gerenciar os relacionamentos e lidar com uma variedade imensa de questões, psicológicas, sociais ou culturais, manifestadas individualmente ou em conjunto, já que "[...] um bom chefe, um bom supervisor tem que aprender isso, tem que ver a dificuldade daquele profissional e saber ver a virtude dele também." (S1).

O S6 afirma: “São vinte anos lidando com pessoas diferentes, com situações diferentes, regiões diferentes. No Brasil, eu só não trabalhei na região Sul. Eu trabalhei em todas as regiões: sudeste, nordeste, centro-oeste e região norte, também.”

Conforme descreve o supervisor: “[...] a gente tem oportunidade de conhecer pessoas diferentes, cada um com caráter diferente, e você tem que aprender a lidar com isso.” (S2).

Já peguei pessoas drogadas, alcoolizadas, com problemas em casa. Mas você dando liberdade pra conversar [...], conhecendo cada um pra saber como e a hora de chegar e conversar, sempre com respeito. [N]A convivência, no dia-a-dia, você vai aprendendo a lidar com as diferentes pessoas... (S1).

No entanto, essa questão também faz aumentar a responsabilidade dos supervisores por gerenciar trabalhadores sobre os quais não se possui muita informação e conhecimento: “Nunca maltratei ninguém, mas já sofri muito, mesmo sendo bom, quando tinha vezes que você tinha que ouvir ‘te espero lá fora, eu te mato’. Tinha hora que até queria desistir disso.” (S4). Conta outro:

Então, eu acho que tem que levantar a ficha da pessoa, saber qual é a passagem, se tem passagem em alguma delegacia, alguma coisa e fazer esse tipo de coisa, é importante isso. [...] A gente já tira uma lição pelo o que ele aprontou, então a gente não pega para quando a gente chegar na outra obra... (S8).

Aprender a lidar com a diversidade de pessoas e grupos, cada qual com sua cultura, constitui-se numa experiência de aprendizagem ímpar adquirida pelos supervisores de obras em virtude da característica nômade do setor da construção civil, o que diferencia sua atuação da de outros profissionais com o mesmo cargo em outras indústrias e aumenta sua responsabilidade no gerenciamento das equipes.

8.3.5. A Importância do Tempo para Aprendizagem Experiencial e Aquisição das Competências do Supervisor

Considerando a análise dos resultados das entrevistas, mostrou-se adequado pensar na aprendizagem com uma “transformação da experiência em conhecimento, habilidades e atitudes”, conforme Jarvis (1987, p. 164), tendo como o ponto essencial **a reflexão e o tempo** para que ocorra tal transformação e não diferenciando a experiência como concreta ou abstrata, como mencionada no modelo de Kolb (1984).

A reflexão surgiu destacada em vários momentos das experiências dos supervisores entrevistados, nas quais eles demonstraram que aprenderam algo ao revisitá-las, transformando suas ações na posição de comando: “[...] um dos motivos que eu acho que aprendi foi porque **eu sempre questioneei as coisas** (grifo nosso), eu nunca aceitei ‘tem que fazer esta coisa’. ‘Mas por que tem que fazer?’. [...] Eu acho que é por aí que a gente aprende a ser supervisor.” (S7).

Vivenciar cada fase e refletir sobre cada momento das experiências, com **o tempo necessário para o processo e consolidação da aprendizagem**, foi um aspecto que se destacou nos depoimentos dos entrevistados para criar uma base sólida e legítima na função de supervisor.

Como já mencionado, a maioria dos supervisores iniciou no setor em atividades simples e com responsabilidades menos complexas, em experiência concreta. Foram aprendendo como fazer e, aos poucos, adquirindo experiência para orientar outros profissionais. “Porque eu acho que a pessoa tem que começar como eu comecei, pra ensinar quem está começando também. E, hoje, muitas vezes, a gente pega mão-de-obra bem abaixo da média.” (S3).

Um dos gestores entrevistados defende a idéia de que atuar em atividades de carpintaria no início profissional parece contribuir para que o profissional desenvolva a atenção para os detalhes e qualidade no trabalho, atitude importante para a função de encarregado e de supervisor. Os profissionais que ele considera serem bons supervisores tiveram essa experiência; ele ressalta que talvez fosse interessante se todos os trabalhadores tivessem a oportunidade de vivenciar esse tipo de atividade.

Eu digo para você que os meus melhores supervisores vieram da área de carpintaria, nunca da área de armação. Outros supervisores da área de armação, esses são mais... vamos dizer, não são tão polidos... [...]. Então ele aprende a ser mais detalhista. A própria função faz com que ele seja mais detalhista, dá uma resposta melhor, melhorar a qualidade. (G1).

Logo, respeitar o tempo e aproveitar as etapas necessárias para aprender mostraram-se importantes na formação do supervisor. Na opinião dos gestores, a vivência na posição de encarregado é essencial para que o supervisor alcance essa posição com mais segurança: “Mas ele tem que, obrigatoriamente, passar pelo encarregado para dar aquela amadurecida. no comando de várias frentes.” (G1).

A gente vira pro encarregado e diz ‘Você tem que montar essa estrutura’. Então o encarregado vai pegar firme só naquilo ali. Quando você vê que você tem condições de ‘jogar’ essas coisas pra ele, ‘você tem prever que em certa etapa já

tem que começar a montar outra coisa' e verificar como está o material, como é a situação de peças... Você vai abrindo a cabeça do encarregado. Então ele começa a ter a visão daquela atividade dele e ele vai ter visão da próxima etapa. (G1).

Baseados em suas trajetórias profissionais, os supervisores demonstraram valorizar, em suas equipes, aqueles trabalhadores que possuem paciência para aprender e para serem orientados da melhor forma, com o tempo necessário para ser reconhecido profissionalmente. A reflexão consciente sobre sua própria experiência mostra a importância que o supervisor dá à condição de se estar pronto para assumir novas responsabilidades, ou seja, de adquirir as competências necessárias para gerenciar.

Um dia ele vai crescer mais, vai ter dificuldade para administrar o seu subordinado naquela função. Eu fui passando pelos degraus por mérito de saber o que estava fazendo. Assim, hoje, você reconhece o que a pessoa está fazendo porque você sabe fazer aquilo. [...]. Ao contrário da pessoa que já está lá em cima e não tem experiência nenhuma naquela função. (S1).

Outro supervisor menciona “Não adianta a empresa, por mérito, para elogiar ‘eu vou passar ele para aquela função’. Aí ele sai dessa empresa e vai para outra empresa e aí não dá conta. A raiz dele não está firme, e ele pode vir a tombar.” (S2).

Um deles citou que chegou a recusar o convite do chefe para assumir a posição por considerar que ainda não estava amadurecido:

[...] Eu falei para ele: ‘Seu José, eu não quero.’ ‘Mas por que você não quer?’ Eu falei: ‘Uma das questões é que eu ainda estou novo na área, eu preciso galgar mais, eu quero liberdade para aprender em mais equipamentos, porque eu acho que eu não estou pronto para tomar conta de pessoas. Eu me julgo, eu me acho novo, e não estou preparado para isso.[...] Aí, passado quase três anos depois, ele veio de novo com a mesma proposta. Aí eu falei: ‘Agora eu quero’. Eu já me sentia apto a chegar para as pessoas mais velhas e, quem sabe, aprendendo com a experiência deles, corrigir alguma coisinha que eu achava que tinha como melhorar. (S9).

Enfim, os depoimentos relatados parecem demonstrar “diálogos internos” de trabalhadores engajados em suas operações diárias (GARRICK, 1998) e a prática reflexiva sobre estas experiências (DEWEY, 1976; BOUD; KEOGH; WALKER, 1995), facilitando a aquisição de competências necessárias para o papel gerencial do supervisor.

8.4. FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA APRENDIZAGEM E NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O processo de aprendizagem e a aquisição de competências nas organizações podem ser influenciados pelo próprio ambiente organizacional, que interfere nas experiências propiciadas e obtidas pelos profissionais e gera ou não a aprendizagem.

Na pesquisa da Paloniemi (2006), constatou-se que algumas experiências podem atrapalhar a aprendizagem e que o acúmulo delas pode não trazer o desenvolvimento de competências. Há fatores ou barreiras que impedem a aprendizagem e estas surgem por fatores individuais, coletivos ou organizacionais de forma interdependente, conforme abordados no item 4.2. desta dissertação.

Apesar da interdependência dos fatores, com o objetivo de facilitar a análise dos resultados das entrevistas sobre o que impediu e impede a aprendizagem e desenvolvimento de competências dos supervisores na organização pesquisada, propôs-se neste estudo dividi-los em duas dimensões: individuais e organizacionais (que inclui fatores coletivos), similar ao que foi proposto por Antonacopolou (2001), e analisá-los sob subcategorias que foram adaptadas de Antal e Lenhardt et al. (2001) (vide item 4.2.) e reformuladas a partir das citações que surgiram das entrevistas. As subcategorias foram denominadas e conceituadas conforme o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Fatores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a posição de supervisor

Fatores individuais	Fatores organizacionais
Limitação pelo papel: refere-se à imagem que o profissional faz sobre seu papel na organização e sua dificuldade de incorporar a posição de líder e deixar a de executante no processo produtivo.	Obstáculos relacionados à estrutura organizacional: refere-se a aspectos das condições de trabalho da organização e do setor que prejudicam o desenvolvimento dos profissionais para a posição de supervisão.
Bloqueios para aprender e compartilhar a experiência: refere-se a atitudes e características pessoais que interferem no desenvolvimento de competências necessárias à atuação como supervisor.	Obstáculos relacionados à gestão de pessoas: refere-se a dificuldades em decisões sobre desenvolvimento e reconhecimento formal dos profissionais ocasionadas pela falta de diretrizes corporativas.
	Obstáculos relacionados à cultura de grupos: refere-se a aspectos relacionados à conflitos entre diferentes grupos sociais no ambiente organizacional que afetam a aprendizagem.

Fonte: autor

8.4.1. Fatores Individuais

Em relação aos aspectos individuais, vale resgatar o que Argyris e Schön (1999) denominaram de teorias de ação, que podem ser implícitas ou explícitas. Segundo os autores, estas teorias baseiam-se em processos racionais pelos quais os indivíduos criam premissas válidas e que podem limitar a aprendizagem por não estar disponível a novas experiências no ambiente organizacional. No presente estudo, o grande tempo de experiência dos trabalhadores no setor pode impedi-los de enxergar a realidade e torná-los resistentes em experienciar novas situações. Isso pode interferir no desenvolvimento de competências para a atuação como supervisor.

8.4.1.1. Limitação pelo Papel

Surge, principalmente, da dificuldade de assumir a posição que exige visão ampla do processo de produção, distanciando-se da execução operacional. A primeira dificuldade já ocorre quando os supervisores necessitam de identificar nas equipes alguém para a posição de encarregado. Um deles contou que promoveu um excelente operário, com muitos anos de experiência, a encarregado e “[...] quando ‘bota’ uma responsabilidade nele, de cuidar de uma equipe [...] acontece [o problema] de promover uma pessoa: perde o profissional que tem, e não tem um líder.” (S10). O operário não conseguiu assumir a função de comando e o supervisor teve que voltar atrás na decisão, o que deixou o funcionário satisfeito. Outro supervisor afirma “[...] promovendo o ‘camarada’ de oficial pra encarregado, pode estar perdendo um bom oficial e ganhando um péssimo encarregado, porque, de repente, ele não vai ter pique, dom de liderança, né?” (S3).

Para atuar na posição de supervisor, exige-se transpor outra barreira, que é a de deixar de realizar a função de encarregado de uma frente específica e obter a visão integrada de todas as frentes de trabalho. “Eu acho que tem que ter dom pra isso aí, porque às vezes a empresa, promovendo o encarregado, pode estar perdendo um ótimo encarregado e ganhando um péssimo supervisor ou vice-versa.” (S3).

Comenta outro supervisor:

Indicar um oficial pra encarregado é fácil, mas um encarregado pra supervisor, tem que lapidar bastante. É muita responsabilidade, você tem que ir em reuniões, tomar as pancadas e saber responder o certo. É o meio de campo, tem que ter jogo de cintura.” (S4).

Outro ponto ressaltado é o cuidado em não criar um conflito de comando ao tirar a autoridade dos encarregados diante de suas equipes.

Muitos supervisores tiveram a ajuda de engenheiros para ampliar a consciência sobre seu papel como supervisor: “‘Fulano, não tem outra coisa para fazer? A obra é muito grande, tem muita coisa’. Eu me prendia em uns serviços e ficava olhando, observando e, às vezes, os outros fugiam. Então, o supervisor tem que ter uma visão panorâmica.” (S9).

“E, aqui, o engenheiro, agradeço muito a ele, claro, ele conseguiu falar ‘Não, agora você vai aqui!’ Então, eu tenho que me distanciar de algumas coisas, porque às vezes eu estou fazendo coisas que é para o encarregado estar fazendo.” (S10), completa outro supervisor.

8.4.1.2. Bloqueios para Aprender e Compartilhar a Aprendizagem

Alguns supervisores relataram que algumas atitudes e posturas pessoais parecem dificultar o acesso à posição de comando, principalmente em relação a não se ter abertura para aprender novas tecnologias e para ensinar o que se sabe a outros. Consideram que este tipo de bloqueio impede o desenvolvimento de qualquer um no setor, principalmente para a posição de supervisor, e procuram nos encarregados e outros membros de suas equipes evidências desse tipo de limitação. “Porque tem muitas pessoas que ficam naquela ignorância, que tem que ser desse jeito. Resistência. Acha que não funciona, que não presta. Você tem que usar... Então, eu acho que a pessoa tem que desenvolver junto.” (S7).

Dizem: “É o jeito dele mesmo, ele não desenvolve não, ele não muda, eu vejo. Trabalha comigo e não muda. Eu falo: você tem que mudar. ‘Não, não quero não, está muito bom assim’. Quer dizer: não quer esquentar a cabeça.” (S4).

Agora, nem todos conseguem desenvolver. [...] Tem várias pessoas, encarregados da minha época e até operador, que não desenvolvem, ele chega em um limite. Aí, quem quiser, na empresa, tem um equipamento novo, uma tecnologia diferente, nós temos que aproveitar as tecnologias. (S5).

Por vezes, quando o profissional destaca-se na equipe como produtivo e, pela ampla experiência, chega à posição de liderança, pode surgir o problema com o compartilhar a

experiência ou achar que, por seu maior tempo no setor, pode subestimar os engenheiros que trabalham com ele.

[...] existem pessoas que tentam te passar, talvez 30% dentro do conhecimento dele porquê. [...] Tem gente que é inseguro e tem medo, entendeu? Eu já passei por situação assim tem gente que tem medo de te ensinar com medo de você tomar o lugar dele. Ninguém está aqui para tomar o lugar de ninguém. (S8).

Completam que refletiram sobre esta atitude: “‘Os caras’ às vezes me chamavam pra ver o projeto. Eu nem ligava muito porque eu já sei, tenho tanta prática... mas acho assim que, a gente, quando é mais novo, às vezes acha que aprendeu tudo, isso acho que [ocorre] praticamente com todas as pessoas. (S2).

Um gerente comentou que determinado supervisor sempre tinha problemas com engenheiros por achar que eles não estavam preparados para trabalhar na obra, devido à falta de experiência prática. Teve que dialogar muito com o supervisor para que ele compreendesse os ganhos de aprendizagem no trabalho com os engenheiros:

[...] eu tive um que gostava de mandar engenheiro embora da obra. [...] Tive brigas com ele homéricas. [...] Acabei brigando, ele era o homem que tirava engenheiros fora da empresa, hoje é um grande amigo meu. A gente se respeitou, se entendeu, cada um sabia da limitação do outro. (G2).

É necessário identificar quando o profissional demonstra este tipo de bloqueio e tomar ações para que se viabilize o processo ensino-aprendizagem no local de trabalho entre o supervisor e o engenheiro, trazendo benefícios para ambos, conforme mencionado anteriormente.

8.4.2. Fatores Organizacionais

Como visto na parte introdutória dessa dissertação, não se pode deixar de citar a condição nômade de trabalho do setor da construção civil como um fator externo relevante que dificulta muito o processo de desenvolvimento dos trabalhadores da produção e que pode ser percebida no relato de um gerente:

[...] eu acho que o que dificulta mais é a grande rotatividade da obra. Você não tem um horizonte longo em manter esta pessoa na obra. Ele começa a fazer esta obra, dali a três meses ele vai para outra obra. Esse é o grande desafio, o grande empecilho em se fazer uma formação. (G2).

Geralmente, os projetos de infra-estrutura do setor ocorrem em lugares distantes e com difícil acesso à educação formal. Muitos supervisores relataram que não tiveram oportunidade de iniciar o curso superior em função dessas condições: “Eu tenho vontade de fazer faculdade. Mas o tempo é difícil. Cada tempo a gente está num lugar, numa obra; e é difícil continuar.” (S2). Revela um segundo: “Eu [...] sempre batalhei para eu fazer um curso, um curso superior de tal, mas devido a hoje você está em um lugar e amanhã está no outro... Entendeu?” (S8).

No entanto, os depoimentos coletados mostram que, por ser um fator peculiar do setor, a mobilidade do processo produtivo poderia ser melhor conduzida pela organização e pelos gestores, para que minimizasse o impacto sobre a aprendizagem dos profissionais, seja levando em conta a duração dos empreendimentos, seja o trânsito dos profissionais entre empreendimentos da própria Empresa.

Por isso, aqui, novamente resgata-se Argyris e Schön (1999), que citam que a maioria das organizações exibe poderosas rotinas defensivas que significam alguma ação, política ou prática, que previnem seus membros de experienciar novas situações, fazendo-os colocar em uso suas teorias de ação. Acrescenta-se que, segundo Brookfield (2006), quando se muda sistemas e estruturas de reconhecimento ou práticas do dia-a-dia organizacional, geralmente muda-se o comportamento das pessoas, afetando a motivação para a aprendizagem.

Pelo que se pode perceber nos resultados da pesquisa, há alguns fatores internos à organização estudada, relacionados à sua estrutura, forma de gestão e cultura de grupos que parecem atrapalhar ainda mais as condições existentes no setor.

8.4.2.1. Obstáculos Relacionados à Estrutura Organizacional

Um evento específico, no passado da Empresa, muito ressaltado nas entrevistas como impeditivo ao desenvolvimento dos supervisores, foi o momento de indecisão sobre a estrutura organizacional, que afetou diretamente o profissional-foco desta pesquisa. Segundo depoimentos, nesse período pensou-se sobre a exclusão do cargo de supervisor e cogitou-se que o Engenheiro Júnior poderia assumir as funções que eram de responsabilidade do supervisor. Esse período de indefinição, até a Empresa abandonar a idéia da exclusão da

função, causou certa paralisia na empresa quanto a ações voltadas ao desenvolvimento dos supervisores, tanto em incentivo à aprendizagem e à identificação de trabalhadores para a função como em decisões formais de reconhecimento daqueles que mostravam-se prontos para assumi-la. “Tam banir a função de supervisor. Quem tiver graduação superior passa direto a coordenador, e de encarregado passa direto para coordenador. E o supervisor!” (S3), exclamou o supervisor se referindo ao fato dos supervisores serem eliminados da empresa.

Conta outro supervisor: “[...] A gente já tem uma experiência, eu acho que a questão é que o engenheiro, é igual [...]. Eles pensavam que o engenheiro ia ficar nessa função pelo resto da vida. Por exemplo, 10 anos, 8 anos, acho que isso é mais para encarregado que vem de baixo.” (S7).

No entanto, este momento de indecisão aparenta ter contribuído para a reflexão, tanto da Empresa como do próprio supervisor, sobre o significado de seu trabalho, o que pode ter fortalecido seu papel nela e no setor. A situação, apesar de ter sido negativa na época do acontecimento, pareceu trazer maior valorização das competências do supervisor. Olhou-se com maior foco para estes profissionais e percebeu-se sua importância no comando das equipes operacionais e a mobilização de suas competências específicas, como nota-se nos depoimentos do diretor e gerentes da Empresa:

Então, eu diria que ele é o alicerce da obra. Se ele não estiver bom, se ele não estiver com consistência, a obra não pára em pé [...] Eu acho que é uma das coisas que são fundamentais, para falar a mesma língua, porque o engenheiro não tem esses ‘cacoetes’... eu sei por mim, e por outros que eu tenho observado ao longo da minha vida. (Diretor)

Eles [engenheiros] não têm aquela vivência da prática do serviço, eles não têm o carisma, eles vêm no ambiente assim no ‘salto alto’, como a gente chama, e aí ele não consegue nada com as equipes, entendeu? [...] Mesmo que ele saiba [...] o que tem que fazer, ele não consegue transmitir a necessidade de se fazer daquela forma [...] Esse é um problema que tem a pessoa formada como engenheiro: é difícil a gente tornar um engenheiro num comandante, um líder, é muito difícil, é raro, são poucos. (G1)

Um dos gerentes citou que foi um tempo que se perdeu na Empresa, deixando-se de valorizar e desenvolver os supervisores: “É uma função importantíssima, a gente não pode abrir mão nunca dessa função. A Empresa teve uma época em que questionou isso aí, deixou para segundo plano [...]. Não dá certo! Vimos que nós perdemos um tempo muito grande na formação” (G1).

Apesar do ressentimento com a situação descrita, os supervisores demonstraram possuir clara compreensão da diferença entre seus papéis e os dos engenheiros, do espaço na organização e da expectativa de carreira de cada profissional por sua formação, decorrente, muitas vezes, da condição sociocultural: “Exatamente, então, o engenheiro não é a minha função. Eu não acredito que seja. Agora, eu acho que a supervisão é o ‘cara’ para ficar entre campo e engenharia.” (S8).

[...] A carreira de um trainee já é diferente. [...] Nós saímos da ferramenta [operação] para encarregado, e de encarregado para supervisor. Eles vão sair daqui de trainee, vão para engenheiro pleno, coordenador, tal, chega à gerente, quem sabe como gerente de obras. Vão por outro caminho, eles não vêm por este caminho nosso, dificilmente vão passar por supervisor[es]. (S10).

[...] pega um engenheiro que não sabe nada, por exemplo, vem formado da escola, ‘bota’ aqui. Chega no campo, é um ajudante, ele não sabe nada. Não consegue saber por que tem aquele equipamento, para que serve. [...] Então, o que acontece? ‘Bota’ uma pessoa assim, quando for daqui um ano ou dois, já começa a cobrar do ‘cara’, se o ‘cara’ não desenvolveu, o ‘cara’ não serve, ou se o ‘cara’ desenvolveu, passa ele lá para cima. Já fica um espaço, então, tanto o engenheiro como o encarregado, é um buraco. Por isso que eu acho que o supervisor não pode acabar. (S7).

O diretor também percebe que os supervisores têm a consciência desse espaço na Empresa e no próprio setor: “O engenheiro [...] tem uma carreira, e é óbvio que ele tem que usar esse perfil dele para subir, virar gerente, para ser comercial, ter a inteligência do todo. O supervisor, ele é supervisor e ele sabe que ele está num topo de carreira e competência.” (Diretor).

A barreira sociocultural continua a existir, mas de forma a não prejudicar o desenvolvimento dos envolvidos, já que os supervisores mostram-se em seus depoimentos se satisfeitos de passar sua experiência para os engenheiros recém-formados, principalmente para aqueles que demonstram interesse.

Não é muito fácil. Isso fica mais fácil quando a pessoa que vem adquire a experiência sua e se mostra interessado. O que acontece? [...] Tem muitos que se saíram muito bem. Eu não tenho. Não que eu tenha medo de ensinar não... o que eu souber, se a pessoa pergunta, trabalha comigo, o que ela perguntar, eu estou ensinando... (S12).

Completa outro: “[...] é uma pessoa que está no nosso meio, vem pegar a nossa experiência, juntar um aglomerado de experiência para um dia se tornar até diretor.” (S9).

Este tipo de barreira, originada em função dos diferentes grupos existentes na empresa, é analisada com maior profundidade em tópico adiante.

Outro obstáculo que surgiu na pesquisa, relacionado à estrutura da organização, foi a barreira que existe em se transferir profissionais entre diretorias, muito em função do produto que entregam e do tempo de seus empreendimentos. Parece haver um sentimento de “posse” por parte dos gerentes de uma ou outra diretoria quanto aos profissionais formados por eles, passando a percepção de existir “diferentes empresas”, cada uma com seu jeito de ser, dentro da mesma Empresa. Isso acaba se refletindo no desenvolvimento dos supervisores como um todo, já que não percebem ou não cogitam oportunidades fora da Diretoria em que atuam. Na visão do diretor, as pessoas, tanto gerentes como supervisores, percebem estas diferenças e demonstram certa resistência à mudança, o que acaba dificultando a transição de todos os profissionais entre diretorias e, conseqüentemente, a criação de uma visão de desenvolvimento corporativa dos mesmos. Os gerentes que investem na formação de supervisores não querem disponibilizá-los para outros e seguram os profissionais “prontos”, mesmo ao término da obra.

Eu não sei se nesse aspecto está certo ou errado, mas a Diretoria de Energia segura as pessoas. [...]. Daí, eu sou penalizado por isso, a empresa inteira, e o gerente da obra é penalizado, de estar segurando gente [de] que ele precisa. Porque o desempenho dele cai, sofre no bolso. Então, ninguém quer segurar, gastar e formar. ‘Estou para este projeto, amanhã é outro projeto’. O que a empresa olha é isso. Tem que estar pensando mais nisso, no futuro. E ainda não olha, olha muito o hoje. (Diretor).

Quando perguntado se os supervisores não teriam dificuldade de acompanhar empreendimentos em diretorias diferentes, o diretor entrevistado ressaltou que não, pois “o chão de obra” é semelhante. Na visão dele, o que muda é o que está se construindo, como uma estrada ou um edifício. Segundo o entrevistado, o supervisor terá os procedimentos e o projeto para orientá-lo e conseguirá, com sua bagagem, vivência e liderança, dar conta da responsabilidade de comando.

Um dos gerentes entrevistados considera que essa questão passa também pelos princípios da do gerente da obra. Afirma que ele sempre investiu na identificação e formação de profissionais e, por isso, não encontra dificuldade de ter profissionais preparados quando necessário: “[...] eu tenho suprido as minhas necessidades e de outras obras, inclusive, de forma até fácil. Por quê? Porque tem que ter o foco na formação, se você não estiver preocupado em formar, você não percebe aquele que se destaca.” (G2).

No relato anterior, percebe-se novamente a iniciativa isolada de um gerente com relação ao desenvolvimento dos profissionais. A dificuldade de encontrar bons profissionais internamente ficaria minimizada se iniciativas individuais fossem estruturadas e se tornassem princípios de gestão universais para qualquer gerente da Empresa.

Por isso, outro fator de interferência na aprendizagem e aquisição de competências dos supervisores está relacionado à gestão de pessoas na empresa, considerando as especificidades do setor. Inclui questões de desenvolvimento, reconhecimento e papel da chefia imediata nessa gestão.

8.4.2.2. Obstáculos Relacionados à Gestão de Pessoas

A mobilidade das equipes de forma não-planejada e sem uma diretriz corporativa dificulta ações com trabalhadores operacionais e, conseqüentemente, a melhor qualificação dos mesmos. Isso afeta o desenvolvimento da empresa e do setor e, inclusive, a formação de novos supervisores, conforme relatos a seguir: “Exatamente, uma ação concentrada, que todo mundo fale a mesma língua, que todo mundo aprenda o correto da mesma maneira.” (S10).

Vão tudo embora, ou mandam embora, outros vão para uma outra obra, e acabou. Você chega numa outra obra e a coisa começa tudo de novo. Você não consegue mais aquele cara, porque, quando você forma um bom profissional, alguém segurou o outro lá, outra firma, outra obra, que ele foi para lá, e o cara de lá não solta, de jeito nenhum, não deixa ele vir não. E aí você começa tudo de novo. (S9).

Na percepção do diretor entrevistado, a mobilidade dificulta a identificação de novos supervisores e se traduz em um caminho árduo para aquele operador que tem potencial para se tornar um líder de equipe:

[...] a luta é maior, a dificuldade é maior. O engenheiro já entra em cima e sobe, o supervisor entra por baixo, ele leva mais tempo para chegar lá, onde ele chegou. Ele tem que se destacar sempre, é uma peneira muito rigorosa, porque primeiro o ajudante tem que cair nas graças do operador [...] ou alguém que tenha a liderança. Então, ele tem que se destacar ali. O sofrido é que, se por algum motivo, o encarregado vai embora para outro lugar, vem um novo, ou essa equipe se dispersa, ele continua o que ele era. Ele tem que reconstruir, ganhar de novo, mostrar o seu potencial de liderança. (Diretor).

Por isso, o diretor considera que a duração dos projetos é um fator importante para o desenvolvimento de posições de liderança. Em projetos curtos, há dificuldade de se formar as pessoas, inclusive de ter tempo de identificar profissionais bons para a posição – e é necessário ter profissionais prontos. Em projetos de longo prazo, como no caso da construção de hidrelétricas, é mais fácil estruturar ações de formação e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhadores. “Por isso que às vezes a gente brinca: a hidrelétrica é o grande celeiro formador.” (Diretor).

No entanto, um supervisor relatou que, em certa ocasião, ainda como encarregado, acertou com o gestor de ir à determinado projeto de longa duração e fazer um curso técnico. Mas, em decorrência do volume de trabalho (por ser o único encarregado no local), ele ficou impossibilitado de cursar, o que o deixou bastante ressentido com o gestor e com a Empresa.

Por isso, uma dos temas de destaque surgidos no questionamento sobre o que dificultava a formação de novos supervisores foi a falta de ações e de política de desenvolvimento da Empresa, independentemente da mobilidade entre projetos: “Primeiro, eu acho que eles tinham que ver alguém que tivesse mais, que se destacasse mais, e preparar esse pessoal, dar os cursos [...], já ele sabendo que ele está sendo preparado para a supervisão” (S12).

Conforme fala de outros supervisores:

Nós temos aí, na área de equipamentos própria, operadores polivalentes, mas de obra para obra ela muda a regra, de obra para obra ela muda muito. Então eu acho que ainda, a Empresa [...] tem que investir em um treinamento, ou pegar o encarregado e fazer cada vez mais que ele treine a equipe dele. [...] Isso vai envolver um planejamento, uma estratégia fora do comum, você vai ter que sair do campo, pegar o pessoal, levar para a sala. Porque você [pode] pegar um e corrigir e passar para ele... mas, e os outros? (S7).

Para ele, você veio de encarregado a supervisor. Pronto, de supervisor você não chega à engenharia porque não sobe mais, porque não tem nível superior. Vai morrer aqui? Não. Abre um leque para ele, a supervisão de informação, supervisor já formado, colocar um novo para acompanhar, para aprender com o mais velho. Mas nem sempre tem tempo para isso, ou as empresas não têm volume de obras que facilitem isso? (G2).

Como citado no tópico que trata de experiências de aprendizagem formal, alguns supervisores citaram que, um tempo atrás, na empresa, havia treinamentos dentro da obra para qualificar os trabalhadores, do que eles sentem falta. Se a empresa envia trabalhadores recém-contratados para fazer a qualificação fora da obra, muitas vezes ele não volta, pois pode encontrar ofertas de emprego que considera melhores, principalmente em termos de salário. Argumentam que se os treinamentos forem realizados no local de trabalho, os profissionais valorizam mais a ação por perceber a preocupação da Empresa em lhes oferecer oportunidade de desenvolvimento profissional, o que aumenta o nível de comprometimento com a própria Empresa. No entanto, para profissionais que possuem maior tempo de vínculo com a empresa, ações restritas ao ambiente interno podem empobrecer experiências e inibir novas oportunidades de relacionamento que tragam aprendizado.

Interessante ressaltar também os resultados obtidos em relação aos critérios claros de reconhecimento na Empresa. Esse aspecto foi abordado por todos os entrevistados e explicitou que não há critérios claros para o reconhecimento formal de profissionais, seja para a posição de encarregado ou para supervisor. “Tem obras que você [...] é olhado; tem outras que não é tanto. [...] Depende muito do seu coordenador, do seu Engenheiro. Tem obra que, [...] tem um cronograma e você entrega antes, e, mesmo assim, você não recebe um elogio.” (S1). “[...] mas, antes disso, como eu disse a você, eu já toquei várias obras [...] responsável, mas sem a pessoa, a empresa falar assim: ‘Eu vou te mudar de função’” (S6).

Então, esta outra transição é a mais difícil, não é do dia para a noite. Eu estou desde [19]96 liderando, mas alguém chegou e foi promovido na minha frente. Talvez eu não tivesse pronto, ou não tinha oportunidade no quadro. Alguma coisa nesse meio houve. (S9).

As experiências citadas sugerem que não há compreensão sobre os critérios adotados pela Empresa para a promoção, e, muitas vezes, esta falta de transparência é representada pela figura da liderança imediata. “[...]. Tem muitas pessoas que estão na frente da gente. Tem que ter paciência, a oportunidade vem. Mas, eu não entendi. Talvez por ele ter mais experiência do que eu, né? Nada mais justo, aguardei minha vez, não tenho nada a ver com isso.” (S3).

[...] eu fiquei bastante tempo como feitor, [...] eu não sei por quê. Talvez o chefe não me tinha reconhecido [...] Como dizer? Não dava o que você merecia, não sei por quê. Eu já fui diferente, eu enxergava. Tenho a certeza de dever cumprido. Quem trabalhou comigo, que teve a oportunidade, que tinha a condição de crescer [...] eu ajudei. (S12).

Tem supervisor que não olha o lado do colaborador. O reconhecimento do trabalho é o mais importante. Teve uma vez que eu era operário e tinha duas frentes de trabalho. Eu era colocado somente para carregar dormente e a outra frente era para um serviço mais de especialista. Eu podia fazer outro serviço, mas o encarregado só me colocava para carregar dormente. [...] Aí eu me enchi e pedi para trocar de encarregado. (S2).

Existe, na Empresa, um programa de gestão de competências que inclui os supervisores como primeiro nível de gerência, mas que parece não estar adequado e devidamente incorporado à realidade dos profissionais. Segundo os gestores entrevistados, ele teria de ser revisto para gerar avaliações mais realistas:

Eu, [...] quando faço a avaliação, penso assim: ‘Poxa, esse item não cabe para esse’ [...] e eu até acabo ‘chutando’ na resposta, para não ficar sem resposta. [...] Mas não é apropriado para ele. É, apropriado, assim para um, por exemplo, um nível de formação mais acadêmica. Acho que merece uma revisão. (G1).

Também existe um documento denominado “Matriz de Competências”, que define os requisitos para o cargo de supervisor, aprovado pelo departamento de Recursos Humanos e pelo Gerente Administrativo de cada empreendimento independentemente do programa mencionado. No nível operacional, ainda não existe um programa corporativo de competências.

8.4.2.3. Obstáculos Relacionados à Cultura de Grupos

Os resultados das entrevistas remetem à questão da cultura dos grupos baseada em pressupostos compartilhados que podem ser uma barreira para a aprendizagem. Tais pressupostos freqüentemente são baseados “no similar repertório educacional de seus membros ou em similares experiências organizacionais”, muitas vezes criando “silos” dentro da organização, ou subculturas, e funcionando como filtros da percepção, dificultando a comunicação entre estes silos (SCHEIN, 1996, p. 12).

A maior barreira de comunicação parece ocorrer com o grupo de engenheiros, e os supervisores entrevistados perceberam essa dificuldade com clareza: “Aprendi com o pessoal de montagem. Os engenheiros não chegavam nem perto da gente, naquele tempo tinha que chamar engenheiro de Doutor.” (S4).

Os gerentes também percebem existir este tipo de barreira vinda do grupo de engenheiros, tal como “[...] eu tenho o diploma, e esse cara não tem. Cria um conflito.” (G3), ressalta um deles. Acrescenta que, “muitas vezes, o recém-formado acha que o supervisor tem que ficar quieto, porque ele é engenheiro. Mas ele vai aprender que, quando ele está começando, o supervisor já está vindo de muito tempo. Isso vai te dar coisas que na área acadêmica você não aprendeu”.

Outro gerente afirma:

Eles [engenheiros] querem chegar e mandar logo. Eles querem mandar! E aí atrapalha tudo, porque eles não conseguem, eles não têm aquela vivência da prática do serviço, eles não têm o carisma, eles vêm no ambiente assim no ‘salto alto’, como a gente chama, e aí ele não consegue nada com as equipes, entendeu? Ele não consegue, mesmo que ele saiba, saiba o que tem que fazer, ele não consegue transmitir a necessidade de se fazer daquela forma. (G1).

O conflito também pode surgir entre o grupo de supervisores e o grupo operacional, principalmente quando o profissional conseguiu investir na sua formação, com cursos técnicos, por exemplo, e assumiu a posição de comando, diferenciando-se assim da equipe. Um dos supervisores relata: “Aí eu cheguei lá para fazer uma correção no acabamento. Eu falei: ‘Não, isso daí não é assim, é assado’. Aí, quando eu dei as costas, o cara falou assim: ‘Esses caras vêm de escolas pensando que já podem ensinar a gente no serviço.’” (S6).

Apesar dos supervisores serem oriundos da operação, quando assumem a posição de comando passam a fazer parte de outro grupo, diferença que muitas vezes é ressaltada pelo próprio grupo operacional.

Às vezes a gente fica um pouco nervoso com certas coisas administrativas, a gente fica chateado. Por exemplo, aqui na Empresa, os engenheiros não queriam dar transporte separado pros supervisores. [...] Nunca a gente deve andar no meio dos colaboradores, porque escuta muita coisa, começa a fazer muita piadinha, não da minha equipe, de outras. Isso está errado. (S4).

Schein (1996) salienta que supervisores no primeiro nível de gestão descobrem formas consistentes e efetivas de gerenciar seus subordinados. Eles gradualmente constroem pressupostos compartilhados de como fazer seu trabalho, o que pode fazer parte de uma “cultura do nível de supervisão”. Tal aspecto sugere ser relevante quando se retomam as condições nômades de trabalho dos supervisores da construção, que, em grande parte do tempo, realizam o trabalho distantes do lugar onde são tomadas as principais decisões organizacionais e que, por outro lado, representam a empresa diante de grandes equipes de trabalho. A atuação dos supervisores tem raízes fortes das equipes operacionais – de onde vieram e onde aprenderam a trabalhar – e consiste na missão de mobilizá-las de acordo com as normas e valores organizacionais definidos por outro grupo gerencial, o que pode criar conflito.

8.5. A PASSAGEM DA FUNÇÃO OPERACIONAL PARA A FUNÇÃO DE SUPERVISÃO: UMA QUESTÃO DE COMPETÊNCIA

Nota-se haver, normalmente, dois momentos importantes de transição para alcançar a posição de supervisor: um primeiro é quando o operador sai de uma equipe e assume a função

de encarregado, liderando uma determinada frente de trabalho, e o segundo, o mais crítico, no qual ele deixa a posição de encarregado e assume a posição de supervisor, monitorando várias frentes de trabalho.

A dificuldade maior é a transição no sentido de estar acostumado a lidar com colaboradores. Você passa a lidar com encarregado e, às vezes, você olha o encarregado e você faria de outro jeito. Tem que se segurar para não se intrometer, pois senão você [...] passa por cima do papel do encarregado. (S2).

O papel formalizado na empresa é representado pela Matriz de Competência do supervisor de produção, fornecida por um coordenador de Recursos Humanos de um dos empreendimentos visitados. Ela possui uma lista de atribuições que são similares ao que Bittel e Newstrom (1990) e Certo (2003) apresentaram como as funções ou competências do supervisor:

Planejar e coordenar uma ou mais áreas de produção da obra, [...] distribuindo tarefas aos subordinados e orientando-os quanto a melhor alocação dos recursos humanos e materiais nas frentes de trabalho; [...] acompanhar o desenvolvimento dos serviços, transmitindo instruções técnicas e solucionando problemas de maior complexidade; [...] Analisar coeficientes de produção, discutindo com os encarregados; [...] solicitar manutenção preventiva ou corretiva etc. (Documento fornecido pela Empresa).

Um dos gerentes buscou resumir o que é ser supervisor:

Supervisor [...] é aquele [...] que em outras empresas chamam mestre-de-obras. É a pessoa que consegue ler um projeto, sabe identificar os problemas que existem em função deste projeto, as interferências. Sabe traduzir este projeto para uma linguagem mais diária, para poder passar para os encarregados, porque, muitas vezes, o encarregado de frente não sabe ler o projeto, não sabe identificar onde está alguma coisa do projeto. É o elo de ligação_(sic) entre a engenharia e o campo. Isso daí, ele tem que ter o conhecimento tanto de projeto quanto de execução de obra, isso ele vai aprender com o passar dos anos, ele vai afinando aquilo que ele aprendeu. (G2).

Tanto a descrição documental como a obtida com o gerente explicitam as responsabilidades do supervisor. Porém, competências são mobilizadas para que ele dê conta destas responsabilidades e o legitimem como supervisor.

Um dos mais antigos e que ajuda na formação de novos supervisores comentou que “[...] tem uma porção [que] não passa de ser encarregado: em vez de ficar melhor, está ficando pior. Não funciona, então é por ai, para ser um supervisor precisa de outras coisas...” (S4).

8.5.1. O Modelo Social Evolutivo das Experiências para a Competência do Supervisor

Apesar de não ter sido utilizado o termo “competência” durante a realização das entrevistas com os supervisores, buscou-se coletar de suas experiências as situações em que os trabalhadores tiveram que mobilizar um conjunto de atributos para conseguir êxito na atuação profissional, legitimando-os na posição de supervisor.

As experiências relatadas durante o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências do supervisor parecem representar os três modelos sociais evolutivos para a competência apresentados por Zarifian (2001), predominando os modelos de ocupação e virtual no desenvolvimento para a atuação na posição.

O primeiro modelo – de operação – refere-se à aquisição de rotinas e hábitos para adquirir um domínio no nível de desempenho exigido para o trabalho profissional, por meio da reprodução e padronização. Já o modelo de ocupação não tem como finalidade principal ensinar a reproduzir, sendo o ato da repetição apenas uma estratégia para aprender. O trabalhador do setor da construção civil tem que ter a visão do produto final, pois uma obra nunca é igual a outra, segundo palavras do diretor entrevistado:

[...] é diferente, por exemplo, numa fábrica, porque na fábrica você vai fazer um carro, você pode fazer mil carros iguais, [...] você vai repetir aquilo ali todo dia. E uma obra você começa, [...] e [...] a obra é diferente um dia do outro [...], não tem uma parede igual à outra. Numa tem uma caixa de elétrica, olha, aqui mesmo a gente vai ver, uma caixa de luz num lado, em outra tem um pilar, em outra tem uma viga. Cada parede aqui é de um jeito. E é essa a característica da obra civil. (Diretor).

A finalidade principal do modelo de ocupação é a particularização do produto que, muitas vezes, requer a aprendizagem da diferenciação, o que parece ocorrer no setor da construção civil, “Porque na construção civil não existe monotonia, cada obra tem um tipo de fundação, tem uma especificidade totalmente diferente uma da outra. Hoje você vai em uma obra e ela é de um jeito, o outro projeto é de outro.” (S6).

O modelo virtual lida com uma realidade que ainda não imergiu, mas que pode surgir na forma de evento, o projeto ou o desenho de um produto que não é produto real e concreto. O trabalho pode estar sujeito a hipóteses ou ações e imagina-se um futuro produto, como é caso das edificações civis. Uma nunca é exatamente igual à outra e o projeto que o supervisor precisa seguir é virtual e dinamicamente atualizado diante de eventos ou novas hipóteses.

Logo, a combinação do modelo de ocupação – representando a experiência artesanal adquirida do trabalho na operação – com o modelo virtual – representando a experiência de visualizar a concretização de projetos virtuais – explica melhor a competência do supervisor no setor da construção civil: “Tem que saber planejar, tem que ter a visão do futuro, saber o que ele está fazendo. [...] [Para] Um excelente supervisor, você pode dar qualquer projeto que ele vai ver e entender.” (G3).

A fala dos supervisores também revela essa combinação: “Pega um papel, abre o projeto, desenha alguma coisa... a gente risca para tentar entender no local, a gente vai direcionando assim o projeto, mesmo porque a gente não pode fazer nada sem o projeto. [...] Você tem **mais ou menos** (grifo nosso) um layout, um rumo, o que vamos fazer.” (S7). “Quando eu tenho um trabalho a ser feito no papel, eu já vejo ele montado. Aí eu não sossego enquanto eu não ver ele pronto. Eu quero correr para ver o resultado.” (S2).

Os eventos ou hipóteses sobre o que vai ser realizado durante a obra geralmente vêm de estudo de outros profissionais envolvidos (engenheiros, técnicos) e/ou da própria experiência profissional do supervisor, resultando numa antecipação de eventos, enfatizando o modelo virtual. “Hoje eu tenho que fazer uma programação de daqui a dez dias, o quanto eu vou gastar. Muitos acham que é só executar o serviço, mas não é assim”(S1).

A experiência de aprendizagem dos supervisores analisada no modelo conceitual proposto por Zarifian se traduz em competências. Segundo o autor, a mobilização da competência não pode ser imposta ou prescrita; logo, a análise da competência nos depoimentos procurou captar a ação que vai além daquilo que está descrito no cargo, ou de como o supervisor tem que mobilizar seu conjunto de atributos em situações de eventos complexas. O conteúdo das entrevistas que explicitam essa mobilização foi analisado à luz das dimensões que envolvem a definição do conceito da competência de Zarifian (2001), conforme apresentadas no item 5.2. e resgatadas para identificação das competências dos supervisores.

8.5.2. A Competência é Tomar Iniciativa e Assumir Responsabilidade

Para Zarifian (2001), tomar iniciativa significa iniciar algo e modificar algo que existe, mobilizando conhecimentos preexistentes diante de diferentes situações. Assumir responsabilidade implica responder pelas iniciativas que se toma e por seus efeitos. Os

depoimentos mostraram evidências desta dimensão da competência que parecem retratar características mais voltadas a aspectos da atitude em vários momentos.

Algumas atitudes, tais como **autoconfiança e segurança**, foram sinalizadas nos depoimentos dos supervisores como atributos importantes para alcançar essa posição: “Então, eu fui me formando, eu trabalhei, como eu te falei, e eu fui me formando e desenvolvendo trabalhos nela [empresa] [até] que eu senti no momento que eu já tinha capacidade de liderar e eu pedi.” (S6).

Ser líder é o ‘cara’, é a pessoa que fala para o pessoal ‘Vamos fazer este serviço! Vamos!’, e sai na frente. Sai na frente com a turma ‘É por aqui!’, ‘Qual é a dificuldade?’, ‘Está com dificuldade?’. A pessoa, se tem algum lugar que está difícil, o lugar que está mais complicado, é onde o líder tem que estar. Eu pelo menos sempre fui assim. (S7).

Outra característica evidenciada na atuação dos entrevistados foi o **comprometimento demonstrado em alcançar os objetivos e melhores resultados**: “Eles me ligam às vezes às 2h da manhã, eu corro e venho para a obra.” (S2).

Eu tenho uma obra que tem que dar resultado. [...] Eu fiquei observando durante umas três semanas. E, a partir do momento que eu observei o que eu tinha, eu vi o que eu podia trazer também, porque eu também não estou só usando o que a empresa tem: eu estou trazendo também. (S6).

Tem que ter conhecimento dentro da área (no meu caso que é da civil), tem que entender de projetos, saber calcular e ter um bom relacionamento com todo mundo, e saber porque tem que produzir, porque queima a produção... Você é o responsável pelo serviço, a empresa tem que faturar X por mês. (S12).

Um deles mostrou iniciativa para melhorar a produtividade e as metas do empreendimento durante as férias de seu supervisor:

Eu estava inconformado com aquilo, eu sentia que dava para fazer muito mais com menos pessoas. Aí ele saiu de férias, aí o que eu fiz? Eu peguei uns meninos e falei: ‘Vocês ficam com a enxada acompanhando aquela máquina, dois ficam nessa e dois ficam nessa, e vocês ficam três lá atrás’. Aí eu peguei vinte daqueles ali e mandei lá para o meio do mato: ‘Vocês vão e somem daqui. Vamos trabalhar revezando’. Naquele dia, o pessoal da geologia liberou 200m até o meio-dia e depois do almoço eles vieram e liberaram mais 500m de fundação, tamanha foi produtividade! (S8).

Segundo a matriz de competência da Empresa pesquisada, uma das responsabilidades do supervisor é a de realizar a melhor alocação dos recursos humanos nas frentes de trabalho. Na percepção dos entrevistados, para que ele realize esta atribuição, além da autonomia, é

necessário **observar atentamente para gerenciar a produtividade dos profissionais da obra**: “Quando não dá muito certo, eu tiro ele dali – quando o colaborador é um cara que merece... Senão já falo pro encarregado mandar embora, porque eu conheço, né? Só de longe já sei quem trabalha.”(S4)

Diz outro: “Nisso aí tem que entrar o bom-senso de saber que tem que ter cada um para cada atividade, é muito diversificado. [...] Operador de máquina, eletricista. Tudo tem... então são diversas [atividades] e... é possível deixar um polivalente? É, mas é difícil...” (S10).

[...] toma conhecimento do time que tem e, a partir disso daí, você começa a ver se você pode ficar com todo mundo ou se você tem que trocar algumas peças para a coisa andar direitinho. E qualquer um pode fazer isso ou se acomodar com o que encontrou. Se você não veio para fazer mudança, você está mal, não é? (S6).

É interessante observar que, mesmo com a pouca formação escolar, os supervisores se apropriam de termos tais como “polivalente” e “fazer mudança”, que refletem a linguagem de quem está numa posição gerencial.

Um supervisor menciona que é importante olhar, inclusive, a postura dos encarregados junto às suas equipes para garantir um trabalho bem feito.

A obra é alta, às vezes eu vou lá no alto e de repente fico olhando todas as frentes. Aí você vê o ‘cara’ [encarregado] e... ‘cadê?’ A equipe dele está trabalhando aqui e ele tá lá a 200m, manda a equipe trabalhar e não assume, não fala assim: ‘Oh, vamos vir aqui mas eu quero isso assim e assado, nós vamos fazer isso’. Ele não dá condição nenhuma, aí depois vai lá, o serviço está mal-encaminhado. Aí você começa a ver que está perdendo mão-de-obra. (S11).

Além de alocar as pessoas, o supervisor também tem que ter **a iniciativa para orientar e desenvolver as pessoas constantemente**, formar a equipe, demonstrando disponibilidade e paciência para isso, como ficou evidente no depoimento dos entrevistados: “[...] ‘Teve dificuldade, vem a mim e eu vou preparar vocês’. E estou preparando e está dando o mesmo retorno que o outro dava, entendeu?” (S6).

“E a gente tem esse negócio, nós gostamos de formar pessoas, porque nem todos têm a tolerância, tem pessoas que é assim; ‘Eu quero, eu preciso de gente, de um encarregado!’ Aí tem que ser o ‘cara’ que já sabe fazer tudo, senão, não serve, entendeu?” (S7), desabafa o supervisor.

[...] A mão-de-obra de hoje [...] tem pessoas ainda que não aceitam. Você está ensinando e o ‘cara’ está irritado, porque você está ensinando ele, o ‘cara’ quer aprender do modo dele. Mas, na vasta experiência que a gente tem, a gente está

passando e a pessoa está pegando, está absorvendo, você está enxergando naquela pessoa, uma pessoa que vai crescer profissionalmente a cada dia. (S9).

Os supervisores demonstram em suas falas assumir o papel de formadores de pessoas; no entanto, um deles afirma que não são todos que se preocupam com isso, e encontram dificuldade quando surge oportunidade de liderar uma nova frente de trabalho.

[...] porque não tem equipe, ele nunca formou equipe, não quer formar... começando por operador, não tem equipe. Ele fica vendo se a gente tem. Hoje mesmo me ligaram perguntando de operador, porque a pessoa não formou e não forma; ele só quer [o profissional] pronto. (S7).

Acrescenta ainda que o supervisor deve se preocupar com os bons profissionais no momento em que a frente de trabalho termina, buscando alocá-los em outras frentes com outros supervisores. Mas há os que não se importam com isso e “[...] se acabou o serviço? Manda o cara embora.” (S7).

A orientação e o desenvolvimento das pessoas envolveram ainda a preocupação dos supervisores em **formar sucessores**, tanto para substituí-los quando necessário (férias, reuniões, cursos, aposentadoria etc), como para poderem aceitar novas oportunidades em outros empreendimentos sem prejudicar o andamento do projeto onde eles estão. “Por exemplo: você recebe uma proposta, mas aí onde você está você não preparou ninguém para colocar no seu lugar. Como é que você vai sair?” (S4).

[...] porque hoje é obrigação nossa formar profissionais, orientar esse povo, para que amanhã ou depois eu tenha o meu dever cumprido. Eu, amanhã ou depois, estou próximo de pendurar as chuteiras, não tenha dúvidas. E, como eu disse, o barco não pára... tem que continuar a trajetória. (S12).

Além de orientarem a formação de profissionais, os supervisores demonstram a capacidade de observar novas lideranças:

Tem um rapazinho aqui que eu já estou vendo ele assim, entendeu? Eu até já conversei com o gerente. [...]. Ele está na fila. Você começa ver o cara participativo, procurar você, ele começa a ser um líder do líder. E você, como supervisor, se você está olhando para o todo, você também começa a ver essas coisas, essas pessoas diferenciadas. (S6).

No entanto, ficou evidente que a escolha do sucessor a ser formado implica ter estabelecido com esta pessoa uma **relação de confiança** que leva tempo. “Eu acho que pela confiança, porque já vem preparando essa pessoa e já sabe quem é essa pessoa. Sabe que ele

vai conduzir como você, ou melhor que você” (S9). “E ele sempre foi meu substituto nas minhas férias [...]. Quando eu saio de uma obra para ir para a outra – já é a terceira que ele está comigo, eu deixo ele terminando a obra e vou começar a outra.” (S10)

Na visão de um gerente, a empresa fica “na mão” quando perde um supervisor, pois ele leva muito conhecimento embora, já que “é um capital intelectual, que está na cabeça dele.” (G1).

Na opinião dos gerentes, existem supervisores que deveriam ser instituídos como formadores de novos supervisores nos empreendimentos, pois possuem experiência e competência para isso.

Mas ele [supervisor] vê pessoas que têm condições de serem encarregados de frente, conseguem ter liderança, ser líder, têm liderança junto à equipe, conseguem ler um projeto, entender um projeto. Discute com ele, já percebe que ele tem capacidade, se fizer assim não vai dar certo [...]. Isso é importante, ter esta percepção. (G3).

[...] ele é um supervisor de coordenação que pode formar novos supervisores com a experiência dele. Isso é uma coisa interessante, você pegar os supervisores mais experientes e vir formar os [...] que estão em formação. (G1).

8.5.3. A Competência é um Entendimento Prático de Situações que se Apóia em Conhecimentos Adquiridos e Transformados

Segundo Zarifian (2001), o entendimento prático não envolve somente a dimensão cognitiva e, sim, a compreensiva. É necessário mobilizar os conhecimentos e seu conjunto de experiências prévias (a competência é ação) em diferentes situações, considerando e compreendendo outros que estejam envolvidos nestas situações. Adicionalmente, um elemento que merece atenção na competência, também apresentado por outros autores, é que ela deve ser reconhecida por outros.

Por isso, muito da legitimidade conquistada pelo supervisor de obras parece estar alicerçada não somente sobre sua vasta experiência acumulada, e, sim, sobre sua mobilização em situações diversas, garantindo o reconhecimento dos diferentes atores envolvidos. Muitos deles chegaram à posição de supervisor por serem reconhecidos em seus trabalhos anteriores: “Aí fui chamado pela Empresa [...] devido ao conhecimento que o pessoal já tinha comigo, que já tinha trabalhado. Não foi difícil.” (S3). Outro supervisor conta: “Fiquei muitos anos de

encarregado. Aí, depois, surgiram outras oportunidades e outros supervisores indicaram ‘olha, ele pode ser um bom supervisor.’” (S4).

Na função era encarregado geral, mas a obra estava na minha mão. Os engenheiros, inclusive [...] esse pessoal, só fazia com a minha [...] orientação. Todo o trabalho que a gente fazia, planejamento, era tudo... eu tinha que participar, senão não saía nada. [...] Depois vieram as promoções. (S7).

Os depoimentos mostraram que o reconhecimento partiu principalmente do entendimento prático dos supervisores demonstrado junto aos gerentes da Empresa:

[...] aí deu problema no projeto que [...] estava difícil de ser resolvido. Ele [o gerente] me indicou para ir. Aí eu fui e fiquei dois meses. A gente conseguiu resolver o problema. Ele já me mandou transferido para Vitória, porque, em Vitória, tinha um serviço dentro do mar, no terminal de barcaças. Eles precisavam de uma pessoa que tinha conhecimento em rocha... (S8).

Pela experiência, ele não é um profundo conhecedor da brita, para saber se a brita tem reatividade. Então, você senta com ele [supervisor] e fala ‘esse tem reatividade, o que você pode fazer para diminuir a reatividade, se é o problema do basalto ou do granito’. Está sempre atento, está ligado. Então, o bom supervisor está ligado com tudo na obra. Não é só o micro, é o macro. Fala para ele do material de tal lugar, ele sabe o que é, já memorizou. Vai te dar a resposta. (G2).

O reconhecimento também parte do respeito adquirido junto às equipes, conferindo-lhes legitimidade:

[...] e não impor o respeito no chicote, mas, no teu conhecimento, você acaba impondo respeito, porque o cara sabe que se ele fizer diferente do que você está mandando, ele vai ser punido de alguma maneira, porque você sabe que ele está fazendo alguma coisa diferente. (S9).

Até porque, quando você vai comandar, quando você passa a comandar, você sabe até quais são as dificuldades, você conhece a fundo o que você passou, para a pessoa não falar. Às vezes o ‘neguinho’ quer se esquivar, o que nós chamamos de ‘dar nó’: ‘Olha, em mim você não dá nó não, porque eu já passei por essa ferramenta, eu já fui dessa ferramenta, eu sei como é’. E a gente teve uma base com isso [...]. (S10).

Apoiar-se em conhecimentos adquiridos e transformá-los em outras situações também se traduziram no permitir **posicionar-se com postura assertiva e coerente** em discussões e decisões com engenheiros e outros profissionais hierarquicamente superiores na Empresa, diferenciando sua atuação da atuação dos encarregados:

Tinha um ‘gringo’ [com] que eu trabalhei que dizia que fazia 25 anos que ele montava aquilo. Eu falei ‘Então faz 25 anos que você monta errado!’ Falei pro engenheiro da obra que eu ia embora, que não ia montar errado. Não é porque a gente é subordinado que a gente tem que se sujeitar a essas coisas”(S7).

[...] O fiscal da obra cobra o concreto, mas eu sei que eu estou em um momento de sol quente que eu não posso mandar aquele caminhão embora e que aquele concreto não vai comprometer a peça. Então, eu tenho que ter autonomia e falar: ‘Não, eu não vou aplicar’, e assumir e até assinar na nota lá que eu liberei fazer esse concreto assim. Porque o meu tempo de obra me garante isso, me dá liberdade para isso”(S5).

Então, esse problema do reforço do solo eu falei para a nossa engenheira e falei para o gerente que estava aqui [...]: ‘Isso não precisa fazer a proposta que o geólogo está querendo, é uma coisa complicada, demorada, mexe com terceiros’. Eu falei: ‘O caminho é esse’. Aí eles vieram na obra e falaram pra mim: ‘esquece tudo que estava sendo proposto e vamos partir para o seu caminho’”(S6).

A transformação dos conhecimentos tratada nesta dimensão da competência é resultado do contato do indivíduo com problemas e implicações das situações reais de trabalho, e, segundo Zarifian (2001), envolve a análise dos problemas que foram desenvolvidos nas situações, a busca dos motivos da ocorrência e do que aprender com o caso. Uma das competências mais difundidas e exigidas atualmente no mercado para qualquer profissional é a de **avaliar situações e trazer soluções**, que surgiu como uma das principais atribuições para a posição de supervisor na percepção dos gerentes: “É pela experiência dele. Ele pensa: ‘você só vem com problema, nunca me traz uma solução’. [...] Então, isso é uma competência: trazer solução racionais, exequíveis, que são rentáveis, que não dêem custo para a empresa.” (G2).

Como acontece na percepção dos próprios supervisores:

Então, eu acho que, para chegar a supervisor, ele tem que ter versatilidade, tem que ser um cara versátil, um cara que procure estar sempre inovando. Não inovando assim, de inventar coisas. Pelo menos ser um cara de atitude, para resolver os problemas. (S9).

Têm muitos profissionais que você dá uma frente de serviço pra eles, ele vem com mil problemas, ele não vem com uma solução, uma idéia pra resolver aquilo. Então, isso eu acho que destaca muito pra ser um supervisor. (S1).

Um supervisor ressalta: “‘Teve dúvida?’ Geralmente quando eu procuro trazer, eu já procuro trazer com solução.” (S2).

Outra competência que complementa a avaliação de situações e que parece ser essencial na percepção dos entrevistados para a posição de supervisor é a **visão integrada, a visão do todo**: “[...] o supervisor tem que ter a visão de todas as etapas do processo.” (S11) e

“[...] o supervisor é uma pessoa que conhece cada serviço, cada um deles, passou por cada um deles.” (G2).

Esta competência possibilita, principalmente, que o supervisor cumpra com seu papel de planejar e monitorar o desempenho das equipes. Na percepção dos gerentes, o encarregado trabalha numa frente de trabalho específica e se incumbem da qualidade e da execução bem-feita. O supervisor deve verificar todo o restante, além daquilo que está sendo executado, e ter a visão do amanhã.

Para o diretor entrevistado, “o encarregado cuida de uma equipe, e, o supervisor [...] ele acaba cuidando de várias equipes, com vários encarregados, e, principalmente, da qualidade. Eu acho que nesses 30 anos [...] houve uma evolução de demanda, principalmente técnica, em cima deles.” (Diretor).

Os supervisores demonstraram ter consciência da necessidade de se ter uma visão ampla do empreendimento e de sua evolução: “Tem que saber conversar, combinar o que pode ser feito naquele prazo pra não ser cobrado depois. [...] Nós temos a visão, se vai dar tempo, se vai precisar de mais gente. Tenho que ter a visão do todo.” (S1).

[...] procura conversar para saber, procura estar sempre entrosado, para o dia-a-dia. Não, não fica olhando só a frente dele, sempre ele está fazendo perguntas: ‘como é que estão as coisas, quais que são as seqüências’... Isso é importante, porque têm uns que se limitam a olhar só aquilo. (S12).

Eu acho que, quando a gente fala da passagem do encarregado para supervisor, ele tem que olhar não só para essa mesa. Eu acho que ele tem que estar olhando o que ele está fazendo agora e falar: ‘Eu tenho que pensar no que eu vou fazer amanhã’. Já começar a abrir o campo, abrir espaço. (S8).

8.5.4. A Competência é a Faculdade de Mobilizar Redes de Atores em Torno das Mesmas Situações

Para Zarifian (2001), mobilizar redes de atores significa que qualquer situação mais complexa excede as competências de um único indivíduo e exige articular-se com outros e compreendê-los em suas diferenças.

Neste estudo, isso significa conseguir mobilizar as competências das equipes operacionais de trabalho para alcançar resultados com produtividade e de acordo com os parâmetros definidos. É considerada a principal manifestação de competência do supervisor.

Grande parte dos entrevistados, principalmente gerentes, denominou este aspecto de **liderança**. Academicamente, o termo liderança contempla inúmeras definições e teorias, e, por ser um conceito amplo, não será foco de análise neste estudo. Aqui são somente reproduzidas as falas dos entrevistados que demonstram seu significado no seu contexto de atuação. “Essa coisa do carisma, da liderança, é fundamental, porque às vezes um supervisor trabalha com 500, 600 homens, e, se ele não souber desdobrar a estratégia que vem da gerência, de uma forma [...] vamos dizer [...] geométrica, né?” (G2).

Bom, a liderança é a principal. Uma pessoa líder, carismática, que obtém dos funcionários o respeito, acatam as suas ordens com facilidade, [...] Então, preciso de uma pessoa que me deixa tranqüilo, que ele chega lá e com a memória auditiva aguçada, ele recebe a minha informação e transmite aquilo na íntegra e aquilo **é recebido; se ele não for um líder, não é recebido** [grifo nosso]. Então, eu acho importante esta coisa da liderança. Se foi o supervisor que orientou, todo mundo fala, ‘está certo’. (G1).

Um supervisor relata seu entendimento sobre ser líder:

Essa liderança é você ser um [...] líder dentro da obra e você saber como liderar, lidar com o pessoal, cada pessoa no seu lugar, não colocar a pessoa no lugar errado. [...] Você tem que ter um meio-de-campo, fazer um meio de campo para ter um jogo de cintura, para saber quem, aonde e por quê. (S12).

Pode-se perceber que, para que ocorra a liderança descrita acima, o supervisor precisa possuir outros atributos importantes para conseguir mobilizar as equipes, como por exemplo, a **comunicação**, que surgiu como um aspecto-chave para todos os entrevistados, cujo conceito também traz consigo vários sentidos no contexto pesquisado.

Como abordado anteriormente, na formação de sucessores a base está no supervisor confiar em quem escolheu para ser seu sucessor. Já na mobilização das equipes operacionais, a base da relação de confiança está na equipe confiar no líder. Como em toda relação de confiança, o supervisor a constrói por meio de um canal aberto de comunicação com seus subordinados. Quando ele estabelece esse sentimento, ele “tem a equipe na mão” – um termo que surgiu em vários relatos caracterizando o bom supervisor: “A obra é feita por uma equipe, então, você pode ver: um bom supervisor traz sempre junto com ele encarregados que são de sua confiança. Porque ele sabe que, dessa forma, basta ele virar as costas e a obra vai estar pronta. É relação de confiança.” (G1).

A produção sai com diálogo muito aberto com eles, porque se você for um ‘cara’ duro, carrasco, ignorante, não funciona. Igual filho, comportamento com filho, não é verdade? [...] Você sente que às vezes a pessoa tem problema em casa, a pessoa

trabalha e o rendimento cai. Aí você pergunta ‘o que é que está acontecendo?’. A pessoa se abre porque tem confiança. (S5).

É aquele que **tem a equipe na mão** [grifou-se], é amigo da equipe, faz com que o subordinado não tenha medo dele: qualquer problema que ele tiver ele vem até ele pra conversar. Com isso aí, ele não vai fazer uma coisa errada, escondida, quando acontece algum incidente ele não vai esconder. Liberdade para errar... (S3).

A abertura da comunicação envolve, inclusive, dar *feedback* aos subordinados sobre o desempenho, uma ação que sinaliza fortemente a consciência do papel gerencial dos supervisores:

Essa comunicação, a gente tem que ter dentro e com o colaborador, ser mais comunicativo, ser pró-ativo, mostrar para eles de vez em quando como é que você está vendo eles. Quando o ‘cara’ estiver errado, você tem que chegar e saber cobrar ele, né? Tem que chegar muito interativo, porque senão as coisas complicam. Então, com os encarregados, principalmente com os encarregados, a gente tem que dar um feedback neles^(sic) e dizer como é que está indo com eles... (S1).

[...] Eu converso com eles para danar. Quando eu converso, às vezes eu faço um discurso para eles ali. Eu digo: ‘Gente, o encarregado, é um elemento que ele tem que abrir o leque das visões. [...] Se você é o encarregado dos fornos, você não tem que olhar só para o forno; você tem que ver se a limpeza está boa, [...] você tem que cuidar da organização’. (S12).

Para os gerentes, os supervisores conseguem **falar a linguagem das equipes operacionais**, eles são a ligação entre a Engenharia e a Produção, entre o planejamento e sua execução, traduzindo os objetivos da empresa para as equipes operacionais: “[...] o supervisor tem que saber tirar o projeto, traduzir para a linguagem diária, [...] traduzir para ele. O encarregado não está pronto para tirar informações do projeto para ser aplicado no campo” (G3).

Diz o gerente:

[...] Eu não dispense de forma alguma o supervisor. Mesmo que eu tenha, os engenheiros, que fazem um papel espetacular, mas essa linguagem, esse desdobramento da comunicação que vem de cima para baixo, ele [o supervisor] faz isso com uma eficácia muito maior. (G1).

Um dos supervisores menciona: “‘é você ser a sinergia e fazer interface entre todas as áreas do empreendimento: engenharia e produção, principalmente.” (S9). Por isso, a posição de supervisor também exige a **articulação com outras equipes e profissionais da obra**, tais como engenheiros e profissionais de terceirizadas que fazem parte das obras em várias fases de sua construção. Segundo os gerentes, isso envolve a comunicação, o entendimento da diversidade humana e a compreensão das interfaces dos processos de trabalho. “Tem que ter a

capacidade de ouvir, gerir, mudar o plano caso for necessário. Então, esta pessoa tem que ter uma relação muito completa.” (G3).

O relacionamento dessa pessoa tem que ser muito bom. Não adianta eu colocar esse ‘cara’ que desenvolve muito bem, mas não presta atenção, não tem comunicação com a segurança, com a fiscalização. Pra mim não adianta, tem que ser de fácil comunicação com as pessoas ao redor dele. (G2).

Para o Diretor da Empresa, essa articulação é que faz do supervisor o “*alicerce da obra*”. Em sua percepção, é o supervisor que faz as coisas fluírem ao estreitar o relacionamento e fazer interface com todas as outras áreas do projeto, tendo a visão do que vai acontecer. Por isso, ressalta que tem que ser um profissional “bom e com consistência”, senão a “obra não pára de pé”.

Para os supervisores, é importante ter iniciativa para aprender mais e poder articular-se de forma melhor com outros profissionais envolvidos na mesma situação de trabalho: “Sempre procurei e procuro saber de tudo, do projeto todo, das áreas de interface. Tem que se aliar todo dia, criar vínculo com os outros que estão na obra.”(S11). “A comunicação é essencial pra gente ficar sintonizado. [...] Eu, quando tenho algum problema que eu não consigo, eu vou direto na engenharia pra resolver.” (S4). É importante que o supervisor perceba o seu limite de ação e quando precisa de outras pessoas para resolver problemas mais complexos. “[...] se você tiver dúvida, não procura resolver por sua conta, passa para outros. O coordenador, de repente, não vai saber, vai procurar o calculista, o projetista, e por aí vai... é a gente entender que em uma obra tem essas pessoas pra ajudar e a gente aprender.”, retrata o S6.

Um supervisor relatou que já observa num de seus encarregados o desenvolvimento deste ponto importante da comunicação, o que evidencia a capacidade do supervisor de observar competências necessárias à sua função em outras pessoas. “Ele tem boa comunicação com os engenheiros. Muitas vezes ele me chama no rádio e eu não consigo falar com ele, ele pega o carro, vai no escritório e vai no planejamento, conversa com o pessoal. Ele tenta resolver.” (S7).

8.5.5. A Competência é Fazer com que as Pessoas Compartilhem Implicações e Assumam Áreas de Co-Responsabilidade

Para Zarifian (2001, p.76), uma das características marcantes da lógica da competência está no fato de ela associar responsabilidade pessoal e co-responsabilidade, constituindo-se na “dimensão ético-moral do funcionamento social”. Ressalta que exige que a autonomia de ação do indivíduo se concentre no impacto nas relações sociais, embora sempre tenha raízes na competência técnica. Na condução do trabalho dos supervisores, essa autonomia de ação com responsabilidade aparenta estar muito presente: “[...] Porque quem seria eu sem aqueles que estão abaixo de mim e os que estão acima? Não seremos os únicos, nem seremos sozinhos, temos que ter a parceria, sinergia, a integridade. Tem que ter.” (S10).

Nas palavras de outro supervisor, “É, com alguns princípios. Eu falei: ‘Olha, é o seguinte, eu vim aqui para fazer, e nós vamos fazer, o meu sucesso é o sucesso de vocês, o meu depende de vocês, se eu subir, vocês sobem também, se eu cair, nós ‘cai’ tudo igual, para baixo, ‘tropicou o caixote’[...]’. E até hoje os ‘caras’ me são leais.” (S8).

Compartilhar implicações com autonomia, no caso dos supervisores, pode ser analisado sob dois pontos: o primeiro é o da co-responsabilidade que estes profissionais têm com as diretrizes da Empresa e como eles as transmitem para suas equipes. Atuar na função gerencial exige, em muitas situações, **ser o representante dos interesses da Empresa junto aos demais profissionais.**

A atuação dos supervisores não é diferente. Seus depoimentos mostram que eles possuem consciência desta responsabilidade, além de conseguir transmitir esse papel junto às equipes operacionais, deixando clara a posição de comando e a responsabilidade de cada um na empresa: “Hoje, [...] eu acho que eu tenho que fazer jus aquilo que eu ganho, entendeu? Então, por isso que eu trabalho, dou o melhor de mim”. (S8).

“Há pressão do menor custo possível, maior controle de horas. Tem que lutar para demonstrar confiança, pois não adianta colocar o crachá acima deles. Tem que saber falar com as equipes.”, conta o Supervisor 2. O S3 releva: “[...] Por exemplo, nas horas-extras: tem que colocar o essencial. Muitas vezes o encarregado quer ser ‘bonzinho’ e contribuir com o seu pessoal e esquece o lado da Empresa. Não pode.” (S3).

É uma troca, é o dinheiro da empresa pelo trabalho, então a troca tem que ser justa. Eu sempre falo quem te manda embora são vocês, a empresa não manda ninguém embora. [...] É bom cativar o pessoal, na hora de puxar a orelha, na obra é isso, você dá com uma mão e puxa com as duas. Quando eu recebo ‘porrada’ da chefia,

eu seguro pra todo mundo lá em baixo, por isso tem que obedecer as normas da empresa. ‘Não quer? Procura outra empresa’. (S5).

Mesmo quando discordam de alguma regra que foi definida pela empresa, o supervisor demonstra a consciência da importância da função e a autonomia de ação conseguida na posição: “Você tem que mostrar pra eles que você está satisfeito com a Empresa. Às vezes, por você ter a equipe na mão, eles acabam fazendo o mesmo que você. Não porque eles são escravos, mas porque eu passei o que é norma e o que não é.” (S1). “Quando a gente vê que não dá, a gente vai pra conversa [risos]. Tudo é negociado. A gente discute e coloca as coisas em pratos limpos.”, explica o Supervisor 3.

Outro supervisor afirma que é preciso mostrar segurança acerca de seu papel de comando: “Tem que ter personalidade, não com arrogância, mas você tem que ter autonomia e liberdade para chegar e falar assim: ‘Oh, eu estou aqui porque eu sou capaz, não estou aqui carregado por ninguém’”. (S6).

O segundo ponto do compartilhar implicações e assumir co-responsabilidades está em como os supervisores geram a responsabilidade coletiva nas equipes ao desenvolver nelas o **espírito de colaboração e o comportamento ético**. Essas questões pareceram marcar a atuação diferenciada dos supervisores no ambiente de trabalho por estar baseada, segundo Zarifian (2001, p.125), em valores éticos profissionais: “respeito, justiça e generosidade”. Para o autor, quando as pessoas sentem-se tratadas com respeito e justiça e vivem em um ambiente de ajuda mútua, elas se envolvem mais no trabalho e agem de forma semelhante.

Os relatos a seguir sugerem que os supervisores buscam discutir e transmitir princípios e valores éticos em sua atuação profissional, incentivando o mesmo comportamento nos profissionais de suas equipes:

Apreendi com outros: você tem que ter vontade de trabalhar. ‘Pra que você vai ter o trabalho de acordar cedo e vim aqui ‘dar nó’? Fica em casa, não precisa vir trabalhar.’ Tem que ser honesto assim como eu sou com eles. Eu mostro a eles aquela firmeza que eles podem contar comigo. (S1).

Deixo claro as regras_(sic) desde o início: o que é para um, é para todos, não importa indicação de um ou outro da empresa (engenheiro, chefe etc.). Tem hora que eu falo: ‘Olha, vou falar uma coisa que é bem pessoal: a pessoa tem que respeitar o superior ou o ajudante.’ Porque tem gente que não quer respeitar o ajudante, entendeu? Eu sempre fiz isso aí. (S2).

Fica evidente a preocupação dos supervisores em despertar nas equipes o sentimento de co-responsabilidade: “A gente passa para eles o seguinte: a gente tem que ter

comprometimento, responsabilidade com aquilo que a gente faz. Se eles querem que a gente ajude eles, eles também têm que fazer por merecer. A gente corre atrás...”, afirma o S8.

Mas é a convivência, você sendo positivo com eles, realista. mostrando o que é certo, qual o dever, qual a obrigação, mas sempre trabalhando com a verdade. Tem pessoal que estão^(sic) comigo só [há] três meses e tem pessoal há quatro anos. Mas, se eu chegar no de três meses e exigir dele uma produção, no final do dia ele me dá aquela produção. Por quê? Porque eu dei pra ele ‘a fisionomia’ de como é o trabalho com a gente. (S1).

Na opinião dos próprios supervisores, a criação de um ambiente de colaboração é um dos principais desafios de seu papel:

[...] A coisa que é um pouco mais difícil é trabalhar com o pessoal. Em termos de equipamento, não tem problema. Tem que conversar muito, fazer aquele trabalho de equipe, colocar pra eles que aquilo é uma família, a gente só vai passar em casa, pra equipe ficar bem sintonizada, pra não pensar ‘aquilo não é meu, então eu vou deixar’. Eu oriento o pessoal: nós somos uma equipe, uma família todo mundo tem que participar. (S3).

Embora haja o esforço em criar um ambiente de trabalho em equipe, fica evidente, nas falas dos supervisores, como eles se afastam da categoria de trabalhador operacional para assumir a posição de comando: “O mais difícil é dominar a equipe [risos], porque mexer com ‘peão’ é difícil. É melhor trabalhar com 500 bois porque eles obedecem. Tem que saber conversar muito, tratar com respeito, não maltratar ninguém...” (S3).

Um gerente também confirma esse desafio na atuação dos supervisores: “Acho que a maior dificuldade é a equipe dele, é a equipe que confie nele, que ele consiga transmitir uma confiança, que ele tenha nessa equipe o retorno dessa confiança.” (G2).

No entanto, na criação desse ambiente de responsabilidade e cooperação coletiva, também se faz necessário: “saber as dificuldades de cada um e entender as diferenças.” (S1) e **tratar as individualidades com foco no trabalho**: “Cada um tem uma personalidade. Tem pessoas que, se você criticar, ele aceita, sabe que é pro bem dele e cresce. Mas tem pessoas que, se você criticar, ele baixa a cabeça, afunda e não cresce. Eu aprendi muito isso.” (S1).

A gente tem que estar bem concentrado, bem preparado pra isso, porque às vezes a gente pega pessoas que tanto trazem problemas como levam problemas, então é complicado isso aí. É olhar o serviço, qualidade de trabalho de cada um, avaliar o serviço.” (S4).

Pode-se dizer que, para criar a responsabilidade nas equipes de trabalho, a chefia precisa encontrar “a boa distância: nem muito perto, nem muito longe”, para não “abafar” a autonomia de atuação dos subordinados (ZARIFIAN, 2001,p. 86).

Os depoimentos revelam que o supervisor tem que dar desafios e autonomia para seus encarregados, com o objetivo de desenvolvimento profissional, tanto seu como deles. Na opinião de um supervisor, isso fez a diferença em seu desenvolvimento: “E aí tem as delegações. O ‘cara’ falou: ‘ Oh, toma conta da obra aí para mim, fica até tal hora’. Ele vai vendo que você foi se desenvolvendo, foi incorporando aquilo dele, e isso foi te formando. E você vai tendo confiança.” (S6).

A passagem de encarregado para supervisor exige que o mesmo se distancie da função operacional e consiga delegar responsabilidades para seus encarregados, mas, sem deixar de monitorar o ambiente de trabalho, gerando a co-responsabilidade: “Então, agora é minha vez de distanciar mais. Distanciar, mas com tudo na mão.” (S9). “[...] quando eu vejo que o colaborador pode e quer mais, eu começo a delegar para ele novos desafios, dou mais responsabilidades para ele.”(S2).

Isso seria um leque de circunferência, um círculo maior, um círculo menor, quer dizer, quem está por fora. Eu me vejo assim agora, eu tenho que olhar um círculo um pouco menor, dali tem um outro ‘menorzinho’ e eu tenho que dar conta dos dois círculos. Sem tirar autoridade do ‘cara’ do círculo do meio, que é o encarregado. (S11).

No entanto, os depoimentos sugerem que o supervisor deve estar pronto para interferir em conflitos que surgem entre o encarregado e sua equipe, quando necessário, mas preservando a autonomia do encarregado:

[...] Se tiver um ‘cara’ nervoso, eu falo: ‘Vem aqui, senta aqui’. Dou um cafezinho pra ele, digo ‘Você está nervoso, calma’. Aí chamo o encarregado: ‘Vocês têm que se acertar aqui, não pode ficar brigando assim.’ Falo pro operador: ‘Eu preciso do encarregado, também preciso da sua mão-de-obra, vamos dar um jeitinho’. (S4).

8.5.6. O Sentido e Significado de Ser Supervisor

Segundo Sandberg (2000), a competência é constituída pelo significado do trabalho tomado pelo trabalhador em sua experiência, o que envolve sua motivação, dado que é necessário que o indivíduo queira mobilizar suas competências (ZARIFIAN, 2001) no ambiente de trabalho.

Pela investigação teórica realizada, pode-se dizer que, se não houver significado e sentido, não há aprendizagem e não há competência.

Conforme abordado conceitualmente, Zarifian destaca que a questão do sentido do trabalho remete, por si mesma, a três grandes pontos (Quadro 11), os quais foram identificados nos resultados da pesquisa realizada e que retratam ser essenciais para os supervisores colocarem suas competências em ação, como abordado nos tópicos anteriores.

Quadro 11: O sentido do trabalho para a mobilização das competências

Sentido e sentimento de utilidade	Sentimento que move as pessoas a realizar um trabalho bem feito e de utilidade para outros ou para sociedade.
Sentido e valores éticos	Sistema de valores que orienta as ações das pessoas e que dão sentido a uma atividade profissional.
Sentido e projetos pessoais	Relação da atividade profissional com o futuro.

Fonte: Adaptado de Zarifian (2001)

O depoimento do supervisor parece contemplar os três pontos que remetem ao sentido do trabalho:

Acho que a gente tem que procurar ser o melhor naquilo que a gente faz, independente de alguém que está te puxando o tapete, isso ou aquilo outro. Ninguém vai conseguir tirar de você aquilo que você sabe, ninguém! O que você aprendeu é seu. Pode ensinar para milhares, mas o que você aprendeu, você não esquece, e, ao contrário, se você está ensinando alguma coisa que você sabe, você está reciclando o seu aprendizado e melhorando mais ainda. (S9).

O sentido do trabalho para os supervisores parece estar embutido de um “sentimento de pertencer” ao setor da construção civil criado ao longo da vida profissional e que se traduz no gostar do que fazem: “É gostar do que está fazendo!” (S2). “Eu gosto do que eu faço, eu já falei várias vezes para a psicóloga que vem da Empresa. Eu gosto do que eu faço, se voltasse para trás, eu faria tudo de novo”. (S7). Conta o S9: “Porque eu me sinto satisfeito com o que eu faço e eu passo para eles, para que não fiquem só para eles, para que eles passem para os operadores, os ajudantes.”

Além de gostar do que fazem, os supervisores demonstraram o valor de querer **aprender sempre para fazer o melhor trabalho e se diferenciar**, demonstrando “[...] a força de vontade de querer crescer, nunca estacionar.” (S2). “Eu quero ter uma formação completa para que, em uma hora que eu me sentir obrigado a tomar a frente de um trabalho, eu não ficar intimidado.” (S6).

Outro reflete: “[...] porque tem muita coisa, tem coisa que não se ensina. A pessoa aprende, vai descobrindo. Eu acho que a diferença das pessoas para ser bom ^(sic) é ela se descobrir, ele tentar descobrir as coisas mais que o outro, porque parecido tem muito...”. (S5)

Além da importância que os supervisores atribuem à atitude de compartilhar seus valores e princípios éticos com suas equipes, sua ação gerencial fica evidenciada em seu esforço em incentivar a reflexão sobre o sentido do trabalho para cada uma das equipes: “[...] é aquele negócio, eu sempre falo pros encarregados... é ‘Sempre queira se aperfeiçoar’”. (S1), e que vai além de ensinar a técnica para o trabalho:

Princípios meus: ‘Gente, coloca a camisa por dentro da calça, anda ‘barbeadinho’, você fica mais bonito, demonstra mais higiene, é melhor’. Aí um passa pro outro. Eu tenho colaborador que, quando vê o outro ‘sujinho’, fala ‘Oh ‘cara’, vai trocar a roupa, é melhor’. Então você acaba passando pra eles que aquilo é bom e um vai passando para o outro. (S1)

Eu falo o seguinte: “‘Oh! Para ser meu amigo, na palavra de ‘peão’ que se diz, tem que ‘se lascar’ mais do que os outros’”. Tem que ser o ‘cara’ que trabalha mais, mostra mais serviço, mostra mais interesse. Tem alguns que acham que amigo dá a mão, vai não sei para onde, libera para não sei onde. Não é assim, não! (S7).

Como último ponto ressaltado nas entrevistas, surgiu a importância de se ter sempre um objetivo, um alvo para perseguir para dar sentido ao trabalho: “é muito importante que a pessoa esteja comprometida, com o objetivo que ele traça, ele tem que ter um objetivo...” (S9). “Você tem que ter o alvo e eu nunca fui muito ambicioso. Eu sempre tive o meu alvo, a minha meta, mas sem tanta ambição.” (S6). Revela o S5: “Você tem que ter o alvo lá na frente, se você se acomodar aí você vai ter que sempre estar ali naquela ‘coisinha’”.

Um dos gerentes ressalta que aprender a ser supervisor “depende muito da pessoa. [...] Tem ‘cara’ que está satisfeito com aquilo. O principal: ele tem que ter vontade de sair da onde ele está.” (G3).

Assim como abordado, o conceito da competência passa pela questão do reconhecimento pelos outros. O período de dúvida vivido pela organização a respeito da manutenção da função de supervisor contribuiu para destacar seu papel no comando das equipes operacionais e incentivar o reconhecimento. No entanto, esse reconhecimento parece ir além do aspecto da liderança e estar associado ao sentido que os supervisores dão ao seu trabalho.

Zarifian (2001) aponta uma questão do conceito que se revela importante para o público investigado, que é a de assumir responsabilidades, ser responsável. Assumir responsabilidades é aceitá-las, comprometer-se com elas e ser avaliado por isso para obter o reconhecimento.

Assim, os depoimentos dos gerentes e do diretor entrevistados ressaltam não somente a liderança das equipes, mas o comprometimento e a responsabilidade que os supervisores demonstram na mobilização de suas competências de gestão no contexto de trabalho,

refletindo o valor da atuação para o sucesso da Empresa: “E, quando precisa dar aquela pegada firme, para cumprir uma meta, para superar um obstáculo qualquer, a pessoa se dedica de corpo e alma, então o supervisor é essa pessoa.” (G3).

O gerente diz:

[...] é ativo, pró-ativo, está sempre procurando a economia, o bem do projeto, esta é a diferença, esta é a pessoa competente. [...] Fazer um trabalho com qualidade. [...] Porque você não faz uma boa obra se você não tiver um bom supervisor e bons encarregados. (G2).

Confessa outro:

Não vivo sem eles [supervisores], porque eles que fazem a obra. Na verdade, eu faço parte da equipe que faz a obra, mas o duro quem pega é eles, então têm que ser respeitados. [...] Até porque o engenheiro você tem muito no mercado, mas este tipo de pessoa você não tem, não há uma formação. (G2)

Para o Diretor da Empresa, os supervisores são pessoas altamente competentes e, em função das restritas oportunidades de estudo na vida, conseguiram, mesmo assim, desenvolver suas competências e chegar à gerência operacional: “Se eles tivessem nascido numa condição diferente, talvez muitos deles fossem presidentes, fossem alguma coisa assim na vida. Agora, a vida ‘bota’ as pessoas em determinadas situações e nem todas conseguem estudar [...]” (Diretor).

Para finalizar a apresentação e análise dos resultados da pesquisa de campo, foram elaborados três quadros (12, 13 e 14), associados às Unidades Temáticas e categorias definidas metodologicamente e que resumem os significados atribuídos às informações coletadas na pesquisa de campo. Estes quadros são apresentados nas páginas a seguir:

Quadro 12: Resultados da análise do processo de aprendizagem da função de supervisor

Unidade Temática relacionada: O processo de aprendizagem da função de supervisor	
Categorias	Resultados encontrados
O início no setor	<p>O setor da construção civil foi o primeiro emprego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Influência da família e da condição sócio-econômica; e ▪ Facilidade de aprender na prática sem exigência de estudo formal.
Experiências de aprendizagem formal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos externos aceleraram a prontidão para a função e contribuem para o relacionamento interpessoal; e ▪ Treinamentos no local de trabalho (qualidade, saúde e segurança).
Estruturas formais de organização do trabalho que promovem um ambiente de aprendizagem	<p>Ações no local de trabalho que contribuíram e contribuem para a aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização das equipes operacionais em células de trabalho; ▪ Encontros diários com as equipes de trabalho; e ▪ Reuniões semanais com toda a equipe técnica.
Experiências de aprendizagem informal	<p>A aprendizagem ocorreu com o tempo necessário para a reflexão sobre experiências prévias em momentos de vida específicos ou da interação com outras pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender com os erros e falhas; ▪ Aprender com os eventos; ▪ Aprender com seus gestores; ▪ Aprender ensinando e trabalhando com os engenheiros; e ▪ Aprender com suas equipes de trabalho, principalmente a lidar com a diversidade das pessoas.

Fonte: autor

Quadro 13: Resultados da análise dos fatores que interferem na aprendizagem

Unidade Temática: Fatores que podem interferir na aprendizagem	
Categorias	Resultados encontrados
Fatores individuais	Limitação pelo papel: surge da dificuldade de assumir a posição de comando e distanciar-se da execução operacional. Envolve dois momentos importantes: a passagem de operador para encarregado e a passagem de encarregado para supervisor.
	Bloqueios para aprender e compartilhar a experiência: foram relacionados a atitudes e posturas pessoais, tais como não ter abertura para aprender coisas novas e resistência para compartilhar o que sabe com outros.
Fatores organizacionais	Relacionados à estrutura organizacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilidade entre locais de trabalho sem considerar o desenvolvimento profissional dos indivíduos; ▪ Tempo de duração da construção de cada obra; ▪ Decisões de gestão fragmentadas por diretoria; e ▪ Dúvida sobre a necessidade da função de supervisor na empresa.
	Relacionados à cultura de grupos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Barreira de comunicação com engenheiros em função do <i>status</i> educacional/formação escolar; e ▪ Conflito com equipes operacionais ao assumir a posição de comando.
	Relacionados à gestão de pessoas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de critérios claros de reconhecimento formal na Empresa; ▪ Falta de ação corporativa para identificação e desenvolvimento de profissionais para a posição de supervisor; e ▪ Falta de transparência da liderança imediata nas decisões de promoção na carreira.

Fonte: autor

Quadro 14: Resultados da análise de identificação das competências do supervisor

Unidade temática: O Supervisor e suas Competências	
Categorias	Resultados encontrados
O modelo social evolutivo das experiências	<p>A combinação entre o modelo de ocupação e o modelo virtual parece representar bem as experiências de trabalho no setor da construção civil, que fortalecem a noção da competência para o supervisor de obras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma obra nunca é igual à outra e o trabalhador tem que ter a visão diferenciada do objetivo de cada uma das suas atividades; e ▪ O produto final (a obra ou parte dela) não existe na realidade e é inicialmente um projeto virtual a ser seguido e suscetível a eventos para sua concretização.
As competências em ação	<p>A dimensão de tomar iniciativa e assumir responsabilidades mostrou-se vinculada às seguintes evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrar auto-confiança e segurança para a posição; ▪ Ter comprometimento em alcançar os objetivos e melhores resultados; ▪ Gerenciar o desempenho e a produtividade dos profissionais da obra; ▪ Ter iniciativa e disponibilidade para orientar e desenvolver as pessoas, inclusive sucessores; e ▪ Estabelecer relações de confiança com a equipe.
	<p>O entendimento prático com base em conhecimentos adquiridos surgiu em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar seu conjunto de experiências prévias, obtendo o reconhecimento e respeito profissional; ▪ Posicionar-se assertivamente com base em argumentação coerente; ▪ Avaliar situações e trazer soluções; e ▪ Ter visão de longo prazo da execução do projeto.
	<p>Na faculdade de mobilizar a rede de atores em torno das mesmas situações, surgiu fortemente a questão da liderança. As evidências foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser líder, ter a equipe na mão; ▪ Falar a linguagem das equipes operacionais para transmitir as diretrizes e objetivos do trabalho; ▪ Dialogar sobre o desempenho das equipes e dar <i>feedback</i>; e ▪ Articular-se com todos os níveis profissionais envolvidos na obra.
	<p>Compartilhar implicações e co-responsabilidades ressaltam a autonomia da função, que é essencial para assumir o papel gerencial. Envolveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser o representante dos interesses da Empresa junto às equipes operacionais; ▪ Desenvolver o comportamento ético e profissional; ▪ Monitorar e criar um ambiente de colaboração para as equipes; e ▪ Respeitar e tratar as individualidades com foco no relacionamento e ambiente profissional.
Sentido e significado do trabalho	<p>O sentido do trabalho surgiu como elemento de motivação para que os supervisores mobilizassem suas competências atribuindo-lhes significados. Foram evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O sentimento de pertencer à Empresa e ao setor da construção civil; ▪ O 'gostar do que faz'; ▪ A vontade de aprender e se aperfeiçoar sempre; ▪ Ter um objetivo na vida; e ▪ Ter e transmitir seus valores e princípios éticos.

Fonte: autor

9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal descrever e analisar como ocorreu a passagem da posição de operário a supervisor, ressaltando o processo de aprendizagem das competências gerenciais demandadas pela função. A pesquisa pretendeu responder ao seguinte problema: “como os supervisores de obras adquirem as competências gerenciais necessárias para esta posição?”.

Para responder a esta questão e atender ao objetivo principal, a discussão final dos resultados foi organizada a partir dos objetivos específicos definidos, a saber: (a) identificar como foi o processo de aprendizagem que possibilitou ao supervisor de obras adquirir as competências gerenciais necessárias para a função; (b) discutir os fatores que interferem no processo de aprendizagem destes profissionais, inibindo o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na gerência operacional; e (c) identificar quais competências fazem parte da atuação do supervisor de obras na construção civil.

9.1. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUPERVISORES

A análise dos resultados revela que o processo de aprendizagem que envolveu o desenvolvimento de profissionais para a posição de supervisão na empresa pesquisada se deu predominantemente no ambiente de trabalho e incluiu experiências, tanto de aprendizagem formal como informal, ressaltando a complexidade de se definir claramente quando ocorre uma ou outra na prática, conforme citado por Antonello (2004). Resgata-se aqui, a perspectiva social da aprendizagem (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001) para análise de como ela se dá nos supervisores na Empresa pesquisada, que focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significados a suas experiências de trabalho na participação em processos sociais no contexto organizacional. Knowles, Holton III e Swanson (1998) destacam que a educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes tornam-se conscientes do significado da experiência.

Dentre os supervisores, apenas um iniciou na construção civil por meio do ensino formal. Os demais tiveram sua formação após ingressarem no setor, e, como apontado, todos eles tiveram nele a experiência do primeiro emprego, confirmando a pesquisa do Senai apresentada (2005). Apesar dos supervisores afirmarem ter aprendido a profissão na prática, todos eles reconheceram a importância do estudo formal que realizaram (cursos internos e externos) para seu desenvolvimento profissional.

Quanto ao significado dado às experiências de aprendizagem formal, a análise mostrou que os supervisores valorizaram mais os aspectos voltados ao aprimoramento do relacionamento interpessoal e da comunicação do que os de natureza técnica instrumental, tais como: a oportunidade de discutir e expor suas experiências e o maior entendimento teórico do trabalho prático, facilitando a orientação das equipes operacionais e a interlocução com outros níveis profissionais.

Ou seja, as ações formais de desenvolvimento se mostraram essenciais para o desenvolvimento dos supervisores, tanto na percepção destes como dos gerentes. Os cursos técnicos ajudam a acelerar a formação de profissionais para cargos de comando; porém se reconhece a dificuldade da maioria dos trabalhadores operacionais do setor de terem esse tipo de formação na construção civil, em função da mobilidade dos trabalhadores entre regiões e de sua própria origem sociocultural.

Por isso, além dos treinamentos internos realizados, estruturas formais de organização do trabalho foram reconhecidas como importantes no desenvolvimento das competências do supervisor. Destacam-se: os encontros formais diários com as equipes de trabalho, reuniões mensais de acompanhamento da evolução do empreendimento, e, principalmente, a formação de células de trabalho. A célula facilita a identificação e reconhecimento de trabalhadores comprometidos com os resultados da Empresa, ajuda a comunicar os objetivos a serem alcançados por cada equipe e dá a noção de com o que cada profissional está contribuindo para o produto final. Tudo isso ajuda a criar sentido e valor do trabalho para cada um, questão essencial para que competências sejam mobilizadas. No entanto, nem todos os empreendimentos da Empresa possuem esta estrutura.

Na análise dos resultados, ficou evidente que os supervisores aprenderam a gerenciar predominantemente na prática por meio de uma diversidade de experiências de aprendizagem informal, principalmente porque envolveram a interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, o que influenciou sua atuação na posição:

- Valorizaram o que aprenderam com os chefes ao refletir e escolher os exemplos de líderes a serem seguidos e outros a serem evitados no seu comportamento junto às suas equipes;
- Desenvolveram maior consciência sobre sua atuação ao refletirem sobre erros e falhas cometidas, principalmente diante de eventos inusitados;
- Aprimoraram o trabalho tendo a convivência com os engenheiros como fonte de atualização profissional;
- Demonstraram a disponibilidade para aprender com qualquer pessoa, independentemente do nível hierárquico; e, principalmente,
- Aprenderam a lidar com a diversidade das pessoas.

Em relação a este último ponto, o fato das equipes operacionais serem provenientes de diferentes regiões a cada novo empreendimento proporciona um rico aprendizado no dia-a-dia do trabalho, levando-os a aprender a gerenciar aspectos psicológicos, sociais e culturais das equipes operacionais e a respeitar as individualidades de seus membros.

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e as contribuições de outros autores a ela propiciaram analisar as experiências relatadas pelos supervisores e identificar elementos importantes do modelo conceitual do autor acerca do processo de aprendizagem. As experiências da aprendizagem informal vivenciadas pelos supervisores entrevistados parecem ter os levado à aquisição de competências importantes para a gestão das equipes, tais como relacionamento interpessoal e trabalho em equipe, atendendo às competências “afetiva” e “comportamental” requeridas para o papel gerencial, segundo Kolb et al. (1994).

O ponto que vale a pena considerar no processo como um todo – o qual foi intensamente evidenciado tanto pelos autores estudados no referencial teórico como nos resultados da pesquisa realizada – é o da **reflexão consciente sobre o significado das experiências**. Os resultados mostraram que, no processo de aprendizagem para supervisor, é importante que se disponibilize o **tempo adequado para consolidar a aprendizagem**, ou seja, o tempo para a análise e reflexão sobre a experiência vivenciada em cada etapa de desenvolvimento profissional que precede a posição – de operário a encarregado, de forma a gerar um conjunto de experiências prévias que são mobilizadas e transformadas em competências na atuação como supervisor de obras. Para Brookfield (2006, p.836), a organização deveria regularmente propiciar um espaço para seus membros refletirem sobre o que aprenderam em intervalos regulares e freqüentes de tempo.

Enfim, os resultados analisados à luz dos conceitos ajudam a entender que pode existir aprendizagem gerada especificamente no ambiente organizacional, envolvendo tanto ações formais como informais, a partir do conjunto de experiências individuais e de sua prática reflexiva, de forma a construir e reconstruir significados em novas experiências, desenvolvendo competências profissionais. Para Jarvis (1987) a experiência de aprendizagem envolve a relação entre pessoas e o entorno sócio cultural no qual vivem que nesse estudo é representado fortemente pelo ambiente de trabalho e suas relações.

9.2. OS FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUPERVISORES

Os fatores sinalizados que interferem no processo de aprendizagem dos supervisores foram analisados em dois níveis: pessoais e organizacionais. Com relação aos fatores individuais, destaca-se que, para atuar na posição de supervisor, exige-se transpor duas barreiras: a primeira quando o trabalhador assume a posição de encarregado, distanciando-se da execução direta da operação e responsabilizando-se por uma equipe na frente de trabalho, e a segunda quando o encarregado tem que deixar de olhar uma frente específica para ter a visão integrada de todas as frentes de trabalho.

Os relatos mostraram que os dois momentos de transição apresentaram dificuldades de incorporação do novo papel, mas o segundo é o mais crítico, pois pode ocorrer um conflito de comando das equipes operacionais em função do supervisor querer controlar a equipe e a execução da frente de trabalho, tirando a autoridade do encarregado. Muitos supervisores tiveram ajuda e orientação de chefes e engenheiros para superar esta dificuldade.

A resistência para aprender novos conceitos e tecnologias, por achar que já têm muita experiência ou para compartilhar com os outros suas experiências, são atitudes que foram relatadas como impeditivas ao desenvolvimento profissional, principalmente para o papel de supervisor. Como já visto na análise do processo de aprendizagem do supervisor, a atuação nessa posição é desenvolvida na articulação com outros profissionais. Na opinião dos entrevistados, pessoas que possuem estas atitudes não conseguirão chegar à posição de supervisão.

Na análise dos fatores que extrapolam o nível individual, ou seja, os organizacionais, evidencia-se a característica nômade do setor da construção civil como o fator de maior

interferência no processo de aprendizagem das equipes operacionais, principalmente para aquisição das competências necessárias para ser supervisor de obras. O tempo de duração da construção de cada empreendimento passa a ser uma variável importante nesse caso, já que em obras mais longas há maior possibilidade de se viabilizar ações de desenvolvimento estruturadas e acompanhar seus resultados. Mesmo as ações formais de longo prazo, como cursar uma graduação, tornam-se quase impossíveis em projetos de construção com menos de três anos de duração.

No entanto, na percepção dos pesquisados, isso não é um fator restrito à Empresa pesquisada e, sim, ao setor. Por isso, consideram que a mobilidade do processo produtivo poderia ser melhor conduzida pela Empresa e por seus gestores, na busca de minimizar o impacto sobre a aprendizagem dos profissionais. Pelo que se pode perceber, há alguns fatores internos à organização pesquisada que acentuam ainda mais as condições restritivas de aprendizagem dos supervisores no setor.

Um dos pontos mais ressaltados pelos entrevistados foi a falta de reconhecimento da função de supervisor em determinado período da história da Empresa, quando se cogitou sua substituição pelo engenheiro recém-formado.

O ponto anterior tornou ainda mais evidente um tipo de obstáculo relacionado à cultura de grupos: a do supervisor e a do engenheiro, muito em função do *status* de se ter um diploma de nível superior. No entanto, os supervisores relataram que a comunicação entre os grupos melhorou muito em relação há alguns anos. Hoje, é possível observar, pelas experiências de aprendizagem informal, que os supervisores aprendem muito na convivência com os engenheiros e vice-versa. Um conflito de grupo mencionado foi o que há com equipes operacionais quando se está na função de supervisor, pela característica gerencial do papel, e, por isso, representante dos interesses da Empresa diante destas equipes. Logo, o supervisor pode ter dificuldade de aprender por causa das barreiras que se erguem tanto no relacionamento com o nível operacional, como pelas já existentes em relação ao nível gerencial acima.

Outro tópico ressaltado na pesquisa foi a diferença entre as diretorias da empresa, retratada no gerenciamento das obras e das pessoas que nelas atuam. Ocorrem ações de gestão isoladas de gerentes de cada empreendimento e diretoria, resultando na formação de silos. Por outro lado, na percepção dos gerentes entrevistados, quando um supervisor demonstra competências gerenciais para a posição, ele dá conta de aprender a parte técnica em qualquer tipo de empreendimento. Logo, a especificidade do tipo de empreendimento não se torna barreira para a mobilidade destes profissionais. Apesar dos resultados apontarem que os

supervisores podem atuar em qualquer diretoria, a formação dos silos impede a visão global sobre os profissionais, dificultando sua mobilidade e a oportunidade de desenvolvimento na empresa.

Por isso, a falta de diretrizes corporativas quanto à gestão de pessoas, principalmente em questões relacionadas aos investimentos e às decisões em desenvolvimento e reconhecimento profissional, mostraram-se como obstáculos que impedem a aprendizagem dos supervisores. Há falta de critérios claros de reconhecimento formal na Empresa e as decisões sobre as pessoas ficam na responsabilidade e subjetividade do chefe, segundo os supervisores entrevistados. O programa de Gestão de Competências é corporativo e contempla critérios de avaliação para os supervisores, mas precisam de revisão, segundo os gerentes que o utilizaram. Não existe avaliação do desenvolvimento de competências para as equipes operacionais, inclusive para o encarregado, que é considerado o primeiro estágio de desenvolvimento para a posição de supervisor.

9.3. AS COMPETÊNCIAS QUE MARCAM A PASSAGEM DA FUNÇÃO OPERACIONAL PARA A FUNÇÃO DE SUPERVISÃO DE OBRAS NO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL

As experiências de aprendizagem relatadas pelos supervisores parecem representar os três modelos sociais evolutivos para a competência (ZARIFIAN, 2001), com a combinação do modelo de ocupação e virtual. Os profissionais operacionais no setor da construção civil lidam constantemente com a particularização do produto, pois uma edificação nunca é igual à outra, diferentemente de outras indústrias, como a automobilística, na qual se pode produzir cem carros iguais, conforme relato do diretor da empresa. Outro aspecto é o fato de que o empreendimento a ser construído só existe em projeto e não há nenhum outro empreendimento igual e tangível como referência.

A análise dos resultados da pesquisa de campo realizada mostrou diferentes competências mobilizadas dos supervisores, as quais foram identificadas e organizadas a partir do entendimento de Zarifian (2001), sobre o conceito amplo da competência que contempla:

a) Tomar iniciativa e assumir responsabilidade: esta dimensão caracterizou-se como sendo alicerçada pelas atitudes de autoconfiança, segurança e comprometimento por parte dos supervisores entrevistados e as competências evidenciadas foram:

- Orientação para os objetivos e resultados apresentando iniciativa para melhorar os procedimentos práticos existentes;
- Observação e gerenciamento das competências das equipes sob sua responsabilidade, inclusive da postura do encarregado diante de suas equipes; e
- Orientação para o desenvolvimento contínuo das pessoas, visando à formação das equipes e de sucessores.

b) Entendimento prático de diversas situações com base no conhecimento adquirido e transformado: esta dimensão retrata, talvez, a característica básica da atuação do supervisor e sugere ser a primeira fase na construção de sua legitimidade na posição: a mobilização de seus conhecimentos e experiências prévias no dia-a-dia do trabalho. As competências evidenciadas aqui foram:

- Avaliação de situações e geração de soluções;
- Posicionamento assertivo e coerente em discussões técnicas; e
- Visão integrada das frentes de trabalho do empreendimento.

c) Mobilizar rede de atores em torno de situações comuns: esta dimensão pode ser considerada a mais complexa e desafiadora para o supervisor, por exigir muito mais de competências gerenciais, já que implica principalmente mobilizar as competências das equipes operacionais no ambiente de trabalho. As competências que sugeriram aqui foram:

- Liderança no sentido de ser ouvido e respeitado pelas equipes operacionais;
- Comunicação eficaz para traduzir os objetivos definidos e projeto técnico na linguagem das equipes operacionais; e
- Articulação com todos os níveis profissionais que atuam no empreendimento.

d) Desenvolver o compartilhamento de implicações e a co-responsabilidade: a autonomia de ação que o supervisor possui marca esta dimensão do conceito de competência de Zarifian (2001). Isso significa a co-responsabilidade do supervisor

como representante da Empresa junto às equipes operacionais e o desenvolvimento da co-responsabilidade e comportamento ético nas equipes de trabalho. As competências identificadas na pesquisa foram:

- Construção de um ambiente de colaboração e trabalho em equipe; e
- Gerenciamento da diversidade humana com foco profissional.

9.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelados com o estudo sugerem a necessidade da Empresa pesquisada ter algumas diretrizes corporativas de gestão do desenvolvimento dos profissionais operacionais na Empresa para minimizar os impactos negativos da condição nômade do setor. Garantir certa homogeneidade entre os diferentes empreendimentos em relação às decisões de investimento, tanto para aprendizagem formal quanto informal, e à atuação gerencial, pode acelerar a aquisição de competências e a formação de supervisores que comunguem dos valores e da cultura da Empresa e suprir a carência deste tipo de profissional no mercado. Atualmente, o desenvolvimento destes profissionais fica condicionado à decisão gerencial de cada empreendimento e diretoria, dificultando o aprimoramento contínuo e identificação de novos trabalhadores para tornarem-se supervisores da Empresa numa visão de longo prazo. Essa situação faz com que o desenvolvimento do supervisor seja dependente da visão de cada gerente/diretoria e não da Empresa, podendo caracterizar um obstáculo a seu crescimento e à consecução de sua estratégia de internacionalização, dado que o cenário revela a carência deste nível de profissional no mercado.

Outro aspecto de dependência que pode ser discutido é o do conhecimento tácito que os supervisores possuem da operação da Empresa. Os supervisores que se destacam, os mais experientes, deveriam ser melhor aproveitados para capacitar outros para a posição a partir de diretrizes da Empresa. Criar mecanismos integrados que unam a aprendizagem formal e informal, captando experiências que emergem no cotidiano do trabalho, e incentivar os supervisores a terem práticas reflexivas coletivas sobre suas experiências, podem auxiliar para que o conhecimento tácito possa ser adquirido, transferido e compartilhado na Empresa, conforme abordado por Alonderiene, Pundziene e Krisciunas (2006). Segundo Zarifian (2001,

p. 166), é essencial propiciar que os trabalhadores nas operações consideradas “simples” (mas que dependem de maior tempo de aprendizagem) compreendam suas ações e seu trabalho, reflitam sobre ele e “consigam descobrir vias de melhoria”. Segundo o autor, parece que é mais fácil propiciar esta reflexão na medida em que as experiências estejam organizadas em trajetórias de vida e formas de aprendizagem específicas em que se permita ter tempo de voltar à sua própria experiência, e, principalmente, nesse estudo, de compartilhar o resultado desta reflexão. Nesse sentido, a organização em células de trabalho operacionais em alguns projetos da Empresa aparentemente facilita a comunicação e o compartilhamento de experiências promovendo momentos de reflexão.

Parece um paradoxo o fato do setor que demanda um trabalho complexo de ser controlado em função de seu modelo artesanal de produção e da característica virtual de projeto, fortemente alicerçado na competência individual, ser caracterizado por absorver os trabalhadores menos qualificados do país. Isso acarreta indagações quando se compara à gestão operacional em outros setores. Os resultados da pesquisa e o histórico da Empresa acentuam a especificidade da função de supervisor no setor da construção civil em relação a outras indústrias, tornando quase impossível se confirmar neste setor a tendência de estudos que apontem a extinção desse nível de gerência operacional frente à criação de equipes semi-autônomas ou autogerenciáveis. Os processos produtivos existentes na Empresa pesquisada são formados por várias frentes distintas de trabalho, exigindo alguém que tenha a visão do encadeamento e resultados produzidos por cada uma deles de forma integrada, responsabilidade esta que repousa na figura do supervisor de obras.

Apesar do reconhecimento explícito do valor e do papel dos supervisores pela liderança entrevistada, ficou evidente que não há preocupação e ação formal por parte da Empresa visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, facilitando a passagem da função operacional para a função de supervisor.

Por isso, esta dissertação, ao atender aos objetivos propostos que resultam na identificação das competências dos supervisores de obras, no entendimento de seu processo de aprendizagem e na discussão das barreiras nesse processo, pode contribuir para que as empresas do setor da construção civil planejem programas de desenvolvimento para a função de supervisor que:

- Contemplem ações que propiciem a prática reflexiva sobre as experiências no local de trabalho de forma orientada para o desenvolvimento das competências identificadas;

- Promovam o compartilhamento do conhecimento tácito dos supervisores experientes, utilizando-os como facilitadores da aprendizagem;
- Considerem e minimizem os pontos limitadores do processo de aprendizagem para esta função, sejam eles individuais ou organizacionais; e
- Facilitem a identificação e a passagem da função operacional para a posição de supervisão de forma segura e em menor tempo, minimizando a carência de profissionais preparados para a função num setor em franco crescimento no país.

Esta pesquisa pretendeu destacar a importância da gerência operacional nas organizações ao investigar o nível de complexidade de atuação do supervisor na construção civil e ressaltar como ele adquire as competências gerenciais necessárias para a função.

Como limitação, não se pode deixar citar que, dada a sua natureza qualitativa, o estudo não permite e nem teve por intenção caso de natureza qualitativa não se pode generalizar os resultados obtidos para todas as organizações. Deve-se considerar os achados de pesquisa apresentados como contribuições iniciais para a reflexão sobre o desenvolvimento de profissionais operacionais sob as condições peculiares apresentadas pelo setor da construção civil.

Como sugestões para pesquisas futuras que complementem a aqui realizada destaca-se a possibilidade de se empreender novas investigações nos canteiros de obra, variando-se o porte, a complexidade e região em que as obras são desenvolvidas, a fim de se confrontar resultados e analisar em que medida o processo de aprendizagem dos supervisores se dá conforme as condições apresentadas no presente estudo. Um outro estudo interessante seria investigar como e em quais condições ocorre a aprendizagem para a posição de supervisores de obras em outros países e verificar se os fatores que interferem na aprendizagem aqui discutidos apresentam-se similares em outras realidades.

Além disso, sugere-se também realizar estudos de caso em outros setores que não o da construção civil para discutir como ocorre o processo de aprendizagem da gerência operacional no que se refere às competências necessárias para esse nível profissional.

Enfim, espera-se que o estudo sirva para ampliar o “olhar” das organizações sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de competências para o nível de gerência operacional, não se restringindo somente sobre competências requeridas e sim sobre o seu processo de aprendizagem, fazendo com que estes profissionais alcancem outro patamar de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A. V. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.237-275.

ALONDERIENE R.; PUNDZIENE A.; KRISCIUNAS, K. **Tacit knowledge acquisition and transfer in the process of informal learning**. Problems and Perspectives in Management, v.4, Iss.3, p.134-145, 2006.

ANPAD. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Disponível em <http://www.anpad.org.br/eventos>. Acesso em 30 mai. 2007.

ANTAC Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. **Plano Estratégico para Ciência, Tecnologia e Inovação na área de Tecnologia do Ambiente Construído**. 2002. Disponível em <http://www.antac.org.br>. Acesso em 1º jun. 2007.

ANTAL, A.B.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R.. Barriers to organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**, New York: Oxford, 2001. p.865-887.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. & BURGOYNE, J. (Org.) **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. SP, Atlas, 2001. p. 263-288.

ANTAC Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. **Plano Estratégico para Ciência, Tecnologia e Inovação na área de Tecnologia do Ambiente Construído**. 2002. Disponível em <http://www.antac.org.br>. Acesso em 1º.06.2007.

ANTONELLO, C S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman. 2005a. p.12-33.

ANTONELLO, C. S. **Desenvolvimento de recursos humanos e a aprendizagem no local de trabalho: identificando perspectivas e abordagens**. VIII SEMEAD - Seminários em Administração FEA-USP. São Paulo, 2005b.

ARGYRIS, C.; BELLMAN, G. M.; BLANCHARD, K.; BLOCK, P.; et al. **The future of workplace learning and performance**. Training & Development, v.48, Iss.5, p.S36, May. 1994.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **On organizational learning**. 2. ed. UK: Blackwell Business, 1999.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading: Addison-Wesley, 1996.

BÉRTOLO, T. **Trabalho social**. Equipe de Obra. Ed.1, p.8-9, abr. 2005.

BITTEL, L.R.; NEWSTRON, J.W. **What every supervisor should know: the complete guide to supervisory management**. 6th ed. New York: McGraw-Hill, 1990.

BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestio 2000, 2001. 465 p.

BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. C. 2.

BOUD, D; GARRICK, J (ed.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. Promoting reflection in learning: a model. In Edwards, R., Hanson, A. e Raggatt, P. (eds.), (1995). **Boundaries of adult learning**. London: Routledge and The Open University. p. 32-56.

BOYATSI, R. E. **The competent manager**. New York: John Wiley and Sons Inc., 1982.

BROOKFIELD, S.D.; KALLIATH, T.; LAIKEN, M. **Exploring the connections between adult and management education**. *Journal of Management Education*, Dec. 2006; 30, 6; p. 828-839.

CALHOUN, M.A.; STARBUCK, W.H. Barriers to creating knowledge. In EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, Marjorie. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. 2004. p. 473-492.

CATTANI, A. **Recursos informáticos e telemáticos como suporte para a formação e qualificação de trabalhadores da construção civil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2001.

CERTO, S C. **Supervision: concepts and skill building**. 4. ed. Boston: McGraw-Hill, 2003.

CHANLAT, J. **Ciências sociais e management: reconciliando o econômico e o social**. São Paulo, Atlas, 1999.

COHEN, S.G; LEDFORD, G.; SPREITZER, G. M. **A predictive model of self-managing work team effectiveness**. *Human Relations*, v.49, n.5, May. 1996.

CONLON, T. J. **A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence**. *Journal of European Industrial, Training*. v.28, n.2/3/4, p.283-295, 2004.

DEFILLIPPI, R; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, Marjorie. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. 2004. p.

DEWEY, J. **Experiência e educação**, 1938. Tradução de Anísio Teixeira. A. Ed. Nacional. São Paulo, 1976. Título original: *Experience and Education*.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas com base em competências**. In: DUTRA, J. S. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. 2. ed. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo:Atlas, 2002.

EASTERBY-SMITH M.; ANTONACOPOULOU, E.; SIMM, D.; LYLES, M. **Constructing contributions to organizational learning: Argyris and the next generation**. Management Learning, v.35, n.4, p.371-380, Dec. 2004.

EASTERBY-SMITH, M. **Disciplines of organizational learning: contributions and critiques**. Human Relations, v.50, n.9, p.1085-1113, Sept. 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. & BURGOYNE, J. (Org.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**, São Paulo: Atlas, 2001. p.15-38.

EBSCO Information Service: banco de dados. Disponível em <http://www.ebsco.com>. Acesso em 21. abr. 2007; 22 abr. 2007.

EISENHARDT, K. **Building Theories From Case Study Research**. The Academy of Management Review, v.4, n.14, p.532-549, Oct. 1999.

ELKJAER, B. (2000) Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. & BURGOYNE, J. (Org.). **Aprendizagem Organizacional e a Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.100-116.

ELKJAER, B. Social Learning theory: learning as participation in social processes. In EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. 2004. p.36-53.

EMERALD: banco de dados. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com>. Acesso em 26 maio 2007.

ENGLEHARDT, C.; SIMMONS, P.R. **Creating an organizational space for learning**. The Learning Organization. Bradford: 2002. Vol. 9, Num. 1.

FIESP. Disponível em <http://www.fiesp.com.br/agencianoticias2006/07/06/7415.ntc>. **Construção civil discute impactos do setor na economia**. Acesso em 06 jul.2007.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo, Atlas, 2001.

FRANCO, E. M. **A gestão do conhecimento na construção civil: uma aplicação dos mapas cognitivos na concepção ergonômica da tarefa de gerenciamento dos canteiros de obras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FRIEDMAN, V.J.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**, New York: Oxford, 2001. p.757-774.

GARRICK, J. **Informal learning in the workplace: unmasking human resource development**. London and New York: Routledge, 1998.

GEROLLA, G. **Linha de frente**. Equipe de Obra. Ed.5, p.8-9, maio/jun.2005.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**, New York: Oxford, 2001. p.35-60.

GIL FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

GODOI, C.K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; DA SILVA, A. B. (Org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-320.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; DA SILVA, A. B. (Org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GODOY, A.S. **A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE – Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, p.20-29, 1995b.

GODOY, A.S. Entendo a pesquisa científica In: Hanashiro, D.; Teixeira, M.L.; Zacarelli, L.M. (org). **Gestão do Fator Humano: uma visão baseada em stakeholders**. São Paulo: Saraiva, 2007. p.351-371.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p.57-63, 1995a.

HARTLEY, J.F. Case Studies in Organizational Research. In CASSEL, C; SYMON,G. **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: Sage, 1995.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P.; STARBUCK, W. **Handbook of organization design**. Oxford: Oxford University, 1981. p. 3-27.

HIROTA, E.H. **Desenvolvimento de competências para a introdução de inovações gerenciais na construção através da aprendizagem na ação**. Porto Alegre, 2001. 205p. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HIROTA, E.H.; LANTELME, E. M.V. Desenvolvimento de competências com aprendizagem na ação: introdução de inovações gerenciais na construção civil. In RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**, Porto Alegre: Bookman. 2005 p.203-222.

JARVIS, P. **Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life**. Adult Education Quarterly, v.37, n.3, p.164-172, Spring. 1987.

JARVIS, P. **Adult and Continuing Education**. Theory and practice. 2a. ed., London: Routledge. 1995.

KAYES, C. **Experiential learning and its critics**: preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, v1, issue 2, p.137-150, dec. 2002.

KIM, Daniel H. **The link between individual and organizational learning**. *Sloan Management Review*, v.35, n.1, p.37-50, Fall 1993.

KNOWLES, M.S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, Richard A. **Adult learner, the: the definitive classic in adult education and human resource development**. 5th ed. Houston: Gulf, 1998.

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

KOLB, D. et al. Strategic management development: using experiential learning theory to assess and development managerial competencies. In: MABEY, C.; ILES, P. (edit) **Managing Learning**. London : Routledge, 1994. p.147-154.

KOLB, D. Experiential Learning: experience as the source of learning and development. In: ____ **The Process of Experiential Learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1984. p.20-37.

LANTELME, E. M. V. **Uma teoria para o desenvolvimento da competência de gerentes da Construção: em busca de “consiliência”**. Porto Alegre, 2004. 290 p. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LANTELME, E. M. V.; POWELL, J. A.; FORMOSO, C. T. **Desenvolvimento de competências dos gerentes da construção: construção de uma teoria**. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 2005.

LEONARD-BARTON, D. **Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product development**. *Strategic Management Journal*, v.13, p.111-125, 1992.

MACNEIL, C. **Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams**. *Journal of European Industrial*, v.28, n.1, p.93-102, 2004.

MACNEIL, C. **The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams**. *Journal of Workplace Learning*. Bradford, v.13, Iss.5/6, p.246-253, 2001.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997. p.293-312.

MATTOS, P.L.C.L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; DA SILVA, A. B. (Org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 347-370.

McCLELLAND, D. C. **Testing for Competence rather than Intelligence**. American Psychologist, Washington D.C, 1973.

MDIC. **Oportunidades internacionais para o setor de construção civil brasileiro.** Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Universidade de Brasília, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis.** New York: Jossey-Bass, 2002.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Disponível em <http://www.mte.com.br>. Acesso em 24 ago. 2007.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. **The education of practicing managers.** MIT Sloan Management Review, 15329194, v.45, Iss.4, Summer 2004.

MOTTA, F.C.P.; VASCONCELOS, I.F.F.G.; WOOD JR., T. O novo sentido da liderança: controle social nas organizações. IN: WOOD JR., T. **Mudança Organizacional**, 4.ed., São Paulo, Atlas, 2004.

MOTTA, P. R. **Transformação Organizacional: a teoria e prática de inovar.** 4.ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NORIE. Núcleo Orientado para Inovação da Edificação. Disponível em <http://www.ppgec.ufrgs.br/Norie>. Acesso em 08 set. 2007.

PALONIEMI, S. **Experience, competence and workplace learning.** Journal of workplace learning. Vol. 18. No 7/8. 2006, p.439-450.

PROQUEST: banco de dados. Disponível em: < <http://www.proquest.com> >. Acessos em 20. abr. 2007, 22 maio 2007 e 26 maio 2007.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo, T.A. Queiroz: 1991.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L. H. (org). **Aprendizagem Organizacional e Competências.** Porto Alegre: Bookman. 2005 p.34-54.

RUAS R.; GHEDINE. T.; DUTRA, J.; BECKER, G.; DIAS, G. B. **O conceito de competência de A à Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004.** In 29º Encontro ANPAD, Brasília, 2005.

SANDBERG, J. **Understanding human competence at work: na interpretative approach.** Academy of Management Journal. Briarcliff Manor, v.43, n.1, p.9-25, Feb. 2000.

SAYLES, L. R. Os gerentes intermediários “fazem as coisas certo”. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J.B. **O Processo da Estratégia**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p.222-226.

SCANDAROLI, M. **Aprendizado na raça**. Equipe de Obra. Ed.1,p.14-15, set./out.2006.

SCHEIN, E.H. **Three cultures of management: the key to organizational learning**. Sloan Mangement Review, Fall 1996, p.9-20.

SENAI. **Setor de construção civil**. Série Estudos Setoriais n. 5. Brasília. 2005.

SPENCER,L.M.;SPENCER,S.M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STEINER, L. **Organizational dilemmas as barriers to learning**. The Learning Organization, v.5, n.4, p.193-201, 1998.

TAINIO, R.; LILJA,K.; SANTALAINEN, T.J. The role of boards in facilitating or limiting learning in organizations. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001. p.428-445.

WITTORSKI, R. **Da fabricação das competências** In: Tomasi, A. (Org.)- Da qualificação à competência – pensando no século XXI – Campinas:Papirus, 2004.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo, Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico nas bases internacionais: estudos sobre a aprendizagem no nível de supervisão no ambiente de trabalho

Ano	Publicação	ARTIGO / ESTUDO	AUTOR (ES)	Aprendizagem Supervisores	Workplace learning
2007	Journal of Workplace Learning	Student assessment in exemplary work-based education programs	Derek H. Berg Jennifer Taylor Nancy L. Hutchinson Hugh Munby Joan Versnel Peter Chin	X	X
2006	Education + Training	Context dependent learning: its value and impact for workplace education	Richard Lynch Soon Leo Kevin Downing	X	X
2006	Management Learning	Shadowing Experiences and the Extension of Communities of Practice: A Case Study of Women Education Managers	Amanda Roan David Rooney	X	X
2006	Employee Relations	Employee learning in New Zealand small manufacturing firms	Alan Coetzer	X	X
2006	Journal of Workplace Learning	Upward feedback and its contribution to employees' feeling of self-determination	Johannes Bauer Regina H. Mulder	X	X
2005	SuperVision	Entering your new leadership position	Trudy Jean Evans	X	X
2004	Journal of European Industrial Training	Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams	Christina Mary MacNeil	X	X
2003	Journal of European Industrial Training	Forum for organisational learning: Combining learning at work, organisational learning and training in new ways	P R J Simons J Germans M Ruijters	X	X
2001	Journal of Workplace Learning	How to configure the corporate university for success	Richard Dealtry	X	X

Ano	Publicação	ARTIGO / ESTUDO	AUTOR (ES)	Aprendizagem Supervisores	Workplace learning
2001	Journal of Workplace Learning	The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams	Christina Macneil	X	X
1999	The Journal of Management Development	Managerial coaching behaviors in learning organizations	Andrea D Ellinger Robert P Bostrom	X	X
1999	Journal of Workplace Learning	Blind date: a case study of mentoring as workplace learning	Darryl Dymock	X	X
1997	Career Development International	A manufacturing organization action learning programme that has paid bottom-line profits	Richard L. Bunning	X	X
2007	Hay & Forage Grower	Be A Super Supervisor	Ann Behling	X	
2006	Training	Leadership: It's Not All In Their Heads, But It Can Be	Margery Weinstein	X	
2006	Contract Journal	How to... ..be a good supervisor	Anonymous	X	
2006	Proquest Dissertations And Theses	Leadership capacity and Alcan Primary Metal front-line supervisors	Sonya Dhani	X	
2005	Journal of Management Development	Enhancing managers'supervisory effectiveness: a promising model	Edwin G. Ralph	X	
2005	SuperVision	Should you go back to school?	Robert D Ramsey	X	
2005	Knowledge and Information Systems	Semi-supervised learning with an imperfect supervisor	Massih R. Amini Patrick Gallinari	X	
2004	Education + Training	What is the future for undergraduate dissertations?	Jennifer Rowley Frances Slack	X	
2004	Proquest Dissertations And Theses	Thinking ahead: A systems approach to understanding individual leadership capacity and performance effectiveness in organizations	Wayne E Ormond	X	
2003	Proquest Dissertations And Theses	The impact of training on leadership development	J. E Osborne	X	
2003	SuperVision	Ten best books for /supervisors	Robert D Ramsey	X	

Ano	Publicação	ARTIGO / ESTUDO	AUTOR (ES)	Aprendizagem Supervisores	Workplace learning
2000	Proquest Dissertations And Theses	Development of a recommended Florida Department of Revenue leadership training program for front-line employees to improve trust between employees and supervisors	Karl N White-Davis	X	
1999	Training Strategies for Tomorrow	Action learning: The lessons for WCB	Anonymous	X	
1999	Works Management	Move your coaching up a gear	Myles Downey	X	
1999	Journal of Applied Social Psychology	The Impact of Leadership Style on Global Management Practices	Janine Waclawki	X	
1997	Proquest Dissertations And Theses	An exploration of the skill acquisition methodologies of managers and supervisors	Joel Frederick Ames	X	
1995	Journal of Management	Changing managers' defensive reasoning about work/family conflicts	Karen E. Watkins	X	
1994	Journal of European Industrial Training	Supervisory training and development: The use of learning contracts	Thomas N Garavan Patrick Sweeney	X	
1990	The Health Care Supervisor	Supervision: Learning from Experience	Leon McKenzie	X	
1990	Business	Supervisory Training in a New Key	Gib Akin David Lee	X	
1990	Personnel Management	Teaching Supervisors To Coach	Bill Halson	X	
1989	Journal of European Industrial Training	Further Thoughts on Action Learning	David Sutton	X	
1982	Human Relations	Precursors of Individual Change: Responses to a Social Learning Theory Based on Organizational Intervention	Jerry I. Porras Kenneth Hargis	X	
1981	Training and Development Journal	Job Instruction: Four Steps to Success	Leon Gold	X	
1981	Industrial & Commercial Training	Supervisory Training Modules	Anonymous	X	
1979	SuperVision	Doorways to an Open Professional Mind	Ernest W Fair	X	

Ano	Publicação	ARTIGO / ESTUDO	AUTOR (ES)	Aprendizagem Supervisores	Workplace learning
1979	Journal of Applied Psychology	Application of Social-Learning Theory to Training Supervisors Through Behavioral Modeling	Gary P. Latham Lise M. Saari	X	
1978	Training	The Whats, Whys and Hows of Teaching Managers to be Trainers	Geoffrey M Bellman	X	
1978	Journal of Applied Psychology	Social Learning of Work Values in Organizations	Howard M Weiss	X	
1978	Supervisory Management	Making the Transition to Supervisor	Claude T Mangrum	X	
1978	SuperVision	Need for On-the-Job Training	Samuel H Phifer	X	
1977	Organizational Behavior & Human Performance	Subordinate Imitation of Supervisor Behavior: The Role of Modeling in Organizational Socialization	Howard M Weiss	X	
1977	SuperVision	Developing New Supervisory Techniques	William J Milford	X	

APÊNDICE B – Levantamento bibliográfico na base nacional: estudos sobre aprendizagem gerencial, aprendizagem no nível de gerência operacional ou de supervisão e setores/áreas em que foram realizados

Ano	ARTIGO / ESTUDO	AUTORES	Aprendizagem Gerencial / Liderança	Aprendizagem supervisores/ gerentes operacionais/ média-gerência	Setor/ Área
2003	O Processo de Aprendizagem Organizacional e a Performance Empresarial: o Caso da Indústria Eletroeletrônica do Brasil (COR 2099)	Claudio Hoffmann Sampaio Marcelo Gattermann Perin	X	X	Eletroeletrônica
2003	Práticas de Inovação e Habilidades Profissionais: os Trabalhadores Estão Preparados para a Mudança Organizacional? (GRT 1613)	Sônia Maria Guedes Gondim Lívia Cruz Tourinho de Melo Ana Carolina de Aguiar Rodrigues Luciana Dantas Figueiredo Barbosa	X	X	Secundário
2003	Fatores Limitantes à Aprendizagem Organizacional e Resistência à Mudança (COR 833)	Cristiano de Oliveira Maciel Mauricio Reinert do Nascimento	X	X	Geral
2005	A Aprendizagem de Gerentes-Proprietários de Pequenas Empresas Varejistas que Acontece por meio de Relacionamentos Sociais (EOR-B 2273)	Eduardo de Aquino Lucena	X	X	Varejo
2006	Processo de Aprendizagem com Base no Ensino a Distância - um Estudo de Caso (GPR-A 0324)	Rogério Fae	X	X	Financeiro
2002	Microprocesso de Aprendizagem: o Caso da Delimitação da Metodologia para Avaliação e Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia (COR 1611)	Elizabeth Loiola Maria Célia Furtado Rocha Sara Raskin		X	Processamento de Dados
2002	Uma Abordagem Multinível para o Estudo da Aprendizagem e Transferência nas Organizações (COR 1212)	Maria Júlia Pantoja Jairo Eduardo Borges- Andrade		X	Geral

Ano	ARTIGO / ESTUDO	AUTORES	Aprendizagem Gerencial / Liderança	Aprendizagem supervisores/ gerentes operacionais/ média-gerência	Setor/ Área
2003	Potencial de Aprendizagem Organizacional e Qualidade de Gestão: um Estudo Multicaso em Organizações Públicas Brasileiras (COR 552)	Gustavo Pereira Angelim Tomás de Aquino Guimarães		X	Público
2004	Narrativas de Aprendizagem Organizacional: uma História de Aprendizagem dos Coordenadores da TELEMAR-Minas (COR 2899)	Augusto César de Aquino Cabral		X	Telefonia
2005	Treinamento a Distância via Internet: Construção e Validação de Escala de Estratégias de Aprendizagem (GPR-A 2104)	Thaís Zerbini Renata Silveira Carvalho Gardênia da Silva Abbad		X	Geral
2006	A Dimensão Tácita do Conhecimento e o Trabalho dos Gerentes no Varejo Bancário (EOR-B 0541)	Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas		X	Bancário
2006	Aprendizagem Gerencial e os Estágios do Desenvolvimento Moral (EOR-B 3159)	Jairo Alberto Machry Rambo Christiane Kleinübing Godoi		X	Educação
2002	Organizações de Aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional: Fantasia ou Possibilidade para a Mudança Organizacional (COR 327)	Yeda Swirski de Souza	X		Telefonia/Coureiro-Calçadista
2002	Trilhas de Desenvolvimento Profissional: da Teoria à Prática (COR 1336)	Isa Aparecida de Freitas	X		Bancário
2002	A Gestão de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional (GRT 412)	Claudia Cristina Bitencourt	X		Diversos
2002	Ser ou Estar Gerente? Reflexões sobre a Trajetória e o Aprendizado Gerencial (COR 1565)	Carolina Andion	X		Público
2002	Estudo dos Métodos e Posicionamento Epistemológico na Pesquisa de Aprendizagem Organizacional, Competências e Gestão do Conhecimento (GRT 587)	Claudia Simone Antonello	X		Geral

Ano	ARTIGO / ESTUDO	AUTORES	Aprendizagem Gerencial / Liderança	Aprendizagem supervisores/ gerentes operacionais/ média-gerência	Setor/ Área
2002	Desenvolvimento de Empresários de Pequenos Negócios: Buscando Relações entre Desempenho, Aprendizado Contínuo e "Networks" (COR 445)	Rivanda Meira Teixeira	X		Pequenas empresas
2003	Competências Organizacionais e Gerenciais Associadas à Gestão de Empresas de Produção Artística e Cultural: um Estudo Exploratório (GRT 1360)	Flavia Ferro Cauduro	X		Artístico-Cultural
2003	Das Práticas de Aprendizagem à Aprendizagem Organizacional (COR 531)	Claudia Cristina Bitencourt Yeda Swirski de Souza	X		Calçadista
2003	Gestão por Competências: uma Contribuição à Perspectiva Estratégica da Gestão de Pessoas (GRT 2292)	Roberto Ruas	X		Diversos (telecomunicação, transporte, vestuário e varejo)
2003	Influência dos Traços Culturais nos Processos de Aprendizagem Organizacional (trabalho convidado)	Iberê de Oliveira Santos André Luiz Fischer	X		Multinacional (energia, indústrias de processo, indústrias de manufatura e consumo, óleo, gás e petroquímica)
2004	A Criatividade, a Inovação e a Competência dos Gestores: Suas Relações com o Comprometimento Organizacional (COR 566)	Sonia Regina Hierro Parolin Lindolfo Galvão de Albuquerque	X		Geral
2004	Os Programas de Melhoria Contínua como Processos de Aprendizagem Organizacional: o Caso de uma Indústria de Produtos Alimentícios	André Luiz Fischer Natacha Bertoia da Silva	X		Alimentício
2004	O Processo de Aprendizagem Gerencial em uma Organização Hospitalar (COR 2367)	Liege Viviane dos Santos de Moraes Maria Aparecida da Silva	X		Hospitalar

Ano	ARTIGO / ESTUDO	AUTORES	Aprendizagem Gerencial / Liderança	Aprendizagem supervisores/ gerentes operacionais/ média-gerência	Setor/ Área
2004	A Articulação entre Estratégia, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem: da Teoria à Realidade Organizacional (COR 292)	Maria Cristina Moura Claudia Cristina Bitencourt	X		Serviços
2004	As Formas de Aprendizagem Utilizadas por Gestores no Desenvolvimento de Competências (GRT 1356)	Claudia Simone Antonello	X		Geral
2004	Desenvolvimento Gerencial através de Cursos de Longa Duração: um Estudo sobre a Percepção de Eficácia dos Cursos de MBA e Suas Relações com a Qualidade de Vida e Estresse no Trabalho (GRT 523)	Antônio Luiz Marques Lúcio Flávio Renault de Moraes	X		Geral
2005	O Desenvolvimento dos Gestores e os Estilos de Aprendizagem em uma Perspectiva de Aprendizagem Organizacional (EOR-B 0822)	Vania de Fátima Barros Estivaleta Tamára Cecilia Karawejczyk Heron Sérgio Moreira Begnis	X		Agroindústria
2005	Fatores Facilitadores no Ambiente de Aprendizagem Organizacional: uma Análise em Pequenas Empresas (GPR-A 0623)	Paulo Cesar Borin	X		Indústria
2006	Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações: Desenvolvimento e Validação (EOR-B 1313)	Antonio Isidro-Filho	X		Diversos
2006	Aprendizagem Organizacional em um Processo de Mudança de Modelo de Gestão em Organização Hospitalar (GPR-A 1915)	Alfredo Emmerick Heitor José Pereira Marcello da Silva Budolla	X		Hospitalar

APÊNDICE C – Matriz de Orientação Metodológica

Objetivos Específicos	Referencial Teórico (itens e subitens)	Questões de Investigação	Dados: Questões da coleta em técnica de Entrevista
<p>Identificar como foi o processo de aprendizagem que possibilitou ao supervisor de obras adquirir as competências gerenciais necessárias para a função.</p>	<p>2. A aprendizagem do indivíduo adulto</p> <p>3. A aprendizagem da experiência no contexto organizacional</p> <p>3.1. A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb</p> <p>4. A aprendizagem no local de trabalho</p> <p>4.1. As formas de aprendizagem: a aprendizagem informal no desenvolvimento da competência</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi o processo de aprendizagem da função? ▪ Quais experiências foram fontes de aprendizagem? 	<p><u>Supervisores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como iniciou nesse setor? ▪ Há quanto tempo o senhor trabalha no setor? ▪ Há quanto tempo está como supervisor? ▪ Como o senhor aprendeu a ser supervisor? ▪ Em sua opinião, como operários podem aprender a ser supervisores? É difícil hoje aprender a ser supervisor? ▪ De que forma o senhor se atualiza profissionalmente? Como isso ocorre? ▪ O senhor acha que o seu trabalho mudou muito em relação a quando o senhor iniciou? Se sim, o que mudou e por quê? <p><u>Gerentes e Diretor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as mudanças percebidas na passagem de uma função operacional para a de supervisor? ▪ Demora muito para se formar um supervisor? Como ocorre isso? ▪ É essencial ele passar por todas as etapas iniciais para se tornar um bom profissional? Por quê? ▪ Em sua opinião, é importante o supervisor ter passado por diversas empresas ou experiências? Que tipo de experiência são importantes para ele?

Objetivos Específicos	Referencial Teórico (itens e subitens)	Questões de Investigação	Dados: Questões da coleta em técnica de Entrevista
<p>Discutir os fatores que interferem no processo de aprendizagem destes profissionais, inibindo o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação na gerência operacional.</p>	<p>4.2. Fatores que interferem a aprendizagem na organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que dificultou a aprendizagem para aquisição das competências gerenciais? ▪ Que tipos de barreiras ocorreram no processo de aprendizagem? 	<p><u>Supervisores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem na empresa facilitou o senhor a chegar nesta posição? ▪ Quais as principais dificuldades que o senhor encontrou na realização do seu trabalho? Como superou estas dificuldades? ▪ Qual o maior desafio da sua atuação como supervisor hoje? ▪ O que mais dificulta o seu aprendizado profissional? <p><u>Gerentes e Diretor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os problemas e barreiras que o profissional enfrenta para se tornar um supervisor? ▪ O que o senhor considera que ajuda o encarregado a se sobressair ou demonstrar prontidão para ser supervisor? ▪ E o que atrapalha a atuação do supervisor? Há problemas de relacionamento com outros profissionais na obra?
<p>Identificar quais competências fazem parte da atuação do supervisor de obras na construção civil.</p>	<p>5. Competências gerenciais: uma questão de complexidade</p> <p>5.1. O conceito de competências</p> <p>5.2. A experiência transformada em competências</p> <p>5.3. O sentido amplo da</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as competências do supervisor? ▪ Qual modelo de experiência reflete a aquisição de competências do supervisor? ▪ Qual o papel do supervisor na empresa? ▪ O que marca a passagem da posição operacional para a 	<p><u>Supervisores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as responsabilidades, o papel do supervisor na Empresa? ▪ Quais são as principais características que o supervisor possui? ▪ Quem indica operários prontos para se tornarem novos supervisores? Como isso é feito? É difícil? Há critérios?

Objetivos Específicos	Referencial Teórico (itens e subitens)	Questões de Investigação	Dados: Questões da coleta em técnica de Entrevista
	competência 6. O papel e as competências do supervisor	posição gerencial?	<p><u>Gerentes e Diretor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as responsabilidades, o papel do supervisor na Empresa? ▪ Para o senhor, quais as principais características de um bom supervisor? ▪ Quando o senhor sabe que um encarregado está pronto para ser um supervisor? Como se verifica que alguns se sobressaem para a posição?

APÊNDICE D – Roteiros de Entrevista

Roteiro 1: SUPERVISOR

- ✓ Como iniciou nesse setor?
- ✓ Há quanto tempo o senhor trabalha no setor?
- ✓ Há quanto tempo está como supervisor?
- ✓ Como o senhor aprendeu a ser supervisor?
- ✓ Quem na empresa facilitou o senhor a chegar nesta posição?
- ✓ Em sua opinião, como operários podem aprender a ser supervisores? É difícil hoje aprender a ser supervisor?
- ✓ De que forma o senhor se atualiza profissionalmente? Como isso ocorre?
- ✓ O senhor acha que o seu trabalho mudou muito em relação a quando o senhor iniciou? Se sim, o que mudou e por quê?
- ✓ Quais são as responsabilidades, o papel do supervisor na Empresa?
- ✓ Quais são as principais características que o supervisor possui?
- ✓ Quem indica operários prontos para se tornarem novos supervisores? Como isso é feito? É difícil? Há critérios?
- ✓ Quais as principais dificuldades que o senhor encontrou na realização do seu trabalho? Como superou estas dificuldades?
- ✓ Qual o maior desafio de sua atuação como supervisor hoje?
- ✓ O que mais dificulta seu aprendizado profissional?

Roteiro 2: GESTORES

- ✓ Quais as mudanças percebidas na passagem de uma função operacional para a de supervisor?
- ✓ Demora muito para se formar um supervisor? Como ocorre isso?
- ✓ É essencial o supervisor passar por todas as etapas iniciais para se tornar um bom profissional? Por quê?
- ✓ É importante o supervisor ter passado por diversas empresas ou experiências? Que tipo de experiência são importantes para ele?
- ✓ Quais os problemas e barreiras que o profissional enfrenta para se tornar um supervisor?
- ✓ O que o senhor considera que ajuda o encarregado a se sobressair ou demonstrar prontidão para ser supervisor?
- ✓ E o que atrapalha a atuação do supervisor? Há problemas de relacionamento com outros profissionais na obra?
- ✓ Quais são as responsabilidades, o papel do supervisor na Empresa?
- ✓ Para o senhor, quais as principais características de um bom supervisor?
- ✓ Quando o senhor sabe que um encarregado está pronto para ser um supervisor? Como se verifica que alguns se sobressaem para a posição?

ANEXO I – ATIVIDADES DOS SUPERVISORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL SEGUNDO CÓDIGO BRASILEIRO DE OCUPAÇÃO

A - SUPERVISIONAR TRABALHADORES EM CANTEIROS DE OBRAS CIVIS 1 Selecionar pessoal de obras civis 2 Identificar necessidades de treinamentos internos e externos à obra 3 Treinar equipes de trabalho na obra ou externo à obra 4 Distribuir atividades de trabalho 5 Orientar equipe de trabalho 6 Monitorar o cumprimento das normas de segurança do trabalho 7 Programar férias e folgas da equipe 8 Controlar horas trabalhadas 9 Monitorar cumprimento das normas administrativas da empresa 10 Avaliar desempenho profissional 11 Sugerir admissões, promoções, transferências e demissões dos trabalhadores nos canteiros de obra 12 Treinar trabalhadores da construção em métodos construtivos e operação de equipamentos 13 Assessorar as atividades dos trabalhadores nos canteiros de obra.

B - ELABORAR DOCUMENTAÇÃO TÉCNICA EM CANTEIROS DE OBRAS CIVIS 1 Elaborar manuais 2 Elaborar relatórios 3 Elaborar cronogramas de obras 4 Preparar ordens de serviço 5 Emitir pareceres técnicos durante a execução da obra 6 Elaborar recursos didáticos 7 Elaborar planilhas e eslaides para apresentações 8 Elaborar requisições de material 9 Elaborar ficha técnica de produção na construção civil

C - CONTROLAR RECURSOS PRODUTIVOS DA OBRA 1 Programar suprimento de insumos 2 Controlar os insumos para suprir os estoques 3 Controlar resíduos e desperdícios 4 Dimensionar equipes de trabalhadores na obra 5 Dimensionar equipamentos 6 Programar a manutenção de máquinas e de equipamentos 7 Controlar a disponibilidade de máquinas, equipamentos e instrumentos 8 Organizar arranjo físico em função do programa de produção 9 Analisar instalação e utilização de equipamentos e estruturas construtivas em canteiros de obra.

D - ADMINISTRAR O CRONOGRAMA DA OBRA 1 Analisar relatórios e registros da construção 2 Dimensionar a capacidade de produção 3 Negociar metas de produção 4 Analisar custos de produção 5 Analisar viabilidade de produção de um novo produto 6 Analisar produtos e ordens de serviço 7 Controlar o volume da produção 8 Analisar causas de não conformidade 9 Definir itens de controle de processo 10 Interpretar

parâmetros de produção 11 Definir métodos e processos de produção 12 Avaliar índice de produtos não conformes 13 Monitorar pontos críticos da produção .

E - CONTROLAR PADRÕES PRODUTIVOS 1 Determinar padrões de construção 2 Inspeccionar a qualidade de produtos da obra 3 Monitorar padrões de qualidade da construção 4 Implementar ações preventivas e corretivas no processo construtivo 5 Identificar falhas no trabalho da equipe no canteiro de obras 6 Orientar fluxo e movimentação de materiais 7 Inspeccionar execução dos trabalhadores no canteiro de obra 8 Examinar segurança dos locais e equipamentos da obra 9 Dimensionar recursos de trabalho para obra 10 Identificar localização de instalação e equipamentos e estruturas construtivas 11 Recomendar medidas para melhoria de desempenho e segurança de métodos e equipamentos de trabalho 12 Verificar especificação dos materiais construtivos utilizados nos canteiros de obra.